

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EL SALVADOR  
CENTRO REGIONAL DE ILOBASCO



INVESTIGACIÓN:

**“NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN TERCERO, SEXTO Y NOVENO GRADO  
DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS ESCUELAS DEL ÁREA URBANA DEL  
MUNICIPIO DE ILOBASCO DEPARTAMENTO DE CABAÑAS”**

PRESENTADA POR:

MARICELA ASTRID HERNÁNDEZ TAMACAS

PARA OPTAR AL TÍTULO:

MAESTRA EN ASESORÍA EDUCATIVA

ILOBASCO, CABAÑAS, EL SALVADOR, C.A.

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EL SALVADOR**

**CENTRO REGIONAL DE ILOBASCO**

**AUTORIDADES ACADÉMICAS**

**MONSEÑOR Y LICENCIADO MIGUEL ÁNGEL MORAN AQUINO**

**RECTOR**

**DOCTOR MOISÉS ANTONIO MARTÍNEZ ZALDÍVAR**

**VICERRECTOR**

**MONSEÑOR Y DOCTOR FRAY JOSÉ ELÍAS RAUDA GUTIÉRREZ, O.F.M.**

**VICERRECTOR REGIONAL**

**MAESTRO CÁSTULO AFRANIO HERNÁNDEZ ROBLES**

**SECRETARIO GENERAL**

**MAESTRO ROBERTO ANTONIO LÓPEZ CASTRO**

**VICERRECTOR ACADÉMICO**

**MAESTRO JUAN ALFONSO TRIGUEROS CHÁVEZ**

**DECANO FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA**

**ILOBASCO, CABAÑAS, EL SALVADOR, C.A.**

## **Agradecimientos**

“Ningún hombre es una isla, algo completo en sí mismo; todo hombre es un fragmento del continente, una parte de un conjunto” John Donne

Nadie en este mundo puede lograr algo sin la ayuda de las personas que le rodean. Agradezco a Dios por que en su infinita sabiduría supo guiarme a los lugares y momentos perfectos en los que he desarrollado mis potencialidades. Agradezco a la Universidad Católica de El Salvador por convertirme en una buena profesional y persona. A mis compañeros de trabajo por enseñarme tanto. A todos los estudiantes con quienes alguna vez he compartido una clase. A mi familia, en especial a mi madre por ser mi primera maestra, mi consejera y mi fuerza. A mis hermanos por todo lo que hemos compartido y crecido juntos.

Quiero agradecer con especial énfasis a los estudiantes de las cuatro escuelas en las que desarrolle el estudio que se presenta a continuación sin ellos, sus maestros y directores que tan cándidamente me recibieron, todo esto no hubiese sido posible.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	6
<b>1. Generalidades del estudio</b> .....	8
1.1 Área de trabajo.....	8
1.2 Justificación de la investigación .....	9
1.3 Objetivos .....	10
<b>2. Fundamentación teórica</b> .....	11
2.1 Alfabetismo.....	11
2.2 Modelos que explican la habilidad para leer y escribir.....	14
2.2.1 La ruta léxica y no-léxica de la lectura .....	15
2.2.2 La aproximación conexionista a la lectura.....	16
2.3 Desarrollando la habilidad de la lectura.....	17
2.4 Los buenos lectores.....	18
2.5 Estrategias Top Down and Bottom up de lectura.....	20
2.6 Factores Cognitivos que afectan la Lectura .....	21
2.7 Evaluación de la Comprensión Lectora .....	23
2.7 Un modelo de evaluación de la lectura .....	27
2.8 Exámenes estandarizados para evaluar la lectura .....	28
2.8.1 Características de los exámenes estandarizados .....	28
2.9 Niveles de evaluación de la lectura.....	32
2.10 Fases del desarrollo literario según el programa de Lenguaje (MINED) .....	34
<b>3. Metodología</b> .....	38
3.1 Hipótesis .....	39
3.2 Análisis estadístico.....	40
3.3 Participantes.....	41
3.4 Procedimiento .....	42
3.5 Instrumentos.....	43
3.6 Textos y preguntas .....	44
<b>4. Resultados</b> .....	50
4.1 Consolidados.....	51
4.2 Correlación.....	55
<b>5. Conclusión</b> .....	58
<b>7. Anexos</b> .....	65
Material de Lecturas y Preguntas.....	65

Lectura 1 .....	65
Lectura 2 .....	70
Lectura 3 .....	73
Hoja de respuestas.....	77

## **Introducción**

Padres de familia, maestros líderes escolares, gobiernos y el público en general necesitan información de calidad sobre la manera en que sus sistemas educativos preparan a los estudiantes para la vida (Salz & Toledo-Figueroa, 2009). Si el objetivo primordial de la educación es preparar a las personas para la vida y para lograr este objetivo la primera y más importante habilidad que se enseña en las escuelas es a leer y escribir. Si las personas no saben leer adecuadamente entonces su preparación para la vida se puede ver comprometida. Al ser la lectura un factor tan importante determinar el estado en el que se encuentra el desarrollo de la misma en los estudiantes debe ser agenda de nación.

Con lo planteado anteriormente esta investigación busco determinar los resultados de calidad que el sistema educativo Salvadoreño está dando en el área de la lectura comprensiva. La lectura comprensiva es una habilidad primordial para el desarrollo de las personas. Desde la década de los ochenta el concepto de comprensión lectora ha cambiado de decodificar y guardar información a la construcción y actualización de la representación mental de un texto. La representación mental se construye por medio de la decodificación y conexión de la información sobre los diferentes aspectos descritos en un texto que es enriquecido con el conocimiento relevante previo para formar una representación más elaborada de las ideas (Kintsch 1988, 1998). En pocas palabras, la lectura paso a ser de un proceso de decodificación de diferentes signos lingüísticos a la construcción de ideas. Una forma moderna de ver esta posición es imaginando que las personas son una computadora y que ellos poseen información que se actualiza constantemente a través de la lectura. En estos tiempos la lectura es una habilidad tanto necesaria como compleja que debe de construirse por pasos. El objetivo de esta investigación fue encontrar la manera en la que los estudiantes de educación básica de las escuelas del área urbana de la ciudad de Ilobasco han desarrollado sus habilidades de lectura dependiendo directamente del grado que están cursando.

Esta investigación busco encontrar la correlación que existe entre la comprensión lectora y el grado que cursa un estudiante de educación básica. Los grados que se estudiados fueron tercero, sexto y noveno. La metodología constituyó una prueba de lectura con una selección de tres textos tomados

de la prueba PISA, cada lectura fue acompañada de 15 preguntas. Cada una de las tres pruebas fue diseñada en base a un análisis comprensivo de los indicadores de logro de cada uno de los grados que fueron nueve en total. La primera lectura con los indicadores de logro de primero a tercero, la segunda con los indicadores de logro de cuarto a sexto y la tercera con los indicadores de logro de séptimo a noveno. La población total fue de 120 estudiantes con un total de 45 niños y 75 niñas. Se tomaron 30 estudiantes por cada centro escolar con un total de 10 por cada grado objetivo.

Luego de ordenar y recolectar los datos se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para llevar a cabo un análisis estadístico de correlación. Se utilizó este tipo de estadística ya que las correlaciones son utilizadas cuando no hay dos grupos que comparar sino más bien dos variables de intervalo en la que si una de las variables sube la otra también esto se determina una correlación positiva existen también las correlaciones negativas, en las que en vez de subir un efecto deseado este disminuye. En este tipo de análisis estadístico se buscó refutar la hipótesis nula que indica que no existe una correlación. Los resultados de esta investigación buscan una correlación positiva en la que a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios su nivel de comprensión lectora mejora.

En los capítulos que se presentan a continuación se hare un exposición de lo que es la comprensión lectora sus niveles y sus fases así como también la forma en la que se evalúa en cuanto a estándares internacionales. Se expone también a los estudiantes que fueron elegidos y sus características, se describe el instrumento utilizado. Para luego pasar a la descripción de los resultados y terminar con la conclusión de la investigación.

## 1. Generalidades del estudio

### 1.1 Área de trabajo

Esta investigación se proyectó hacia el área de la educación con especial énfasis en la lectura y comprensión. Este aspecto fue abordado en el nivel de educación básica, en tercero, sexto y noveno grado de las escuelas del área urbana del municipio de Ilobasco, Cabañas. Las escuelas que comprenden esta área son el Complejo Educativo Católico “Pío XII”, Centro Escolar “Bernardo Perdomo”, Centro Escolar “General Francisco Menéndez” y el Centro Escolar “Sor Henríquez.”

Esta investigación se limitó a entender la lectura y comprensión como la acción en donde un lector debe decodificar palabras individuales, identificar conexiones entre las palabras para integrar su significado en la estructura de las cláusulas, oraciones y párrafos en general (Tiffin-Richards & Schroeder, 2015). Los diferentes niveles de la metodología están basados en estos tres aspectos esenciales de la lectura: 1. La decodificación de palabras 2. La integración de palabras en cláusulas y 3. La integración de cláusulas en un texto.

La magnitud de esta investigación estuvo confinada a detectar dos aspectos esenciales 1. Si los alumnos son capaces de leer y comprender textos acorde al nivel que los programas educativos del Ministerio de Educación de el Salvador designa. 2. Si existía una correlación positiva entre la capacidad de comprender textos y el avance en los diferentes grados de educación básica que el estudiante este cursando atendiendo al nivel alcanzado.

El sistema nacional de educación entiende la comprensión lectora como:

“La construcción de un significado a partir de un texto escrito. En este proceso, el lector o la lectora ponen en juego sus conocimientos previos, los propósitos de los diferentes tipos de textos y del sistema de escritura. Se concibe como un acto de comunicación,

en donde el educando interactúa con el texto, interrogándolo, comprobando hipótesis o predicciones, entre otros; un lector competente utiliza diversas estrategias para comprender un texto, de acuerdo con sus propósitos, el tipo de texto o el mismo contenido”. (MINED, 2009)

## 1.2 Justificación de la investigación

La lectura es una actividad fundamental para los estudiantes en cualquier sistema o nivel educativo o contexto social; fomentarla es una labor significativa. Más de medio siglo de investigación ha establecido una correlación fuerte entre aquellos que aprendieron a leer a temprana edad y con facilidad y el posterior éxito académico (Butler et al, 2010). La lectura es una herramienta básica y compleja que puede ayudar a los pueblos a salir de su ignorancia. Una persona que sepa leer comprensivamente para desarrollarse necesita solamente un libro y tiempo para aprender y desarrollar las habilidades necesarias para sobrevivir. Leer permite a las persona a abrirse a diferentes mundos y a diferentes opciones. Cuando alguien lee un libro este ve las cosas desde la perspectiva de otra persona y no solo la propia. Leer también le ayuda a las personas a probar sus hipótesis sobre el mundo que les rodea, y al descubrir que resultados obtuvieron otros al experimentar situaciones parecidas. Por ello este proyecto de investigación pretende realizar una exploración de como los estudiante avanzan en sus niveles de comprensión de lo que leen a medida que avanzan en su educación básica.

Llama la atención como los estudiantes leen un texto en voz alta y luego el profesor les pregunta de qué se trata y no saben expresar el contenido central del texto. Este efecto es algo muy conocido por los profesionales salvadoreños en educación pero realmente la información obtenida a través de investigación sobre este tema es virtualmente nula. Con esta investigación se quiere concientizar a profesionales en la educación del nivel de comprensión lectora en los estudiantes ya sea que se encuentre una tendencia positiva o negativa hacia el caso.

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo General:

Determinar la correlación entre comprensión lectora y grado académico alcanzado en estudiantes de educación básica, en los grados de tercero, sexto y noveno de las escuelas del área urbana del municipio de Ilobasco

### 1.3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar las diferentes áreas de dominio que son descritas en los programas de lenguaje y literatura de primero, tercero, sexto y noveno grado de educación básica.
- Diseñar un instrumento que evalúe niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación básica que este dividido en competencias específicas y adecuadamente establecidas.
- Aplicar el test de comprensión lectora a estudiantes de educación básica.
- Vaciar la información obtenida del test en comprensión lectora para realizar una prueba de correlación en SPSS para prueba de hipótesis.
- Analizar estadísticas descriptivas y explicar resultados.

## **2. Fundamentación teórica**

Este estudio se enfoca en la necesidad de recolectar datos que sean fiables sobre la evolución de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica del sistema nacional. Para que un sistema educativo tenga resultados de calidad existe la necesidad de utilizar pruebas estandarizadas a las que se sometan los estudiantes para probar las habilidades que han alcanzado hasta la fecha. Un sistema sin un programa estandarizado de educación corre el peligro de no apreciar los resultados del proceso enseñanza aprendizaje para corregir los problemas que se estén dando. Este estudio entonces encuentra un espacio adecuado y una necesidad clara de evaluación de los aprendizajes especialmente en el área de la comprensión lectora. Este estudio intentara clarificar la capacidad de lectura que tienen los estudiantes de tercero, sexto y noveno grado a través de un ejercicio de indagación de habilidades de comprensión lectora. Este instrumento está diseñado en base a programa de Lenguaje del Ministerio de Educación. Para poder diseñar este ejercicio de indagación se tomaron en cuenta todos aquellos objetivos que se referían a la comprensión lectora. La estructura de este marco teórico ha sido diseñada en función de los elementos encontrados y sintetizados en el examen. El marco teórico que se presenta a continuación enmarca en general el concepto de comprensión lectora y su evolución así como también el concepto que se desprende del programa del ministerio de educación para luego pasar a los aspectos que se indagaran en el examen entre los que compete la comprensión de narraciones, textos informativos y textos de carácter literario.

### **2.1 Alfabetismo**

El alfabetismo que es la capacidad de leer y escribir ha cambiado grandemente desde su concepción original. En el pasado, se tenía la concepción de que alguien que sabía leer y escribir tenía la capacidad de manipular un set de habilidades técnicas de carácter discreto con valor libre que incluían la decodificación y codificación de significados, manipulando diferentes herramientas entre ellas la capacidad de distinguir la correspondencia entre la forma y el sonido que es adquirido a través de la instrucción formal (Hyland 2002: 53). En general esta vista de la habilidad de leer y escribir se distingue por su fuerte correspondencia hacia saber percibir los códigos lingüísticos que

las letras intentan transmitir. Esta concepción de alfabetismo es la base para una concepción holística que en la época actual permite a las personas desempeñar funciones que tiene que ver con la convivencia.

La concepción de alfabetismo ha pasado de ser una habilidad de decodificación de diferentes signos que intentan transmitir un mensaje a ser una en la que las capacidades mentales de la persona se desarrollan. La parte de decodificación de significados sigue siendo la misma en cuanto a que ese capta un mensaje, pero con la evolución de la educación saber leer ahora debe comprender una ayuda al desarrollo cognoscitivo de la persona que lee (Morais y Kolinsky, 2005). Investigación en las últimas décadas ha mostrado que la lectura contribuye al desarrollo de las habilidades verbales, a la cantidad de información que puede ser procesada por un individuo y el conocimiento declarativo (Cunningham y Stannovich 2001). Las habilidades verbales son mejoradas a través del aprendizaje de nuevo vocabulario encontrado en diferentes textos y contextos. Las personas al tener una mejor habilidad para leer pueden recordar información al hacer conexiones entre la información que ya poseen y la nueva información que se adquiere. El conocimiento declarativo que adquiere la persona supone que es conocimiento que puede traer rápidamente a la mente y lo puede explicar teniendo un nivel de abstracción más profundo.

La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009b). La concepción de alfabetismo ha cambiado en el tiempo pasando de ser habilidades mecánicas a una práctica que desarrolla cognoscitivamente al individuo y que le ayuda a ser mejor para sí mismo y para la sociedad que lo rodea y le exige una aptitud correcta para la socialización. La comprensión lectora es parte primordial del alfabetismo de las personas, dicha habilidad comprende saber de leer y escribir, siendo esto establecido este estudio centra su búsqueda en la lectura y especial énfasis de hace en la comprensión lectora.

La comprensión lectora está constituida no solamente por el levantamiento de información mediante un texto y su respectivo almacenamiento en el cerebro. La comprensión lectora incluye

la construcción y actualización de la representación mental de un texto. La representación mental se construye por medio de la decodificación y conexión de la información sobre los diferentes aspectos descritos en un texto que es enriquecido con el conocimiento relevante previo para formar una representación más elaborada de las ideas (Kintsch 1988, 1998). La comprensión lectora encompasa conectar las ideas existentes de la persona con las ideas que provienen del texto. La lectura puede ser vista entonces como las actualizaciones de una computadora. En una computadora cada vez que es necesario, los programas se actualizan, figurativamente el mismo proceso sucede con la lectura, cada vez que alguien lee comprensivamente las ideas que se guardan en el cerebro se actualizan.

La representación elaborada de las ideas se lleva a cabo mediante una serie de mecanismos que el lector emplea. Los significados son construidos mediante los mecanismos interpretativos que el lector moviliza (Mayor, 2000 en Alexopoulou 2009). Básicamente comprender la lectura es un proceso complejo de interpretación en donde el individuo intenta contrastar las ideas presentadas en el texto con las propias. Durante la actividad lectora se activan estrategias cognitivas que interactúan simultáneamente para reconstruir los niveles de estructuración del texto. El lector pone en marcha operaciones metales que le permiten entender un contenido que de otra manera es desconocido. Estas operaciones le permiten al lector inferir, relacionar, generalizar, contextualizar, construir estructuras y modelos que dan la posibilidad de interpretar el texto “representado” mentalmente (Mayor, 2000). Para que el lector pueda interpretar el texto este debe de tomar una posición activa ante él, respondiendo al input con diferentes estrategias dependiendo el tipo de texto al que este sea presentado. Quien lee comprensivamente sabe inferir el significado de las palabras en el texto, así como también hacer relaciones entre ideas para generar una idea que cubra el mensaje directo que el texto intenta transmitir.

Para que el lector comprenda un texto y construya significado debe aplicar estrategias inferenciales que le permiten llevar el conocimiento de ser desconocido a conocido (Alexopoulou 2009 P:33). Las inferencias son el mecanismo que conectan lo conocido a lo desconocido se dan a través de la generación de hipótesis, estas hipótesis se prueban cuantas veces sea necesario hasta llegar a una confirmación que permite que lo desconocido sea conocido (Sacerdote & Vega, 2005:42). En otras

palabras, el lector debería de encontrarse con un texto y generar una o varias preguntas sobre él, para poder después guiar su lectura al haber hecho inferencias que pueden o no ser ciertas que al final se develaran con la lectura. Estas preguntas o hipótesis le permiten al individuo manejar la información llevándola desde ser desconocida para él hasta ser conocida al comprobar las hipótesis necesarias.

## 2.2 Modelos que explican la habilidad para leer y escribir

Leer es procesar información: La información se transforma de caracteres impresos o discurso a significado. Quien haya aprendido satisfactoriamente a leer a adquirido el sistema mental de procesamiento de información que le permite transformar caracteres impresos o discurso en significado. (Coltheart, 2005). Luego de un largo camino en investigación sobre cómo se transforman los caracteres impresos en significado se han determinado tres modelos para explicar dicho fenómeno. La primera establece un modelo dual en el que el levantamiento dual, la segunda de carácter léxico y la tercera de carácter conexionista.

Saussure (1992: traducido 1983, p 34) El proceso de lectura sucede de dos maneras: Las palabras nuevas o desconocidas son escaneadas letra por letra, pero una palabras común o familiar es levantadas de una sola vista, sin preocuparse por cada una de las letras que le componen: La forma visual de la palabra se transforma entonces en un ideograma.

Foster & Chambers (1993) Pronunciar una palabra visualmente representada incluye asignar a una secuencia de letras algún tipo de código acústico o articulatorio. Existen presuntamente dos maneras alternativas en las que esta codificación puede ser asignada. Primero, la pronunciación puede ser computada por la aplicación de un set de reglas de correspondencia de la letra al sonido. Esta decodificación puede ser llevada a cabo independientemente sin considerar el significado o la familiaridad de la secuencia de letras.

Alternativamente, la pronunciación puede estar determinada por una búsqueda en la memoria a largo plazo de la información guardada sobre como pronunciar secuencias de letras familiares, obteniendo la información necesaria a través de una vista directa al diccionario mental en vez de la aplicación de reglas (Foster & Chambers, 1973, P627)

Los sujetos siempre empiezan a computar la pronunciación de cero y al mismo tiempo ellos comienzan una búsqueda léxica que es a lo que se refiere el modelo dual. Las dos formas de procesar la letra impresa comienzan al momento de levantar el texto. Cualquiera de los procesos que es completado primero, controla el output generado (Foster & Chambers, 1973, p. 632).

Baron (1977) establece un modelo con una representación gráfica con dos rutas. En la ruta dual para la comprensión en voz alta. Se puede llegar de caracteres impresos al significado ya sea directamente o indirectamente, a través del sonido, como cuando leemos por primera es un texto que nunca hemos escuchado antes. Dos estrategias están a disposición de quien lee un código escrito alfabético. La estrategia fonética que incluye primero trasladar las palabras a su representación fonética completa (auditoria o articularia) para luego acceder al significado de la palabra.

Se basa en el mismo conocimiento que se ocupa para identificar palabras en el lenguaje hablado. Esta estrategia se usa cuando se encuentran palabras que se han escuchado pero nunca visto en su forma escrita. La estrategia visual incluye utilizar la información visual misma para acceder (Baron & McKillop, 1975, p. 91)

### 2.2.1 La ruta léxica y no-léxica de la lectura

La lectura a través de la ruta léxica implica buscar la palabra en el léxico mental que contiene el conocimiento sobre cómo se deletrea y pronuncia un conjunto de letras que son palabras que existen en la realidad y que están presente en el léxico.

La lectura por la vía no-léxica no hace referencia a este léxico, en cambio hace uso de las reglas relacionadas a la ortografía y a la fonología.

### 2.2.2 La aproximación conexionista a la lectura

La lectura a través de la ruta léxica implica buscar la palabra en el léxico mental que contiene el conocimiento sobre cómo se deletrea y la pronunciación de un conjunto de letras que son palabras reales presentes en el léxico. La lectura por la vía no léxica no hace referencia a este léxico mental, en cambio hace uso de las reglas relacionadas a la ortografía y a la fonología. (Coltheart, 1980).

Leer es una tarea altamente compleja que incluye la coordinación rápida de procesos visuales, fonológicos semánticos y lingüísticos (Plaut, 2005). Cada tarea compleja que existe regularmente se adquiere por partes que se automatizan. En la lectura primero se coordinan los procesos visuales en los que se levanta el texto para luego poder contrastar las ideas que se obtienen de ellos.

En el enfoque conexionista, los procesos cognitivos toman la forma de interacciones cooperativas y competitivas (Plaut, 2005). Típicamente, cada unidad tiene un nivel de actividad con un valor real, aproximadamente análogo al ritmo de una neurona (Plaut, 2005). Las relaciones entre las unidades están gobernadas por conexiones ponderadas que codifican el conocimiento a largo plazo en el sistema que es aprendido gradualmente a través de la experiencia (Plaut, 2005). Las unidades están regularmente organizadas en capas o en grupos: La actividad de algunos grupos de unidades codifican el input al sistema; la actividad resultado de otros grupos de unidades codifica la respuesta del sistema al input (Plaut, 2005).

Estos modelos instancian el aprendizaje como un incremento lento en el conocimiento, representado por conexiones incrementalmente fuertes y precisas entre unidades. Los sistemas conexionistas tienen la habilidad de generar y degradarse al no ser utilizado hasta llegar al punto de atrofiarse completamente (McClelland, Seidenberg y Patterson, 1996).

### 2.3 Desarrollando la habilidad de la lectura

Desde la concepción conexionista sobre el aprendizaje, cualquier aprendizaje que se desarrolle es un factor que puede ser unido a otros, que a su misma vez afectan el aprendizaje de todo. Diferentes modelos computacionales han intentado determinar una teoría de aprendizaje general. Pero esta teoría no puede ser completamente aceptada dado que siempre existirán funciones específicas y ejecutivas para cada una de las habilidades que la persona aprende (Snowling & Holme, 2005). No se puede mezclar la habilidad específica de identificar patrones y grafemas que un niño debe adquirir con la de montar una bicicleta aunque los dos sean formas de aprendizaje. Aunque una cosa tiene los dos es común y es donde la teoría conexionista tiene anida su teoría y es en el hecho de que se necesita exposición a lo que quiere ser aprendido y práctica. En los párrafo que se presenta a continuación se generará una discusión sobre dos diferentes formas en los que las personas aprenden a decodificar lo diferentes grafemas y como pueden estos llegar a leer comprensivamente.

El sello de calidad de un lector habilidoso es su habilidad para leer palabras individuales con precisión y rápido ya sea en un texto o por separado, esta habilidad es referida como la habilidad de leer palabras con o sin ningún “contexto” (Stanovich, 1980). Para un lector con alta habilidad, inclusive una mirada rápida activa la pronunciación y el significado de una palabra. Ser capaz de leer palabras de memoria al solamente observarlas rápidamente es importante porque permite a los lectores enfocar su atención en construir el significado del texto mientras sus ojos reconocen palabras individuales automáticamente. Si quien lee tiene que detenerse y decodificar las palabras, su lectura se vuelve lenta y su proceso de pensamiento es interrumpido (Ehri, 2005).

En crecimiento de la habilidad para leer requiere la acumulación de un cuerpo grande de palabras de memoria. (Ehri, 2005). Cuando los ojos de un lector se posan en una palabra familiar, su pronunciación, significado y rol sintáctico son activados en la memoria. Esto supone un enfoque conexionista de la lectura. En donde la forma visual conecta a todos los demás segmentos de

significado de la palabra. Pero estas palabras tienen que ser familiares y reconocidas con facilidad por los lectores habilidad que se genera solamente con ejercicios de rutina de activación de significado a través del input de la forma escrita del texto (Ehri, 2005).

El proceso de lectura de palabras ha sido analizado desde diversas perspectivas, cada una de las perspectivas presenta niveles o fases. En general las fases progresan desde la conexión entre las letras y los sonidos hasta la comprensión de palabras completas con o sin un contexto. Uno de los planteamientos sobre cómo se aprende a leer es desarrollado por Ehri, (1998, 1999, 2002) Este determina que cada fase del proceso de aprender a leer es caracterizado por un tipo de conexión de carácter predominante que identifica las palabras con aspectos primordiales en la memoria. Las fases que presenta son cuatro: 1) pre-alfabética que incluye la conexión visual y de contexto, 2) Parcial-alfabética que incluye conexiones entre las letras más sobresalientes y los sonidos. 3) Alfabética completa, que incluye conexiones completas entre grafemas, el deletreo y los fonemas en la pronunciación. 4) Consolidación alfabética, que incluye conexiones formadas desde unidades silábicas y morfológicas.

La comprender lo que se lee es generalmente la meta principal de la lectura y es crítica para el aprendizaje tanto académico como para el aprendizaje permanente. Puede ser definida como el pensamiento intencional que ocurre cuando quien lee se interactúa intencionalmente y reflexiona en un texto que han leído para así poder extraer significado que tenga sentido para ellos (Cain, 2010: Department for Education and Skills (DfES)).

#### 2.4 Los buenos lectores

Lo que hace a un buen lector que lo distingue de otros lectores que son menos diestros es el rango de técnicas que tiene a su disposición y utiliza para acercarse a un texto además del conocimiento sobre el lenguaje, la estructura de texto y el contexto que puede ser integrado con el input que se recibe para ayudar la comprensión (Duke, Pearson, Strachan y Bilman, 2011). Además de las

habilidades enlistadas anteriormente Duke y Pearson (2002) listan una serie de habilidades específicas que se muestran en la tabla que se presenta a continuación.

### **Lo que los buenos lectores hacen al leer. Extraído de Duke y Pearson (2002)**

- Leen activamente
- Tiene metas claras sobre lo que van a leer desde el principio. Y constantemente evalúan el objetivo que tenían y el texto está alcanzando sus metas.
- Inspeccionan el texto antes de leer, prestando atención a aspectos importantes como la estructura del texto y las secciones de texto que puedan ser las más relevantes para sus metas de lectura.
- Mientras leen hacen predicciones de lo que pueda venir
- Leen selectivamente, tomando decisiones continuamente sobre su lectura, especialmente sobre que leer con cuidado, lo que se debe de leer rápido, lo que no se debe de leer, y lo que hay que re-leer.
- Construyen, revisan y cuestionan el significado que construyen al leer.
- Tratan de determinar el significado de palabras que desconocen y conceptos en el texto, además lidian con inconsistencias y espacios como se necesite.
- Hacen uso, comparan e integran su conocimiento previo con el material que leen en el texto.
- Piensan sobre los autores del texto, su estilo, creencias, intenciones y su historia para entender.
- Monitorean su entendimiento del texto cada vez que es necesario.
- Evalúan la calidad del texto y su valor, y reaccionan al texto en un rango de maneras desde la parte emocional hasta la intelectual.
- Leen diferentes tipos de texto de manera diferente
- Cuando leen narrativa prestan atención a el escenario y a las características de los personajes,
- Al leer textos expositivos, estos lectores frecuentemente construye y revisan resumen de lo que han leído.

- El proceso de análisis para un buen lector empieza antes de leer y sucede también en los minutos de receso de la lectura y al terminar de leer.
- A pesar de ser una actividad compleja, continua el buen lector la encuentra satisfactoria y productiva.

## 2.5 Estrategias Top Down and Bottom up de lectura

Las estrategias de lectura Bottom-up que también son llamadas modelos de niveles como los propuestos por Chall (1996) y Cough (1972) sugieren que los niños adquieren habilidades de manera lineal, acumulativa y secuencial, iniciando con las habilidades de pre-lectura, seguidas de la decodificación y eventualmente la habilidad de comprender texto complejo. LaBerge y Samuels (1974) sugieren un modelo detallado en donde la comprensión lectora es la consecuencia natural de ser capaz de decodificar palabras claramente sin ningún input cognitivo. Los modelos top down han sido criticados por su inflexibilidad (Paris & Hamilton, 2009).

Los modelos top-down o modelos de procesamiento de información, enfatizan como los procesos cognitivos de alto nivel interactúan y controlan el flujo de información hacia los procesos cognitivos de bajo nivel. Quien lee entonces no es un recipiente pasivo de la información ya que distribuyen sus recursos cognitivos limitados a procesar la información presentada en el texto. Goodman (1976) sugiere que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico en donde el lector selectivamente toma una muestra del texto y hace hipótesis a las que se le dan forma utilizando procesos de orden menor para analizar las características relevantes de los textos y leer eficientemente.

Rumelhart (2004) sugiere que un lector utiliza todos los diferentes tipos de recursos de conocimiento que se encuentran a su alcance simultáneamente para generar la interpretación más probable del input que provee un texto. Alguno de los recursos de conocimiento que él ha identificado incluye características a nivel de los grafemas, agrupación de letras, nivel léxico, sintáctico y nivel semántico de conocimiento, todos los que operan desde los dos modelos Top-

down y Bottom up. Stanovich (1980) propone que quien lee construye significado de un texto utilizando herramientas de una manera altamente interactiva en un sistema de proceso paralelo donde las habilidades ya sea de orden inferior o superior se compensan unas a las otras.

La interacción entre procesos top-down y bottom-up interactúan y que el lectora trae su propio conocimiento a la lectura son aspectos importantes que ya han sido establecidos como ciertos por varios estudios. Por otra parte que la persona que lee este consiente que es lo que está leyendo y como lo está haciendo además de las estrategias que está utilizando para poder alcanzar significado se denomina como metacognición (Block 1992). Cada vez se encuentra evidencia más contundente que sugiere que los mejores lectores deben su habilidad a su capacidad para metacognitiva para leer a través de la cual evalúan y regulan sus propios procesos cognitivos (Baker & Deal, 2009).

## 2.6 Factores Cognitivos que afectan la Lectura

Gough y Turner (1996) El modelo de Vista simple de lectura indican dos sets separados de dimensiones continuas que contribuyen a la comprensión lectora la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de las palabras o decodificación. Whren (2000), describe la decodificación como la habilidad de identificar palabras escritas mientras la comprensión de lenguaje es la habilidad de extraer significado lingüístico del lenguaje oral. Cain, Okahill y Lemmon (2005) sugieren que estos dos procesos cognitivos suceden de manera separada y que el producto de los dos sucediendo al mismo tiempo es el que contribuye a la comprensión lectora.

Antes de extraer significado de las palabras escritas, quien lee debe primero reconocer o decodificar las palabras. Ser competente en este proceso Bottom-up liberara entonces los recursos cognitivos para que el lector pueda enfocarse en descifrar significado (Shankweiler, 1999; Torgesen, 2000) Algunos estudios también han sugerido que la habilidad en conocimiento léxico incluido el conocimiento de la letras, los conceptos sobre grafemas y el conocimiento sobre los principios alfabéticos y la capacidad para descifrar que incluyen el conocimiento de los fonemas contribuyen a la comprensión lectora (Pefetti, 2007).

Además de las habilidades de decodificación, el lector también necesita demostrar comprensión del lenguaje al comprender el significado de las palabras, a relación entre palabras y el contexto (Nation & Snowling, 2000). Existe la contribución definitiva del conocimiento lingüístico que incluye la fonología la sintaxis y la semántica (Nation & Snowling, 2000).

Otros factores cognitivos conocidos que influyen la comprensión lectora incluyen la fluidez de la lectura, las habilidades para hacer inferencias y la atención (Hansen & Larson, 2007).

Un factor determinante en la comprensión es el significado si es estudiante solamente decodifica palabras sin realmente entender su intención, no se desarrollara ningún aprendizaje ni se crea ninguna estructura, más que la habilidad de repetir o emitir palabras (Verspoor, de Bot & Lowie, 2005).

La psicología del desarrollo explica que hay dos mecanismos propuestos por dos de los padres fundadores de esta ciencia, Piaget y Vygotsky que pueden ser utilizados para explicar el desarrollo cognoscitivo (Van Geert 1998). Piaget argumenta que el desarrollo es un proceso de equilibrio entre el conocimiento interno y el input. Él distingue dos mecanismos el de “asimilación” que es “la integración de elementos externos a estructuras que están en proceso de evolución o han sido completadas de un organismo o mecanismo” (Paiget, 1970: 706 -707), y la “acomodación” que es cualquier modificación de un esquema de asimilación por los elementos que se asimilan.

La asimilación es una fuerza conservativa que tiene como objetivo mantener al sistema cerca de su forma presente al incorporar el nuevo input, mientras la acomodación es una fuerza progresiva que tiene como objetivo cambiar el sistema a través del input. (Verspoor et al, 2005). La asimilación no debe de ser vista como un solamente un mecanismo de absorción. La asimilación de un nuevo input puede llevar a mas automatización de una actividad y un dominio superior, que puede en turno implicar un descenso en los errores y un incremento en la generalización, que puede llevar a la aplicación de lo asimilado a un rango más amplio de actividades (Verspoor et al, 2005).

El desarrollo cognitivo se mueve de un estado de equilibrio a otro debido a las fuerzas que ejercen el input, la acomodación y la práctica, El aprendizaje se mueve entonces hacia un equilibrio que se ha determinado como objetivo y que luego sin la práctica se pierde (Vesrpoor et al, 2005). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky es definida como “la diferencia entre el nivel actual de desarrollo del infante determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el nivel más alto de desarrollo potencial determinado a través de la solución de un problema con la ayuda de un ente con más capacidad” (Vygotsky, 1978:85).

## 2.7 Evaluación de la Comprensión Lectora

En palabras simples una evaluación es una metodología para medir la habilidad, el conocimiento o el rendimiento del individuo en un dominio específico (Brown, 2004). Analizando de manera más profunda cada una de las palabras que define Brown que es a su vez sencilla pero poderosa se establece que método es un instrumento o una serie de técnicas, procedimientos o ítems que requieren de la ejecución de quien toma es test (Brown, 2004). Por otra parte la definición de medir tiene partes, la primera siempre se asocia a él es una escala de valores, esta a su vez proporcional al objetivo que se ha trazado para la evaluación (Brown, 2004). En conocimiento o el rendimiento de un individuo realizando una evaluación puede diferir y debe ser establecido en base a criterios definidos en el objetivo tomando en cuenta las características de quien toma la evaluación (Brown 2003). Las evaluaciones deben estar desarrollarse en un dominio en específico y no intentar evaluar una habilidad a través de otra (Brown, 2004).

La evaluación de la lectura informa oportunamente a la instrucción y tiene un rol vital para propiciar el crecimiento y aprendizaje del estudiante (Afflerbach, 2012). La evaluación de la lectura es central para conocer el progreso de los estudiantes y los logros que han alcanzado en su nivel de lectura. Al desarrollar evaluación de la lectura, la evaluación provee información crítica para tomar decisiones instruccionales importantes. La relación entre evaluación de la lectura, la enseñanza y el progreso de los estudiantes es primordial y de vital importancia (Afflerbach, 2012).

¿En qué debería de estar basada la evaluación de la comprensión lectora? Esta debe estar derivada del entendimiento concienzudo de lo que es la lectura y como se debe de practicar la evaluación de la lectura. La evaluación debe estar basada en estándares distritales de logro y con los objetivos curriculares de la materia en la que se enseña lectura. La evaluación debe también estar basada en teorías adecuadamente investigadas sobre el desarrollo de las estrategias de lectura y las habilidades de los estudiantes. Debe medir la motivación y la autoestima que genera en los estudiantes la lectura. Esta autoestima puede ser medida a través del backwash que el examen tiene en los estudiantes. El backwash se refiere al efecto tanto negativo como positivo que la prueba pueda tener en los estudiantes. Los estudiantes al encontrar un examen con ítems de todo tipo tanto fáciles como difíciles pueden sentirse mejor sobre su desempeño en el examen (Brown, 2004). Este debe estar basado en estándares psicométricos que le permitan al maestro determinar las consecuencias de la evaluación. Debe ser sistemática y planeada. Los maestros deben de entender y conocer la evaluación de la lectura y conocer sus fortalezas, debilidades y el uso apropiado de diferentes tipos de evaluación de la lectura. Los maestros debe utilizar la evaluación de la lectura como mejor se adapte a sus objetivos para ayudar a cada estudiante a convertirse en un lector experto (Afflebach, 2012).

La enseñanza efectiva de la lectura contribuye al desarrollo de las habilidades, además de las estrategias, la motivación y el compromiso con la misma. La enseñanza efectiva puede ampliar la conceptualización de la lectura como contribuyente al éxito en la vida (Afflerback, 2012).

La mayoría de evaluaciones de lectura se enfocan en un set de resultados importantes: Las habilidades cognitivas y las estrategias para la lectura (Afflerbach, 2012).

Al abordar la pregunta de ¿Qué se debería de evaluar en cuanto a lectura? Los encargados de la evaluación deben priorizar sus objetivos instruccionales para la lectura y enfocarse en los materiales y procedimientos más adecuados. Las escuelas deberían de utilizar una organización de evaluación que sea conducida durante todo el año escolar, desde una evaluación diagnóstico a

principio de año hasta las pruebas estandarizadas, basadas en criterios establecidos por normativa al final del año (Afflerbach, 2012)

Existen muchas opciones para evaluar la comprensión lectora entre ellas se destacan las pruebas y los exámenes que le ayudan a los maestros a determinar las estrategias de lectura cognitivas y las técnicas que estos utilizan. Los portafolios que proveen al estudiante con los recursos para realizar lectura independiente y extensiva. La evaluación del rendimiento que permite al maestro observar como muestra el estudiante sus técnicas habilidades cognitivas y estrategias para la lectura así como también el uso social de esta. La preguntas de los maestros que alientan a los estudiantes a mostrar sus habilidades y técnicas que les ayudan a utilizar la lectura como un evento de colaboración y entendimiento (Afflerback, 2012).

La lectura es una capacidad humana compleja que conlleva varios componentes, evaluar esta habilidad entonces necesita diferentes tipos de pruebas. Para evaluar la correspondencia entre sonidos hablados y letras escritas (Affterback 2012).

La evaluación de la lectura es central para el conocer el progreso y los logros de los estudiantes. La evaluación de la lectura ayuda a los maestros a construir un entendimiento de cómo sus estudiantes se están desarrollando como lectores. Al hacerlo la evaluación de la lectura provee información para toma decisiones instruccionales criticas- La relación ente la evaluación de la lectura y la enseñanza, y el progreso de un estudiante no puede ser más importante (Afflerbach, 2012).

Así como la evaluación de la lectura debería de estar atada a propósitos particulares y a diferentes audiencias, así también como evaluamos a los logros de los estudiantes en la comprensión lectora deben de estar basados en la naturaleza de la lectura que esperamos de ellos. Al evaluar de una manera sistemática también se prende sobre la complejidad de la manera de leer que los lectores hábiles desarrollan (Guthrie, Wigfield, y You, en; VanSledright, 2010).

La definición que provee Afflerbach, 2012 proviene de varias tradiciones de conocimiento. Él explica que la lectura es un proceso dinámico y complejo que incluye habilidades, estrategias y conocimiento previo. La lectura es progresiva por naturaleza y consiste de componente identificables que interactúan para hacer la lectura un éxito. El desarrollo de la lectura y su éxito están influidos por la motivación, el autoestima y las experiencias previas de lectura.

Por mucho tiempo la lectura fue denominada como un acto perceptual, pero con el conocimiento que se ha adquirido sobre la lectura en los últimos años se puede establecer que el conocimiento y la cognición ocurren solamente cuando quien lee utiliza activamente habilidades y estrategias para construir significado. Agregando a esto que la lectura es un evento social, ya que esta socialmente situado. Se lee, utilizando habilidades y estrategias en base a metas intelectuales y sociales (Afflerbach, 2012).

Existen marcos de referencia internacionales que ayudan a determinar la evaluación de la lectura y su relación con la lectura en general. Los marcos de referencia son la NAEP (National Assessment Governing Board) la Junta de Regulación de Evaluación Nacional y PISA (Programme for International Student Assessment) El Programa Internacional de Evaluación Estudiantil. La NAEP (2009) define la lectura con un proceso activo y complejo que incluye entender texto escrito, desarrollar e interpretar significado, utilizar significado como sea apropiado al tipo de texto el propósito y la situación. Para la NAEP (2009) este marco de referencia representa la lectura como un proceso dinámico basado en metas que incluyen habilidades, estrategias, conocimiento previo y el propósito del lector.

Una conceptualización dinámica, estratégica y orientada hacia objetivos también sirve como base para la definición del marco referencia de evaluación de PISA, 2011. El marco de PISA 2011, provee más detalles en la naturaleza de la lectura y anticipa los tipos de evaluación de lectura que son necesarios para alcanzar el crecimiento de los estudiantes durante el año: “La capacidad de un individuo de entender, usar, reflexionar e interactuar contextos escritos para alcanzar sus metas, para desarrollar su conocimiento y potencial, para participar en la sociedad (OECD, 2010, p. 23).

Esta definición tiene un trasfondo que motiva al lector a interesarse por la lectura ya que tiene un propósito claro que es que se lee para hacer cosa y que se debe de leer críticamente en un mundo que desborda de información (Afflerbach, 2012).

El NAEP se conduce con niños de cuarto, octavo y doceavo grado en instituciones norteamericanas. El examen PISA se conduce con estudiantes de quince años en los países miembros de la Organización Económica de Cooperación y Desarrollo. Estos exámenes estandarizados están basados en la premisa que la mayoría de los estudiantes que los toman son capaces de leer. La mayoría de estudiantes pueden decodificar lenguaje, reconocer palabras, leer fluidamente, identificar conceptos que son representados por palabras de vocabulario, y que comprenden y evalúan críticamente (Afflerbach, 2012).

Una investigación desarrollada por la NICHD, (2000) demostró que el éxito en la lectura esta atribuido, en parte, al desarrollo de habilidades y estrategias relacionadas a la sensibilidad fonética, a los fonemas, a la fluidez, al vocabulario y a la comprensión. Cada una de estas áreas contiene trayectorias y puntos de referencia que ayudan a construir consideraciones para tener éxito en la lectura.

## 2.7 Un modelo de evaluación de la lectura

Se necesita un entendimiento de como la evaluación funciona para poder desarrollar decisiones informadas sobre materiales y procedimientos para la evaluación de la lectura. Afflerbach, 2012).

Pellegrino, Chudowsky, y Glaser, (2001) describen los componente integrales de una evaluación con sus materiales y procedimientos. Estos autores describen tres requisitos de una evaluación correcta y provechosa: 1. Cognición que se enfoca en las habilidad y estrategias usadas por los estudiantes al momento de desarrollarse como lectores expertos. Hasta el punto que se pueda entender los que los estudiantes en desarrollo hacen mientras leen. Los aspectos cognitivos más importantes son las habilidades y estrategias que los estudiantes utilizan para decodificar y entender palabras y construir significado. La identificación de esta habilidades y técnicas en la

evaluación de la lectura destalla un constructo teórico que refleja la lectura exitosa (Pellegrino et al, 2001). El segundo paso del modelo de evaluación es la observación. El componente de la observación debe representar adecuadamente el conocimiento que se tienen con relación a los diferentes dominios de la lectura y de la evaluación de la lectura. Esta observación tiene que ver con las diferentes medidas que se toma o pruebas que se hacen al desarrollo de la capacidad de lectura del alumnado. Este refleja claramente el entendimiento de quien evalúa la capacidad de lectura de los estudiantes en relación con una actividad en específico, un texto, y un lugar. Incluye todas las posibilidades que permiten un registro del aprendizaje y del conocimiento, entre ellas se puede encontrar los think alouds, la respuesta construida y todas la posibilidades para obtener pruebas tangibles (Pellegrino et al, 2001). La interpretaciones el ultimo componente de este modelo es la interpretación que permite al docente las inferencias de los resultados obtenido sobre la habilidad y el logro en los estudiantes. Este paso pretende que con los resultados se hagan generalizaciones de lo que los estudiantes puedan necesitar en un momento dado de su desarrollo de la lectura. El buen desarrollo de un test puede ayudar a tener altos niveles de confianza en las interpretaciones que de ellos resulten (Pellegrino et al, 2001).

## 2.8 Exámenes estandarizados para evaluar la lectura

Alrededor del mundo diferentes iniciativas se han creado para estandarizar la evaluación de los aprendizajes. Si un sistema de educación tiene un currículo detallado y claro, es lógico que las autoridades de ese país u organización quisiesen saber cuáles son los resultados de la aplicación de dichos programas educativos. Los exámenes estandarizados en cada país busca certificar que un estudiante sabe leer a un nivel de lectura básico y también para descubrir cuáles son los esfuerzos que diferentes escuelas hacen para alcanzar los objetivos presentados por el currículo nacional para así demostrar al ojo público que las escuelas están haciendo su trabajo (Supovitz, 2009).

### 2.8.1 Características de los exámenes estandarizados

Un examen estandarizado tiene características reconocibles. Al principio se escuchan con cuidado las instrucciones que son leídas por el maestro. Los estudiantes deben trabajar independientemente. El tiempo se toma con cuidado. Cada una de las secciones tiene un tiempo determinado y se les solicita a los estudiantes que paren al momento que el tiempo estimado para la sección ha cesado. Al final del test las hojas de respuestas son recogidas por los maestros para ser calificadas. (Afflerbach, 2012).

Los exámenes que comparten las características de ser estandarizados, referentes a normas, y administrados a grandes grupos de estudiantes de manera distrital, estatal a un grado particular. Estos exámenes están regularmente compuestos de una serie de lecturas cortas y pasajes acompañados de ítems de tipo respuesta múltiple (Afflerbach, 2012). Estos test pueden contener ítems de vocabulario que requieren que quien toma el test determine el significado de las palabras de manera aislada y en cuanto ocurren inmersas en un texto.

La premisa de los exámenes estandarizados es que sean administrados a todos los estudiantes bajo las mismas condiciones. Sireci (2004) apunta a que “la idea detrás de la estandarización es mantener el instrumento de medición y las condiciones de observación constante para que cualquier diferencia observada refleje diferencias individuales reales y no falsas que reflejen un instrumento defectuoso”

Durante el examen hablar no es permitido y las preguntas de los estudiantes durante la prueba sobre la forma, proceso y contenido del test no son permitidas regularmente. La respuesta a alguna de las preguntas de los estudiantes podría invalidar la estandarización del test. La regularización de los procesos es una prueba que todos los estudiantes son tratados de la misma manera. (Afflerbach, 2012)

La mayoría de los exámenes estandarizados son exámenes comparativos del desempeño, o desarrollados en relación a una muestra que norma la población de estudiantes. Las evaluaciones son desarrolladas para reflejar el éxito en la habilidad lectora por medio de puntajes en relación de

un estudiante con otro. En las fases de pilotaje de estos exámenes las muestras representativas ayudan a formar una curva normal de distribución de puntajes a los que en posteriores aplicaciones se van a comparar los puntajes del resto de la población a la que se aplicará la prueba (Afflerbach, 2012).

Por otra parte el desempeño de los estudiantes se puede ser evaluado en relación a una actividad criterio. Con la evaluación basada en criterios todos los estudiantes pueden recibir el mismo puntaje, ya que los puntajes son representativo de haber alcanzado cierto nivel de ejecución de una actividad o de haber alcanzado el criterio que la actividad de lectura pide del estudiante (Afflerbach, 2012). Estas pruebas están diseñadas en base a objetivos específicos. La parte fundamental de este tipo de evaluación es que el instrumento este diseñado de tal manera que evalúe excepcionalmente los objetivos del dominio que evalúa (Brown, 2004)

La evaluación del vocabulario en exámenes estandarizados es importante. En primer lugar la evaluación del vocabulario puede ir desde palabras simples, compuestas, de alta frecuencia en el lenguaje, de baja frecuencia, lenguaje figurativo entre otras. En segundo lugar el vocabulario puede ser evaluado desde su centralidad en la comprensión de un texto leído. Las diferentes palabras de vocabulario pueden servir para ubicar el tema, el punto temático del texto, así como también para identificar la idea principal (Afflerbach 2012).

La comprensión en pruebas estandarizadas típicamente mide la comprensión lectora literal e inferencial en un texto. En los exámenes estandarizados los estudiantes deben leer los textos en silencio, que pueden o no estar a su disposición al momento de responder las preguntas. El que el texto este presente al momento de responder las preguntas depende si se quiere evaluar la comprensión, la memoria o la habilidad para ubicar información en el texto o una combinación de estas actividades. (Afflerbach, 2012).

Los ítems de comprensión lectora en los exámenes estandarizados intentan que el evaluado haga inferencias sobre que tan bien entiende los textos incluidos en el test. Los tipos de ítems de

comprensión incluyen comprensión crítica, identificación de ideas principales, determinación de detalles que dan soporte, evaluación crítica y las inferencias (Afflerbach 2012)

Los textos que se encuentran en los exámenes estandarizados son generalmente cortos, aunque la dimensión y la complejidad de los textos usualmente incrementa con el grado para el que están diseñados (Afflerbach, 2012). Los textos son generalmente de dos tipos: Narrativo y expiatorio o informativo. Esta dualidad de tipo de texto está encaminado a reflejar los tipos de texto que se espera que los estudiantes lean en la escuela (Afflerbach, 2012).

Los exámenes estandarizados típicamente utilizan un set de preguntas de opción múltiple para medir; vocabulario y comprensión. Los ítems de opción múltiple tienen componentes estándar que incluyen reactivos, distractores y respuestas correctas. Los reactivos se proveen en la forma de preguntas, demandas u oraciones que requieren que el estudiante razone sus respuestas. Los distractores son respuestas que parecen plausibles que de igual manera están incorrectas. La estructura típica de los ítems de opción múltiple incluye una respuesta correcta que se presenta en conjunto con varias respuestas incorrectas. Los ítems de una prueba están típicamente secuenciados en un orden de fácil a difícil. Los ítems encontrados al principio de las pruebas son en general menos desafiantes que los que se encuentran al final del test. Este orden de ítems por dificultad tiene como objetivo proveer a los estudiantes con una experiencia de éxito al principio del test para ayudar a la motivación y a mermar el número de estudiantes que experimenta un sentimiento de fracaso en el examen (Afflerbach, 2012; Brown 2004).

Todos los exámenes estandarizados tienen una firme orientación hacia el producto. Esto significa que la información obtenida por los exámenes estandarizados, típicamente responde a preguntas como: ¿Cuál es el producto de los procesos de lectura y pensamiento de un estudiante o una cohorte? ¿Podemos de este producto inferir los procesos con información robusta o en desarrollo sobre lo que el estudiante utilizó para construir significado? El producto provisto por una prueba debe de ayudar a hacer inferencia sobre las fortalezas y desafíos en el área de comprensión lectora.

En esencia se trata de reconstruir el proceso de la lectura desde un puntaje para entender como el producto representado por este puntaje fue creado (Afflerbach, 2012).

Los exámenes estandarizados también pueden llegar a tener consecuencias negativas ya que son asignados desde afuera del salón de clases y nunca son la primera opción de los maestros para proveerse de información de cómo sus estudiantes están desarrollándose en el área de la lectura. La naturaleza de los exámenes estandarizados de preguntas con una sola respuesta correcta reflejan una concepción obsoleta sobre la lectura y como medirla. Los exámenes estandarizados pueden estar determinados de una manera más directa a políticas educativas que pretenden rendir cuentas sobre el rendimiento de los estudiantes (Afflerbach, 2005).

Aunque los exámenes estandarizados se puedan mostrar como instrumentos que agregan poco a cambiar la situación real de los estudiantes estos pueden ser vistos como un gran punto de partida y servir como exámenes de diagnóstico para cambiar políticas educativas, metodologías entre otros aspectos que pueden proveer con estrategias de mejora al fenómeno de la comprensión lectora (Afflerbach, 2012). Los exámenes estandarizados pueden ser utilizados como un indicador de tamaño de vocabulario. Estos también pueden motivar a las comunidades educativas a tomar acción en cuanto a los aspectos estandarizados que se presenta en la pruebas para mejorar su rendimiento. Estas también pueden ser integradas como recurso de motivación para los estudiantes para la mejora de las habilidades específicas que la prueba evalúa entre otras (Afflerbach, 2012).

## 2.9 Niveles de evaluación de la lectura

Toda evaluación de la lectura está basada en un modelo. Este modelo puede estar explícitamente diseñado o formulado de manera irregular. Sin un modelo quien evalúa la lectura no tiene manera de encontrar significado en las observaciones que se derivan de la prueba aplicada. Dependiendo del modelo que se elija en la información encontrada se pueden reconocer patrones de datos se puede determinar el curso de instrucción y se pueden identificar las fortalezas del examinado así como los aspectos que le dificultan al niño. Un modelo debe proveer un mapa con un set de

direcciones que ayuden tanto a quien aplica la prueba como al evaluado y a los maestros de cómo proceder basados en lo encontrado en los resultados (McKenna y Dougherty, 2015)

El modelo que será abordado en este estudio es el modelo de por niveles. Este modelo determina el desarrollo de la habilidad lectora por diferentes niveles. Los niveles en este modelo están caracterizados por la descripción de un alfabetismo emergente hasta la aplicación de diferentes procesos críticos (Chall, 1983/1996). En el cuadro que se presenta a continuación se detallan las características de este modelo que describe desarrollo de la lectura en general.

<i>Nivel</i>	<i>Nombre</i>	<i>Lo que el lector hace</i>	<i>Actividades típicas</i>	<i>Materiales</i>
<i>Nivel 0 Nacimiento a Primer grado</i>	Alfabetismo emergente	Funciones del lenguaje escrito, el alfabeto y la sensibilidad fonética	Lectura de historias “pseudolectura,” actividades alfabéticas, rimas, rimas infantiles y deletreo invertido.	Libros (incluyendo historias predecibles) letras, y materiales de escritura.
<i>Nivel 1 Al principio del primer grado</i>	Decodificación	Correspondencias de letra-sonido	Enseñanza de lectura dirigida por el maestro, instrucción fonética.	Letras pre primas y primas, materiales fonéticos, materiales de escritura libros de contenido popular.
<i>Nivel 2 Final del primer grado al tercer grado</i>	Conformación y fluidez	Reconocimiento de palabras automático y uso del contexto	Lectura de narrativas generalmente para saber sobre los temas	Libros de lectura especializados para niños, libros de contenido popular e introducción a las áreas de contenido.
<i>Nivel 3 De cuarto a octavo grado</i>	Aprendizaje del nuevo y único significado	Como aprender del texto estrategias de vocabulario y conocimiento	Lectura para estudiar materiales de áreas de contenido, uso de enciclopedias instrucción de estrategias.	Libros especializados para niños, novelas, enciclopedias, libros de texto en las áreas de contenido.
<i>Nivel 4 Bachillerato a los primero años de universidad</i>	Puntos de vista múltiples	Reconciliar diferentes vistas	Lectura crítica, síntesis de discurso y escritura de reportes.	Textos que contienen puntos de vista múltiple, enciclopedias y otros materiales de referencia, revistas y publicaciones así como libros no ficticios
<i>Nivel 5 Últimos años de universidad y estudios posteriores</i>	Visión mundial	Desarrollar una vista completa y compleja del mundo	Lectura de lo que se debe y no se debe leer.	Materiales profesionales.

Figura 1 Chall 1983/1996

## 2.10 Fases del desarrollo literario según el programa de Lenguaje (MINED)

En la sección anterior se describe un modelo general del desarrollo del alfabetismo en las personas que va desde antes que ellos se integren a la escuela y alcanza hasta que la persona ha terminado su educación superior. En la sección que se presenta a continuación se presentaran dos puntos de vista del desarrollo literario de las personas. El primero presentado por la OECD PISA, que es la Organización para el desarrollo Económico y su proyecto PISA a través del cual se evalúa a los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemática y ciencia. El segundo una resumen de lo que el Ministerio de Educación de El Salvador considera necesario para el desarrollo literario de estudiantes de tercero sexto y noveno grado de educación básica.

La comprensión lectora puede ser medida de diferentes maneras. La prueba PISA elije evaluarla en tres áreas. La primera es el formato del texto, este puede ser tanto continuo así como los ensayos las cartas y los artículos o puede ser discontinuo así como los gráficos las tablas entre otros. Otros aspecto relacionado al formato del texto se refiere a su tipo lo que también es evaluado, estos son: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instruccionales y transaccionales. La segunda área es la competencia cognitiva que se desglosa en tres partes: el acceso y recuperación de la información del texto, la integración e interpretación de lo leído y la reflexión y evaluación sobre la forma y el contenido llegándolo a relacionar con la experiencia. El Tercero y último se refiere a la situación o contexto de uso. En este caso los textos pueden ser de índole personal como cartas y novelas, de formato público como textos informativos y documento, de tipo educativo como lo son los libros de texto y el laboral u ocupacional en el que se ven inmersos los anuncian, informes e instrucciones de trabajo (Caño y Luna, 2011). El modelo de evaluación PISA puede parecer sencillo pero cubre todas las áreas necesarias que una persona necesita en pleno siglo XXI para sobrevivir en una sociedad de la información. Este modelo tiene una gran conexión con el presentado para el área de Lenguaje y Literatura del MINED que se presenta a continuación.

<b>Desarrollo Literario de Primer grado de Educación Básica a Tercero</b>
---

1. Predice a partir de imágenes y titulo
--

2. Reconoce palabras clave como el título
3. Recrea textos ordenando ilustraciones en secuencia
4. Infiere a partir de palabras simples.
5. Interpreta y entiende adjetivos sinónimos y antónimos
6. Anticipa contenido a partir del inicio de la historia.
7. Sabe determinar el inicio, desarrollo y fin de la historia.
- 8: Determina tiempo en lo que lee (presenta, pasado y futuro) Al utilizar adverbios de tiempo.
9. Reconoce visualmente la estructura de un párrafo como un conjunto de expresiones relacionadas entre sí.
10. Identifica el tema del texto.
11. Reconoce las características principales de un texto narrativo.
12. Lee utilizando saberes previos
13. Relaciona acciones personajes y lugares manteniendo una secuencia ordenada.
14. Describe características morales y físicas utilizando palabras antónimas, primitivas y derivadas (diminutivas y aumentativas).
15. Determina símiles o comparaciones, a fin de expresar pensamientos, emociones o sentimientos.
16. Visualiza conceptos e ideas relacionados entre sí de manera lógica.

### **Desarrollo Literario de Cuarto grado de Educación Básica a Sexto**

1. Determina las características particulares de diferentes tipo de texto (cuento, fabulas y diario personal)
2. Identifica el sujeto simple y compuesto.
3. Entiendo textos informativos y su división en párrafos para detectar ideas principales.
4. Detecta conectores para asegurar coherencia.
5. Entiende diálogos y monólogos tomando en cuenta el uso de signos de admiración, interrogación así como la raya y el guion.
6. Entiende instrucciones de cómo desarrollar un experimento utilizando la segunda persona.

7. Lee y comprende textos informativos, a través del análisis de su estructura, de descubrimiento de sus ideas principales y secundarias y del tipo de lenguaje utilizado.
8. Comprende textos argumentativos breves, donde se emplean conectores adecuados y los adverbios de: Lugar, cantidad, afirmación y negación.
9. Entiende el registro culto o especializado así como el coloquial.
10. Localiza información en los diferentes recursos.
11. Reconoce el tipo de narrador y las características particulares de cada tipo de texto.
12. Lee y comprende metáforas.
13. Resume información utilizando conectores adecuados
14. Leer textos argumentativos, por medio del análisis de su estructura (tesis argumento y conclusión)

### **Desarrollo Literario de Séptimo Grado de Educación Básica a Noveno**

1. Identifica analíticamente los elementos de la comunicación real e imaginaria en un texto literario.
2. Identifica analíticamente los elementos de la comunicación real e imaginaria en un texto literario.
3. Interpreta cuentos basados en una guía de análisis.
4. Señala con seguridad la comunicación que domina un texto
5. Evidencia la fuerza de la descripción en cuentos de terror
6. Señala significados explícitos e implícitos
7. Asume una postura crítica ante la forma y el contenido del texto
8. Señala significados explícitos e implícitos
9. Explica con claridad la importancia y la función del ambiente narrativo en la organización
10. Interpreta cuentos mediante la aplicación de una guía de análisis destacando sus características más generales, personaje y ambientes, así como los elementos de la comunicación literaria.
11. Establece la diferencia entre voces sinónimas y antónimas.
12. Establece críticamente los dos planos en la estructura de una novela, definiendo las características esenciales de cada una y su función.
13. Analiza de forma crítica las características particulares de la novela

14. Interpreta produciendo sus propios significados
15. Comprueba la manera en que se manifiestan las cualidades de unidad, cohesión, coherencia y funcionalidad de un párrafo, como resultado del análisis minucioso y la sensibilidad ante el texto.
16. Reconoce con efectividad, el lugar que ocupa la idea principal y las funciones exactas que desempeñan en el párrafo las ideas secundarias.
17. Comenta sensiblemente, la tipología de los personajes, la dimensión temporal y espacial como factor del desarrollo de la historia de la novela.
18. Reconoce figuras literarias en textos novelescos
19. Identifica el estilo directo e indirecto en textos narrativos no literarios mediante las formas verbales.
20. Parafrasea utilizando figuras literarias como la metáfora sinécdoque y metonimia.
21. Identifica las ideas principales de un párrafo.
22. Interpreta textos mediante el análisis que le permite verificar el contexto, a recreación del autor y la decodificación de significados.
23. Identifica el párrafo de introducción atendiendo a su estructura y construcción.
24. Identifica los elementos de la comunicación literaria.
25. Identifica el rol que desempeña cada uno de los personajes en una obra literaria.
26. Identificas protagonistas, y antagonistas de una obra literaria.
27. Identifica las características de un texto argumentativo.
28. Argumenta con autoridad a favor o en contra de una tesis o punto de vista.
29. Identifica con interés el hecho, opinión, suposición e hipótesis establecidos en textos argumentativos.
30. Define y aplica las reglas de cohesión temática y la no contradicción como parte de la cohesión textual.
31. Analiza y manifiesta las similitudes entre el texto lingüístico y el ensayo.
32. Reformula textos utilizando la paráfrasis.
33. Identifica con esmero los elementos del párrafo en diferentes textos.

### 3. Metodología

El capítulo que se presenta a continuación contiene una discusión de la aproximación metodológica y el diseño de la investigación que mejor se adapta para investigar la hipótesis establecida anteriormente. El método centrado en una prueba ha sido desarrollado teniendo en mente el tipo de investigación que es descriptiva, cuantitativa y basada en el análisis de un producto. Este capítulo también presenta una perspectiva general del diseño de la investigación que empieza por describir porque se eligió un examen que toma como formato exámenes estandarizados de lectura con sus mecánicas de desarrollo, aplicación y análisis estadístico. Para pasar a la descripción de la muestra. Luego de la descripción del método se presenta el desarrollo exacto del procedimiento que se aplicó seguido de la especificación del análisis estadístico. Este capítulo termina con un pequeño resumen que le da pie a la sección de los resultados.

La comprensión lectora es una habilidad que se ha evaluado desde sus inicios. Uno de los modelos más utilizados para evaluarlo han sido las pruebas en forma de exámenes. La manera más común toma forma en los exámenes estandarizados que miden el dominio y las competencias de los lectores. Continuamente los exámenes estandarizados son utilizados como indicadores del nivel de competencia de quien toma el examen (Gass; Behney y Plonsky, 2013). Estos exámenes intentan describir las habilidades que los estudiantes poseen al alcanzar las diferentes bandas de puntaje del examen (Gass et al, 2013). El objetivo principal de los exámenes es que los puntajes reflejen una descripción fiable por medio de la construcción de instrumentos que a través de preguntas bien estructuradas y basadas en modelos por niveles demuestren la habilidad. Existen varios tipos de estos exámenes en diferentes áreas por ejemplo el examen PISA de la OECD que evalúa estudiantes de quince años en diferentes habilidades como la matemática, ciencia y lectura. También se presenta como este tipo de examen el NAEP high-stakes test que en los Estados Unidos permite evaluar los niveles de conocimiento y habilidad que los estudiantes de cuarto, octavo y doceavo grado han alcanzado. En el área de la evaluación del nivel de inglés se encuentra el examen TOEFL y TOEIC del International Testing Service con la misma filosofía.

### 3.1 Hipótesis

La hipótesis que este estudio es “Existe una correlación positiva entre el nivel de estudios de estudiantes de educación básica de la zona urbana de la ciudad de Ilobasco y su nivel de comprensión lectora” Para poder clarificar esta hipótesis había que establecer varios aspectos importantes: Lo primero era definir si la comprensión lectora podía ser representada por niveles dependiendo del grado de los estudiantes. Se encontró El modelo de Chall (1983/1996), que explica que la lectura se desarrolla en seis niveles que van desde el cero que es un alfabetismo emergente hasta el nivel cinco que le permite a los lectores recoger una visión completa y compleja del mundo. Por otra parte también se estudió del programa de Lenguaje de primero a noveno grado del Ministerio de Educación de El Salvador. Al analizar este programa se encontró que las habilidades de los estudiantes van desde aprender a leer textos como cuentos fabulas y narraciones en primer ciclo, en segundo ciclo está enfocado en diferentes textos informativos que los estudiantes deben entender y al final en tercer ciclo los estudiantes son enfrentados con textos de tipo literario como novelas y poemas. En cada tipo de texto que los estudiantes leen diferentes estrategias son desarrolladas para su mejor comprensión (MINED, 2008).

#### 3.1.2 Matriz de Hipótesis

Objetivo de la investigación : Determinar la correlación entre comprensión lectora y grado académico alcanzado en estudiantes de educación básica			
Hipótesis (H)	Hipótesis Nula (H0)	Hipótesis alternativa (Hi)	Variables
Existe una correlación positiva entre el nivel de estudios de estudiantes de educación básica de la zona urbana de la ciudad de Ilobasco y su nivel de comprensión lectora.	Existe una correlación negativa entre el nivel de estudios de estudiantes de educación básica de la zona urbana de la ciudad de Ilobasco y su nivel de comprensión lectora.	No existe una correlación entre el nivel de estudios de estudiantes de educación básica de la zona urbana de la ciudad de Ilobasco y su nivel de comprensión lectora.	Nivel de estudio de estudiantes de básica  Nivel de comprensión lectora

La investigación buscaba encontrar la correlación entre el grado y el nivel de lectura. Para poder operacionalizar estas dos variables y medirlas se decidió darles valores numéricos de la siguiente manera, los grados a evaluar serían tercero, sexto y noveno estos se determinarían como tres, seis y nueve. Por otra parte para medir el nivel de lectura un examen en forma de prueba estandarizada se aplicaría cinco preguntas por cada grado se agregaron cinco preguntas dando un total por banda de quince. Lo anterior significa que los niveles quedan de la siguiente manera para tercer grado un estudiante debería de responder por lo menos nueve preguntas correctas para alcanzar el sesenta por ciento de acierto, este sesenta por ciento es lo que el MINED pide de los estudiantes para pasar una materia. Para sexto grado el puntaje mínimo a alcanzar es de dieciocho puntos y para noveno grado es de veintisiete. Dos formas para medir la correlación fueron aplicadas la primera se dio con el total de aciertos por examen. Y la segunda se dio por la banda en la que se encontraba el estudiante.

### 3.2 Análisis estadístico

El grado y el nivel de lectura son dos variables intervalo. Ya que estas no son dos grupos que han sido probados sino más bien dos variables que tienen que ser relacionadas entonces se aplica una correlación para saber si las dos variables están significativamente relacionadas (Lowie y Seton 2013). Eso significaría que si el grado aumenta por ende el nivel de lectura tiene que aumentar también. La hipótesis nula que se busca evaluar es que no existe una correlación entre las dos variables. La estadística que busca evaluar esto es la correlación de coeficiente, como las dos variables son de tipo intervalo entonces se aplica un Pearson  $r$ . el valor de  $r$  va desde -1 a 1. Si  $r = 0$ , no hay una correlación. Si la  $r$  es mayor a 0.5 o menor que -0.5 significa una correlación moderadamente fuerte. Entre más cerca este la  $r$  del -1 y 1 la correlación es más fuerte (Lowie y Seton 2013).

### 3.3 Participantes

Este estudio se realizó en cuatro instituciones de educación básica del municipio de Ilobasco en el departamento de Cabañas. Las cuales son: Centro Escolar “Bernardo Perdomo”, Complejo Educativo “Pío XII”, Centro Escolar “Sor Enríquez” y el Centro Escolar “General Francisco Menéndez”. La población estudiantil total de estos centros escolares es de alrededor de 2,890 estudiantes. Todas estas escuelas cuentan con tercero, sexto y noveno grado en ambos turnos. La población estudiantil en general cumple con los requisitos de edad establecidos por el Ministerio de Educación que son nueve años para tercero, doce para sexto y quince para noveno. Se presentan pocos casos en total de extra escolaridad. Sus instalaciones son adecuadas para albergar a la cantidad de estudiantes que cada centro escolar posee.

Para este estudio se eligieron a 120 participantes. Que son desglosados en treinta estudiantes por cada centro escolar. Se eligieron a diez participantes por cada grado en cada escuela. De cada sección se eligieron cinco participantes femeninos y cinco participantes masculinos. A excepción del Centro Escolar “General Francisco Menéndez” del que todas las participantes fueron del género femenino. De los 120 participantes 75 fueron femeninos y 45 masculinos. Las pruebas fueron aplicadas en el turno de la mañana a dos centros escolares con un total de los 60 estudiantes y en el turno de la tarde a otros dos centros escolares con sesenta alumnos. La hoja de respuestas arrojó que cinco de los 120 participantes repitieron grado en algún momento.

Con el propósito de mantener la confidencialidad de los centros escolares y los participantes un código fue creado para designarlos. Los centros escolares fueron designados C1, C2, C3 y C4. A los estudiantes también se les asignó un código que constaba del código del centro escolar y el número de participante que el alumno era. Por ejemplo C1P01 era un estudiante del C1 y este era el participante uno. Los participantes también fueron divididos de diez en diez. Los primeros diez participantes pertenecían a tercer grado, los segundos diez a sexto y los últimos diez a noveno.

### 3.4 Procedimiento

Los datos para este estudio fueron recolectados de manera sistemática. Primero de examino el programa de Lenguaje del MINED sacando un corte preliminar de las diferentes estrategias que los estudiantes tienen que alcanzar de primer grado a noveno. Este primer acercamiento arrojó 174 diferentes habilidades para alcanzar la comprensión lectora principalmente tomadas de los indicadores de logros de cada unidad y programa. Luego se hizo otro análisis tratando de buscar aquellas habilidades y estrategias que se repetían. A este punto se obtuvo un número menor de habilidades y estrategias de primero a tercero se encontraron 16, un promedio de 5 por cada grado. Por otra parte de cuarto a sexto se redujeron a 16 habilidades otra vez un promedio de 5 por grado. De séptimo a noveno como era de esperarse se encontraron más habilidades que eran más complejas que fueron un total de 34. Estas se trabajaron en varios casos de dos en dos y otras se descartaron por su dificultad o por su facilidad. Luego de este paso se procedió a buscar los textos y a escribir las preguntas adecuadas para cada uno de estos. Además se diseñó una hoja de respuestas que contaba con tres partes, los datos biográficos, los hábitos de lectura y la parte para responder.

Luego de haber terminado el diseño de la prueba y la hoja de respuestas se procedió a contactar a las escuelas. El primer contacto se dio el día que se repartieron las cartas para solicitar la ayuda de los directores de las escuelas. Ese día se explicó a los directores de que se trataba el estudio y cuantos estudiantes se iban a necesitar. De igual manera se hicieron los arreglos necesarios para asegurar los días de prueba.

La recolección de datos fue un tanto simple pero trabajosa. En los cuatro centros escolares sucedió virtualmente de la misma manera. Se sometieron a la prueba los estudiantes de diez en diez siempre empezando por los de tercero, seguidos por los de sexto y terminando con los de noveno. Al empezar la investigadora se presentaba y explicaba de lo que se trataba el proyecto. Se les dijo a los estudiantes que iban a recibir un material con tres lecturas y las preguntas para cada una, además de una hoja de respuestas. A los estudiantes se les pedía que llenaran la hoja de respuestas con sus datos. Luego se les proveía con la el folleto de lecturas. Al proveerles el folleto de lecturas

se les mencionaba que debían leer las tres lecturas que este contenía. Luego se les explicaba cómo iban a contestar las preguntas en la hoja de respuestas ya que esta tenía tres columnas con números del uno a quince cada uno con los espacios para las tres posibles respuestas de opción múltiple y esto podía ser confuso. La investigadora al ver que los estudiantes terminaban de leer la primera pregunta se acercaba para ayudarles a entender cómo se debía responder. Luego de leer las tres lecturas y de responder los estudiantes se retiraban del lugar de la prueba.

Luego de cerca de doce horas de recolección de datos se debía de organizar la información. Las pruebas fueron calificadas de manera manual con la hoja de respuestas. Luego de calificadas la información de cada hoja y cada pregunta fue ingresada en cuadros de Excel que tenían el espacio para el código de participante y para marcar cada una de las respuestas correctas. En la casilla de la pregunta si el examinado respondió correctamente entonces se escribía un uno de lo contrario de dejaba la casilla vacía. Después de ingresar la información a Excel se procedió a desarrollar el análisis estadístico en SPSS.

### 3.5 Instrumentos

El instrumento aplicado en este estudio es un material de lecturas y preguntas denominado “Análisis de habilidades de comprensión lectora para estudiantes de tercero sexto y noveno grado” Este material se divide en tres lecturas y quince preguntas que posteriormente será descrita. Con el material de lecturas y preguntas se emparejo una hoja de respuestas. Esta hoja de respuestas contenía tres partes, los datos biográficos donde se hicieron preguntas sobre el género, el turno en que los estudiantes asisten a clases, el grado al que pertenecían y si en algún momento repitieron grado. La segunda parte contaba con una descripción superficial sobre los hábitos de lectura de los participantes, preguntándoles si les gustaba la lectura, si ellos leen en su casa, si les leyeron libros de pequeños, si cuando leen entienden todo o deben leer dos veces, si cuando aprendieron a leer se les hizo fácil o difícil y si sus padres leen libros. Toda esta información sirvió para hacerse una idea del tipo de ambiente en el que los estudiantes se han desarrollado en cuanto a su lectura. La tercera parte constituyó el espacio para las respuestas de las preguntas del material de lecturas y preguntas. Como introducción se establecieron las instrucciones que pedían del examinado que

leyera el texto una vez y que luego intentara contestar tantas preguntas como fueses posible. Luego de contestar la mayoría de preguntas se les sugería a los examinados que volvieran al texto para buscar detalles en el material. Se sugería a los examinados utilizar veinte minutos por sección. Y que si encontraban una pregunta que no sabían contestar que contestaran lo que les parecía más lógico y continuaran. Además se les pidió no manchar el material de lecturas y preguntas.

Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3
1) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	1) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	1) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
2) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	2) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	2) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
3) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	3) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	3) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>

Figure 1 Vista de la hoja de respuestas para cada lectura

En el extracto que se muestra anteriormente se detalla la manera en la que la parte de las respuestas estaba estructurada para cada lectura. Cabe detallar que por cada lectura había 15 espacios para las respuestas.

### 3.6 Textos y preguntas

El objetivo de este análisis de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercero sexto y noveno grado se centra en lo que Afflerbach (2012), explica “La evaluación de la lectura es central para conocer el progreso y los logros de los estudiantes, ayudando a construir entendimiento de como los estudiantes se están desarrollando como lectores” Para entender como los estudiantes se están desarrollando como lectores se tomó como modelo los exámenes estandarizados ya que estos toman como base el currículo que detalla un sistema de educación para conocer los resultados que este currículo está obteniendo (Supovitz, 2009). Se pretende con los exámenes estandarizados generar un instrumento de medición que refleje las diferentes condiciones de quienes toman el examen fiable (Sireci, 2004) Por esta razón se eligieron textos del examen que actualmente se aplica en los países miembros de la OECD el examen PISA. Interesantemente en este examen sus

lecturas y preguntas correlacionan adecuadamente con los diferentes tipos de texto que los estudiantes en educación básica deben aprender a leer.

La prueba que se diseñó es de tipo criterio, esta evalúa el desempeño de los examinados relacionado a una actividad. Esta otorga a los examinados un puntaje basado en criterios que el examinador crea conveniente y que demuestran que ha alcanzado cierto nivel en una escala (Afflerbach, 2012). Estas pruebas de criterio se diseñan en base a objetivos (Brown, 2004) Los objetivos en que se basó esta prueba fueron los indicadores de logros del programa nacional de lenguaje de educación básica de primero a noveno.

Un aspecto importante de las pruebas estandarizadas son los textos. Estos son regularmente cortos, aunque se recomienda que estos textos incrementen de complejidad dependiendo del grado para el que están siendo evaluados (Afflerbach, 2012) Por la razón anterior se decidió que los textos que se presentarían a los estudiantes iban a ir desde un texto simple en forma de cuento en la lectura uno, a un segundo texto informativo en la forma de un artículo institucional para terminar con un tercer texto el más complicado que es una escena de una obra literaria.

El tipo de preguntas que se utilizaron fueron de opción múltiple. Brown (2004) y Afflerbach (2012) sugieren que este tipo de preguntas tengan cierto tipo de componentes: Los distractores que son las preguntas, distractores que en esta prueba fue una respuesta incorrecta que fue una y respuesta correcta que también fue una. Como sugiere Brown (2004) y Afflerbach (2012) las preguntas fueron colocadas de fácil a más difícil. Cuidando el efecto “backwash” en los estudiantes, que es el efecto que ellos sienten de poder lograr contestar las preguntas para no sentirse desanimados (Brown, 2004).

La primera lectura que se presentó en el material de lecturas fue la de “Un juez Justo” esta lectura fue tomada del reporte de Caño y Luna (2009) para la OECD PISA. Este cuento relata la historia de un Rey Argelino llamado Baukas, este rey escuchó de un juez que era muy sabio y justo. Para poder saber cómo el juez actuaba sin ser influido por la figura del rey, este se vistió de mercader

y fue a su búsqueda en la ciudad que residía. Al llegar a la entrada del pueblo un tullido le pidió que lo llevara al centro ya que no podía caminar. Al llegar al centro de la ciudad el tullido explotó diciendo que el mercader (el rey) le había robado su caballo. La gente les dijo que llevaran su disputa al juez. El juez estaba atendiendo otras dos disputas al momento en que los dos hombres llegaron, la primera era la de un estudiante y un campesino. El campesino clamaba que la mujer que tenían enfrente era la suya y de la misma manera un estudiante. El juez demandó que se dejara a la mujer y que se regresara el siguiente día. El segundo caso era el de un mercader de aceite y un carnicero, ambos decían que el otro le había robado unas monedas de oro. El juez pidió también que le dejaran las monedas. El rey y el tullido pasaron con su disputa por el caballo, el juez también les pidió que lo dejaran.

Al siguiente día volvieron y el juez decidió que la mujer era la del estudiante y condenó al campesino recibir cincuenta latigazos. Por otra parte decretó que el dinero era del carnicero y que se le dieran cincuenta latigazos al mercader de aceite. Al final llevó al tullido y al Rey a ver quién reconocía el caballo, los dos hombres lo hicieron con facilidad. El juez determinó que el Rey era el dueño y que se le dieran cincuenta latigazos al tullido. Cuando todo hubo terminado el rey le dijo al Juez quien era realmente y le preguntó cómo hizo para discernir la verdad. El juez le dijo que con la mujer, pudo saber que era la esposa del estudiante porque sabía llenar un tintero con facilidad, tarea que probablemente hacía con su esposo día a día por ser estudiante. Con las monedas el Juez las puso en agua para ver si soltaban por lo menos una gota de aceite, ya que si hubiesen sido del mercader de aceite esta hubiesen estado llenas de aceite y no lo hicieron. Por último con el caballo, los presentó ante él para ver a cuál de las dos personas reconocía el caballo al mostrarse en calma con su verdadero dueño. El Rey le dijo al Juez que estaba complacido con su actuar y que le pidiera lo que quisiera. El Juez le dijo que no quería nada ya que con ser elogiado por su Rey era suficiente.

Las quince preguntas que se hicieron sobre este texto se sacaron de los indicadores de logros que se analizaron de los programas de primero a tercero. Entre ellas se cuestionó sobre el título de la lectura, la idea principal, el inicio, desarrollo y final de la historia, palabras sinónimas y antónimas, el tipo de relato, los personajes principales y secundarios, las características asociadas a los

personajes, una comparación del sistema judicial presentado y el de El Salvador, las razones por las cuales el Rey no quería ser reconocido, las emociones de los personajes. Las preguntas fueron basadas en información que los estudiantes podían encontrar claramente en el texto y también sobre inferencias que debía hacer en base a lo leído.

La segunda lectura también se obtuvo del material de Cañas y Luna (2009) en su reporte para la OECD PISA. Este material fue adecuado para esta prueba. El nombre de la compañía y del contacto fue cambiado para que reflejara mejor la realidad nacional. La segunda lectura fue denominada “Programa de Agrisal para la vacunación voluntaria contra la gripe”. Este es un texto informativo que intenta convencer a la gente de la necesidad de vacunarse para la época de gripe. Al principio habla de cómo una dieta balanceada y el ejercicio pueden ayudar a prevenir un virus. Luego explica que la compañía ha decidido ofrecer la oportunidad para vacunarse. La lectura ofrece la información de que hacer para vacunarse, los efectos secundarios de la vacuna, quienes no deben de vacunarse, quienes debería de vacunarse, además de que hacer si se tiene un contratiempo para vacunarse y el contacto de la persona que está organizando el programa. Sin olvidar la fecha y el lugar de vacunación y quien va a estar aplicando las vacunas. Este texto es mucho más corto y específico que el anterior y da pie al rastreo de información y a la interpretación de esta.

En cuanto a las preguntas se pide al examinado que localice información específica. El examinado debió buscar cual era el tipo de texto al que se enfrentaba, el número de párrafos en el que se dividía la lectura, la voz principal de la lectura, el proceso para vacunarse, los tipos de palabras que se presentan y si son del lenguaje común o médico, la estructura de la lectura, el lugar en el que se van a vacunar las personas, quien debe y quien no debe vacunarse así como quien se debe vacunar. Este texto informativo al contrario que el anterior puntualiza información que debe ser secuenciada y entendida además de recordada. Inferencias fueron hechas a través de dos preguntas.

La tercera lectura también fue tomada del informe de Cañas y Luna (2009) para la OECD PISA. Esta tercera lectura es una escena de Amanda y la Duquesa. El formato de esta lectura es diferente

ya que los párrafos son diseñados como para ser leídos en una obra. Al principio se introduce lo que ha sucedido con anterioridad y es que la prometida del príncipe murió. La Duquesa conoció a Amanda en Réséda Hermanas una boutique. Ese día ella casi se cae de la impresión de lo tanto que Amanda se parece a la difunta amada del Príncipe. La duquesa cita a Amanda en los jardines del castillo para que se encuentre con el Príncipe recreando el momento en el que el por primera vez vio a su amada. Amanda no está convencida del plan y piensa que está mal y no lo quiere hacer. Y le dice a la Duquesa que los hombres de su vida han sido un capricho, y que el Príncipe y su situación no es cosa de juego. Luego de tanto ruego Amanda accede a esperar al que el Príncipe pase en su bicicleta para preguntarle en hacia donde está la calle al mar, todo esto mientras la Duquesa se esconde en un arbusto Él en su caballerosidad le dice y pasa de ella. Al pasar el encuentro la Duquesa sale de los arbustos y Amanda le dice que él no la reconoció con un tono decepcionado. La Duquesa asiente e invita a Amanda a quedarse en el castillo y luego se cierra el telón.

Las preguntas se desarrollaron conforme a las habilidades encontradas en el programa de lenguaje de séptimo a noveno grado de educación básica. Las preguntas incluyeron saber el narrador de la lectura, los personajes, la progresión de los actos si son lineales o si hay alguno que sea contradictorio, se habla del personajes antagónicos, las suposiciones de los personajes, los puntos de vista, lo que realmente expresa una frase, que implica el contexto de una frase, lo que establece el párrafo introductorio, el estilo lingüístico y las metáforas con las que se puede explicar la idea principal del texto. Claramente se puede apreciar que las preguntas que se presentan son de corte crítico hacia el texto. Se presentan preguntas que llevan al estudian a cuestionar el porqué de las acciones y a explicar lo que se dice y a inferir intenciones.

La metodología de este estudio buscó encontrar la correlación entre el nivel de comprensión lectora y el grado por medio de una prueba que semeja los exámenes estandarizados. Para lograr este objetivo varios pasos se tuvieron a bien, el primero fue analizar el programa de Lenguaje que Presenta el MINED para educación básica de sexto a noveno de donde se obtuvieron 178 indicadores de logros que estaban relacionados con la comprensión lectora. Segundo, los indicadores de logros fueron reducidos a un número manejable por grado y por ciclo. Tercero, se

buscaron tres lecturas de la prueba internacional PISA que semejaran las lecturas que aprenden a leer los estudiantes en cada ciclo de educación básica. Cuarto, se generaron quince preguntas por cada lectura. Quinto, se contactó a las instituciones y se arreglaron fechas para la aplicación de las pruebas. Sexto, se aplicó el examen a los estudiantes de diez en diez. Séptimo, se calificaron los exámenes de manera manual, Octavo, se ingresaron los datos por pregunta y por estudiante a Excel, Noveno, se aplicó una correlación en SPSS por los resultados en general y por ciclo. Finalmente se generaron tablas con la información por centro, por lectura, por pregunta habilidad entre otras.

Los resultados de este proceso se presentan a continuación. Estos resultados encontraron datos tangibles de la comprensión lectora de los estudiantes. En promedio los estudiantes fueron capaces de responder de cuatro a cinco preguntas por lectura, de quince preguntas lo que indica una comprensión lectora de menos de quince por ciento. A pesar de esto los estudiantes fueron capaces de incrementar mínimamente su comprensión a medida su ciclo subía. Las gráficas ya análisis que se presentan a continuación darán una panorámica más clara del fenómeno que se estudió.

#### 4. Resultados

El objetivo de esta investigación fue determinar la correlación entre la comprensión lectora de estudiantes de educación básica específicamente de tercero, sexto y noveno grado de las escuelas del área urbana de la ciudad de Ilobasco a través de un examen. Este examen se constituyó de tres lecturas una por cada ciclo de educación básica. La primera lectura fue un cuento llamado “Un Juez Justo”. La segunda lectura una hoja informativa sobre el programa de vacunación gratuito de la compañía Agrisal. La tercer lectura una escena de la obra “Amanda y la Duquesa”. Para cada una de estas lecturas los estudiantes que fueron examinados respondieron quince preguntas haciendo un total de cuarenta y cinco. Los datos obtenido de la prueba fueron ordenados y graficados en Excel para luego ser analizados estadísticamente en SPSS. Los resultados de dicho ordenamiento, gráfico y análisis estadístico son mostrados en el resto de esta sección.

Para este estudio se evaluaron a 120 estudiantes de las diferentes escuelas urbanas de las escuelas de Ilobasco. Al inicio del procedimiento aplicado a los estudiantes se requirió de ellos que llenaran una hoja de datos biográficos. Los datos revelaron que participaron 75 mujeres y 45 hombres. De cada grado participaron 40 estudiantes. La mitad de la muestra se tuvo del turno de la mañana y la otra mitad del turno de la tarde. La segunda parte eran los datos recolectados de los hábitos de lectura se encontró que al 67 por ciento de los examinados manifestaron gustarle la lectura, un 4 por ciento dijo que no les gustaba y un 29 por ciento dijo gustarle un poco. Por otra parte se preguntó si les leen en su casa a lo que el 51 por ciento respondió que si el 9 por ciento respondió que no y el 40 por ciento respondió que a veces. El siguiente reactor hacía referencia a si les habían leído de pequeños a lo que el 57 por ciento dijo que si, el 25 por ciento dijo que no y el 17 por ciento dijo que a veces. La pregunta considerada más importante era cuando lees: la primera opción era entiendo todo y la segunda tengo que leer dos veces. Las opiniones en esta parte estuvieron bastante divididas ya que el 45 por ciento respondió que entiende a la primera y el 55 respondió que debe leer dos veces. El siguiente ítem les preguntaba a los estudiantes sobre su desarrollo inicial de la lectura y como se le había hecho. El 65 por ciento dijo que se le había hecho fácil, el 33 por ciento dijo que le había costado un poco y un 2 por ciento dijo que le había sido

difícil. La última pregunta de la encuesta hablaba sobre los padres y si estos leían libros en su casa el 49 por ciento manifestó que si, el 18 por ciento que no y el 33 por ciento que a veces.

Los datos reflejados por las primeras dos partes de la hoja de respuestas nos presentan una descripción que posiciona a los estudiantes con un porcentaje arriba del sesenta por ciento de agrado por la lectura. En la mitad de las casas de estos niños leen libros. A un poco más de cincuenta por ciento de los niños les leyeron de pequeños. Más del cincuenta por ciento tiene que leer dos veces para entender. Al sesenta por ciento se le hizo fácil aprender a leer. Y en sus casas menos de la mitad de los padres de familia leen libros. Esta información nos presenta un panorama en el que los niños no están realmente conectados con la lectura. Cuando el entorno de las personas no promueve un valor o disciplina es difícil que estos lo sigan, como es el caso de la lectura.

#### 4.1 Consolidados

En esta prueba un total de 5,400 preguntas fueron respondidas, de las cuales 2,339 fueron respondidas correctamente. El grafico que se presenta a continuación grafica los totales por lectura.

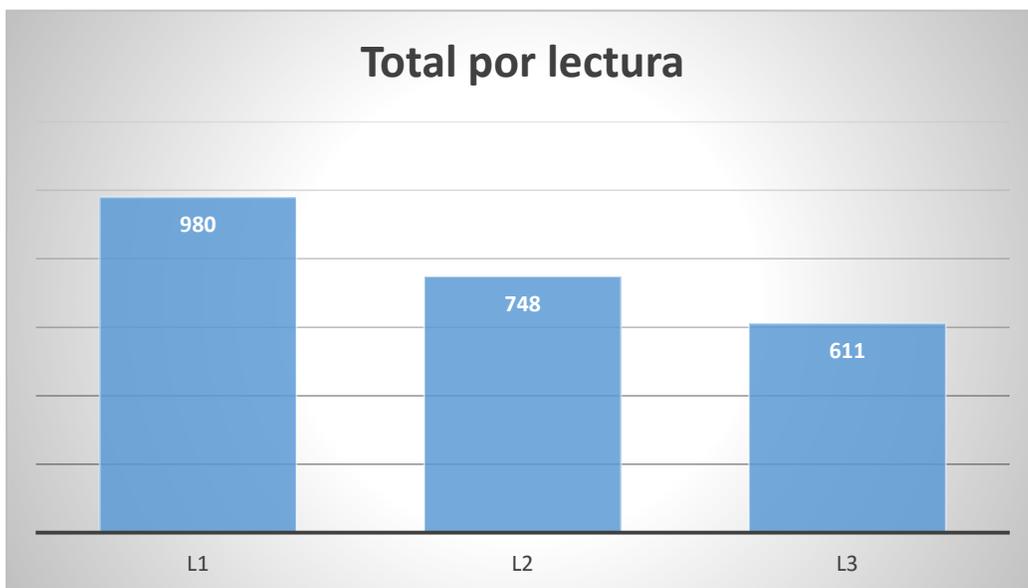


Grafico 1 Totales por Lectura

La grafica 1 representa los resultados totales por lectura. De un total de 1800 ítems para cada lectura en la lectura 1 los estudiantes fueron capaces de responder al 54% correctamente. Este primer total es el más alto de las tres lecturas. Este resultado puede ser a consecuencia del tipo de lectura que estaba dirigida a una población de primero a tercer grado y que el texto era del género literario que regularmente es más cercano a los estudiantes, el cuento. La lectura 2 vio un deceso de ítems respondidos correctamente el porcentaje de este fue 41%. El porcentaje ente la lectura 1 y la 2 es de 13 puntos. En cuanto a preguntas es de un total de 232 preguntas más en la lectura 1. Eso se debe probablemente a que la segunda lectura tenía como objetivo evaluar a los estudiantes de sexto y las habilidades que estos hubieron obtenido desde cuarto grado que estaban fuera del alcance de los estudiantes de primero así como también la familiaridad con el tipo de texto. La lectura 3 también tuvo una baja en el porcentaje de ítems respondidos correctamente del total de 1,800 ítems el 34% fue respondido correctamente. Lo que representa un deceso del 7% expresado en 137 ítems menos que en la lectura 2. Por otra parte la brecha entre las preguntas que fueron contestadas de la lectura 1 y la tres es de 369. Esta grafica demuestra como el diseño del instrumento es válido ya que la estadística muestra un descenso en el número de preguntas respondidas adecuadamente y el nivel de dificultad de los textos y de preguntas.

Para asegurar que los textos y las preguntas son válidos y que demuestran que los estudiantes con mayor nivel de grado contestaron mejor se hizo una disección de los resultados por centro escolar. Esta grafica se presenta a continuación:

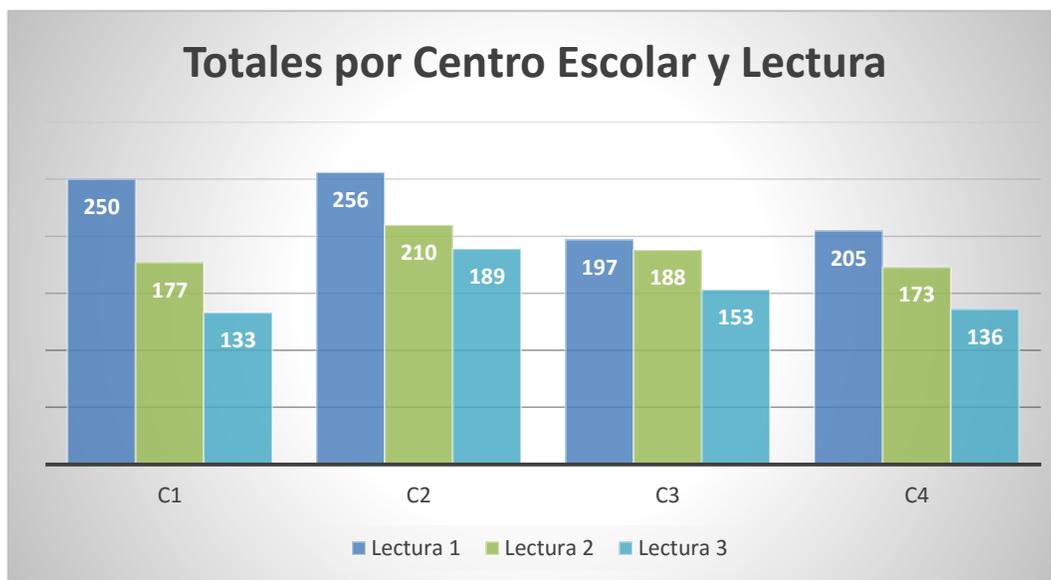


Grafico 2 Totales por Centro y Lectura

Este grafico muestra el descenso en las lecturas por cada centro escolar, que ratifica que las lecturas fueron diseñadas para que solamente los estudiantes con las habilidades necesarias pudiesen responder adecuadamente. Y es interesante ver que en todos los centros escolares menos de cincuenta por ciento de los estudiantes fueron capaces de responder las preguntas de la primera lectura de la cual se esperaba que por lo menos el ochenta por ciento de las preguntas fuesen contestadas adecuadamente. El promedio de respuestas correctas por estudiante por lectura es de cuatro de quince que representa un poco más de 25% de acierto.

En el grafico 3 se presentan los totales por centro educativo. En el sistema nacional educativo un estudiante pasa las materias con un 6 en su nota. Para esta prueba un seis en cada una de las lecturas significaría responder a 9 preguntas de manera acertada. Esto daría un total de 90 preguntas respondidas correctamente para tercero, 180 para sexto y 270 para noveno. Para dar un promedio de 540 preguntas respondidas correctamente. Lo que se puede apreciar a continuación se deberá contrastar con el promedio mencionado anteriormente.

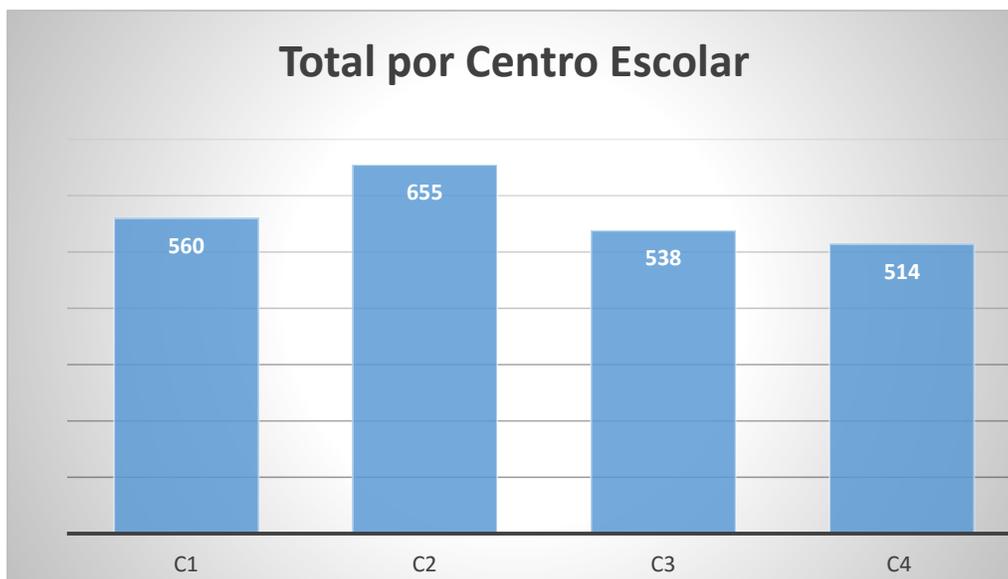


Grafico 3 Total por Centro Escolar

Si nuestra referencia es que para que un examinado pase una lectura tiene que responder 9 preguntas correctamente y que en total en el centro educativo se deberían de responder alrededor de 540 preguntas correctamente entonces dos de los centros escolares pasarían la prueba con por lo menos seis en su nota general. El segundo centro educativo entonces obtendría un puntaje en promedio de 7.5. E problema es estos cálculos radica en que todos los estudiantes leyeron las tres lecturas y respondieron a todas las preguntas, lo que significa es que los nueve puntos de los estudiantes de tercero pudieron haber sido obtenidos de sus respuestas a través de sus respuestas en todas las lecturas. Así que estadísticamente estos promedios deberían de ser analizados por lectura para tener un mejor panorama de lo que los estudiantes lograron en cada lectura.

Los datos de esta prueba fueron recolectados de una manera sistemática y con un código. Los estudiantes de cada escuela y cada grado fueron otorgados un código. Del uno al diez los estudiantes pertenecen al tercer grado, del once al veinte los estudiantes pertenecen al sexto grado y del veintiuno al treinta los estudiantes pertenecen al noveno grado. En la tabla que se presenta a continuación se detalla un consolidado por estudiante que presenta los puntos que obtuvieron y su relación con los estudiantes de las otras escuelas.

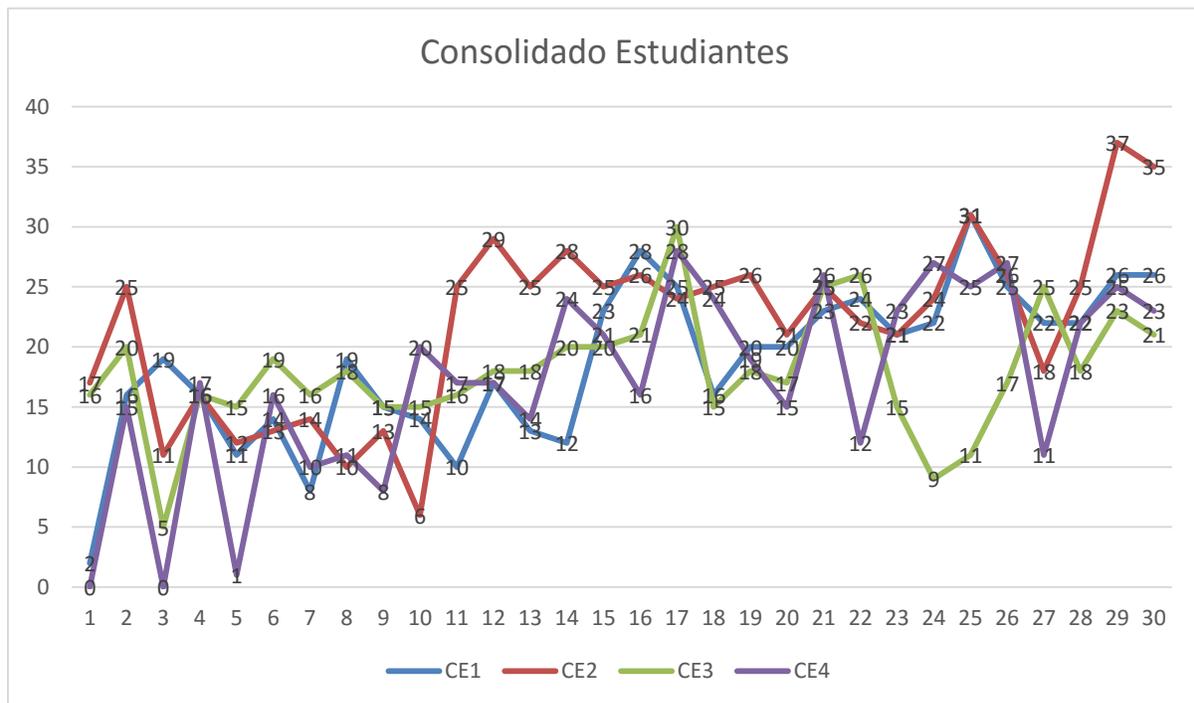


Grafico 4 Consolidado por Estudiantes

En el grafico 4 se pueden notar aspectos muy importantes que en las gráficas de barras por representar totales se pierden. Y es que se puede apreciar la diferencia entre el centro escolar con mejor desempeño que obtuvo con los estudiantes de noveno grado dos de los puntajes más altos un 37 y un 35, en comparación con el centro escolar que obtuvo el puntaje más bajo en el cual los estudiantes que alcanzaron un puntaje más alto en noveno grado alcanzaron 27 puntos una diferencia de 10. En la gráfica se puede ver también la nota más baja que es cero y fue obtenida en dos ocasiones por el mismo centro escolar. Se puede apreciar un incremento en los puntos que los estudiantes de tercero a noveno obtuvieron aunque cabe recalcar que existe una gran varianza en los resultados y que hay muchos estudiantes que a pesar de estar en sexto o en noveno obtuvieron resultados de tercer grado.

Luego de encontrar los diferentes punto de relación que tenía la información entre centros escolares se llegó el momento de encontrar en qué nivel de lectura se encontraba cada estudiante. Se tomó en cuenta que por cada grado cinco preguntas se agregaron a las lecturas se constituía un grado. Hubieron cinco estudiantes que llegaron a leer a nivel de primer grado, lo que esto significa es que tuvieron cinco o menos repuestas correctas. Siete estudiantes leyeron a nivel de segundo grado obteniendo entre cinco y diez respuestas correctas. Veinticuatro estudiantes leyeron a nivel de tercer grado obteniendo entre once y quince respuestas correctas. Treinta estudiantes obtuvieron entre dieciséis y veinte preguntas correctas llevándolos a leer a nivel del cuarto grado. Treinta y cinco estudiantes respondieron entre veintiuno y veinticinco preguntas correctas. Catorce estudiantes obtuvieron entre veintiseis y treinta preguntas correctas llevándolos a obtener un nivel de sexto grado. Tres estudiantes obtuvieron entre treinta y uno y treinta y cinco respuestas correctas lo que les permitía demostrar que leían a nivel de séptimo grado. Un estudiante fue capaz de responder treinta y siete preguntas correctas lo que lo llevaba a leer a nivel de octavo grado. La comprensión lectora de la mayoría de los estudiantes se encontraba entre tercero y quinto grado haciendo un total del 74 %.

#### 4.2 Correlación

Las correlaciones se aplican cuando existen dos variables intervalo que se quieren medir. En el caso de este estudio las variables con el grado que los estudiantes están cursando y el nivel de

comprensión lectora en un examen de eficiencia, que imita el formato de los exámenes estandarizados. Los resultados de este estudio determinaron que existe una correlación positiva al 0.5 entre el grado y la comprensión lectora de los estudiantes. Esto significa que a medida que los estudiantes pasan de grado su nivel de comprensión lectora aumenta. A pesar de que existe una correlación esta no es una correlación fuerte. Las correlaciones para que sean fuertes deben de acercarse lo más que puedan ya sea a uno o a menos uno y esta se queda corta en el intervalo de cinco.

**Correlations**

		Nota	Grado
Nota	Pearson Correlation	1	.579**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	120	120
Grado	Pearson Correlation	.579**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	120	120

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Por otra parte al analizar los datos de los puntajes de los estudiantes por cada lectura y si tomamos en cuenta que para pasar una materia se necesita un seis y eso significaría responder nueve preguntas correctamente en la lectura correspondiente a su grado, se encontró que en promedio los estudiantes pudieron responder unas cinco preguntas del nivel que les correspondía. Demostrando que su comprensión específica es muy baja.

Para determinar la correlación entre la comprensión lectora y el grado de los estudiantes se debió hacer un análisis del programa de lenguaje de primero a noveno grado para determinar los indicadores de logros adecuados por sección. Luego se diseñó una prueba que se aplicó a 120 estudiantes de tercero, sexto y noveno grado de las escuelas del área urbana de la ciudad de Ilobasco. Esta prueba arrojó una correlación positiva al 0.01 a pesar de que la prueba resultó con

una correlación positiva esta correlación no es fuerte ya que no pasa de 5. Por lo tanto podemos decir que no es totalmente confiable.

La sección que se presenta a continuación tiene como meta concluir concienzudamente en base a la literatura revisada y a los hallazgos en cuanto al estado de la comprensión lectora de los estudiantes de la ciudad de Ilobasco de tercero, sexto y noveno grado de educación básica.

## 5. Conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la correlación entre el grado y el nivel de comprensión lectora de estudiantes de tercero, sexto y noveno grado de educación básica de las escuelas de la zona urbana de Ilobasco. El objetivo de este estudio se alcanzó a través del diseño de una prueba de comprensión lectora que se basó en los exámenes estandarizados de criterio. Las lecturas que fueron en total tres se sacaron del examen internacional PISA que tiene congruencia con el tipo de lecturas que los estudiantes leen en tercero, sexto y noveno.

Esta investigación partió desde la asunción que en la época actual la comprensión lectora es de suma importancia por la cantidad de información que se produce día a día. Que nos lleva a la necesidad de interactuar con textos de la mejor manera para integrarnos en la sociedad de una forma eficiente. Para poder integrarse mejor a la cultura de la lectura los estudiantes deben saber leer todos los géneros e interpretar todos los significados que un mensaje escrito pueda tener. Estos se pueden dar mediante el entrenamiento formal en una escuela.

El entrenamiento formal en las escuelas está determinado por un currículo y en El Salvador es el programa de lenguaje. Al aplicar esta prueba se demostró que los estudiantes mejoran su comprensión lectora con los grados que avanzan. El problema es que es una correlación débil que no llega a los porcentajes adecuados. Se puede decir entonces que existe todavía mucho camino por recorrer para que los estudiantes del sistema educativo de El Salvador puedan ser lectores eficientes. Esto implicaría más práctica y conocimiento por parte del docente.

Si el fin de la lectura es proveer a los estudiantes con mejores herramientas para entender el mundo esta investigación encontró que los estudiantes no están entendiendo el mundo que los rodea adecuadamente. Que solamente están desarrollando las habilidades mínimas para ser funcionales en este entorno que pide de las personas ser en un contexto lleno de información.

A los estudiantes se les sugiere que utilicen las diferentes estrategias que existen para leer mejor. Una de las más importantes es entonces leer rápido y reconocer las palabras automáticamente. Se les recomienda también que lean textos de diferentes tipos ya que les pueden ayudar a desarrollar mejores habilidades para la búsqueda de información.

Con las herramientas indicadas los maestros y estudiantes pueden ser capaces de desarrollar su comprensión lectora y con esto desarrollarse cognoscitivamente hasta el nivel más alto que se pueda llegar.

## 6. Bibliografía

Alexopoulou, A. (2009). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Universidad Nacional y Kpodistriaca de Atenas. Publicado como Acta del 14vo Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre America Latina y el Caribe (FIEALC) Atenas, 14-16 de octubre 2009. 66-74.

Afflerbach, P. (2012) *Understanding and using reading assessment k-12* (2<sup>nd</sup> ed). Newark, DE: International reading Association.

Baker, L. & Beall, L.C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. NY: Taylor and Francis

Baron, J. (1977) Mechanisms for pronouncing printed words: use and acquisition. In D. LaBerge & S.J. Samuels (Eds), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 175-216).

Baron, J., & McKillop, B.J. (1975). Individual differences in speed of phonemic analysis, visual analysis, and reading. *Acta Psychologica*, 39, 91-96.

*Block, E. L. (1992). See how they Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. TESOL Quarterly 26, 2:319-43.*

Brown, H.D. (2004) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York. Pearson Education.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. & Bryant, P. E. (2001) Comprehension skill, inference-making ability, and the relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29 (6), 850-859.

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K., (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87

Caño, A. & Luna, F. (2011) *PISA: Comprensión lectora: Marco y análisis de los ítems*. OECD Bilbao

Chall, J. S. (1996). *Learning to read: the great debate* (1967). New york: mcgraw hill.

Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.

Cunningham, A. & Stanovich, K. (2001) What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction, Vol. 1, No. 2, pp. 137–149.*

Coltheart, M. (1980) Seven questions about pure alexia (letter by letter reading). *Cognitive Neuropsychology, 15, 1-6.*

Coltheart, M. (2005) Modeling Reading: The dual-route approach. In *The science of reading: A handbook*. Eds; Snowling, M.J & Hulme, Charles Blackwell Publishing.

Bot de, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2005) *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. New York. Routledge.

De Saussure, F. (1922) *Course in General linguistics*. Translated by R. Harris, 1983. London: Duckworth.

Duke, N. K., Pearson, D. P., Strachan S. L. & Bilman, A. K. (2011) *Essential Elements of fostering and teaching reading comprehension. What Research Has to Say about Reading Instruction (4th ed.)* edited by S. Jay Samuels and Alan E. Farstrup.

Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction (3rd ed., pp. 205–242)*. Newark, DE: International Reading Association

Ehri, L.C. (2005) Development of sight words reading: Phases and findings. (Eds) In *The Science of reading: A handbook*

Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series, 1, 7-28.*

Ehri, L. C. & McCromick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly, 14, 135 – 163.*

Foster, K. I., & Chambers, S.M. (1973) Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12, 627-635.*

Gass, S. M & Mackey, A. (2012) *Handbook of second Language acquisition*. London: Routledge

- Goodman, K. S., & Goodman, Y.M. (1979) Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (Vol 1., pp 137-154). Hillsdale, NJ Erlbaum.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In James F. Kavanagh and Ignatius G. Mattingly (eds.), *Language by ear and by eye* (pp.331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003) What adolescents learn in organized youth activities: A Survey of Self-reported development experiences. *Journal of research on adolescence*, (13)1, 25 – 55.
- Hyland, K. (2002) *Teaching and researching writing*. Pearson Education.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lowie, W. Seton, B. (2013) *Essential Statistics for Applied Linguistics*. New York NY: Palgrave Macmillan.
- Moraris, J & Kolinsky, R (2005) *Literacy and Cognitive Change*. (Eds) in *The Science of reading: A handbook*
- Mayor, J (2000): “Estrategias de comprensión lectora”, *Carabela*, 48, pp.5-23.
- Paris, S.G., & Hamilton, E.E. (2009). The development of children’s reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- National Assessment Governing Board (2009). *Reading framework for the 2009 National assessment of Educational Progress*. Washinton, DC: National Assessment Govering Board, U.S. Department of Education.

- Nation, K., & Snowling, M.J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241
- Plaut, D.C. (2005) Connectionist Approaches to Reading. Eds In *The Science of reading: A handbook*
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., and Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Pellegrino, J.W., Chusowsky, N., & Glaser, R. (Eds). (2001) *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2010) *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (VI.1)*. Paris.
- Sacerdote, C. A y Vega A. M (2005): “Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora”, en *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, ed. L. Cubo de Seberino, Córdoba, Comunicarte, pp.39-61.
- Saltz, S & Toledo-Figueroa, D. (2009) *PISA: Take the test: sample Questions from OECD’s PISA Assessments*. OEDC.
- Sireci, S. G. (2004). *Validity issues in accommodating NAEP reading tests* (Center for Educational Assessment Research Report No. 515) Amherst: University of Massachusetts Amherst.
- Shankweiler, D. (1999). Words to meanings. *Scientific Studies of Reading*, 3, 113-127.
- Snowling, M. & Hulme, C. (Eds, 2005), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2015). The component processes of reading comprehension in adolescents. *Learning and Individual Differences*, 42, 1-9.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.

Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. *Psychological Review*, 105, Vol. 5, No. 4, 634–677

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Eds.) (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas & M. Cole [with J. V. Wertsch], Trans.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Original manuscripts [ca. 1930-1934])

Wren, S. (2006). The simple view of reading:  $R = D \times C$ . Recuperado en mayo 2016 de <http://www.balancedreading.com/simple.html>.

## 7. Anexos

### **Análisis de habilidades de comprensión lectora para estudiantes de tercero, sexto y noveno grado**

#### **Material de Lecturas y Preguntas**

*Bienvenido,*

Para esta actividad se te proveerán dos materiales, uno con tres lecturas y sus respectivas preguntas y el segundo una hoja de respuestas. Primero deberás llenar los datos que se te piden en la primera parte de la hoja de respuestas. Luego tendrás que leer las lecturas y rellenar el círculo de la letra con la opción correcta. Por favor no manches el material de lecturas.

Gracias por participar

#### **Lectura 1**

##### **UN JUEZ JUSTO**

Un rey argelino llamado Baukas quiso averiguar si era cierto o no, como le habían dicho, que en una de sus ciudades vivía un juez **justo**<sup>1</sup> que podía discernir la verdad en el acto, y que ningún pillo había podido engañarle nunca. Baukas cambió su ropa por la de un mercader y fue a caballo a la ciudad donde vivía el juez.

A la entrada de la ciudad, un lisiado se acercó al rey y le pidió **limosna**<sup>2</sup>. Bauakas le dio dinero e iba a seguir su camino, pero el tullido se aferró a su ropaje.

— ¿Qué deseas? -preguntó el rey- ¿No te he dado dinero?

— Me diste una limosna -dijo el lisiado- ahora hazme un favor. Déjame montar contigo hasta la plaza principal, ya que de otro modo los caballos y camellos pueden pisotearme.

Baukas sentó al lisiado detrás de él sobre el caballo y lo llevó hasta la plaza. Allí detuvo su caballo, pero el lisiado no quiso bajarse.

— Hemos llegado a la plaza, ¿por qué no te bajas? -preguntó Baukas.

— ¿Por qué tengo que hacerlo? -contestó el mendigo-. Este caballo es mío. Si no quieres devolvérmelo, tendremos que ir a juicio.

Al oír su disputa, la gente se arremolinó alrededor de ellos gritando:

— ¡Id al juez! ¡Él juzgará!

Baukas y el lisiado fueron al juez. Había más gente ante el tribunal y el juez llamaba a cada uno por turno. Antes de llegar a Baukas y al lisiado, escuchó a un estudiante y a un campesino. Habían ido al tribunal a causa de una mujer: el campesino decía que era su esposa y el estudiante decía que era la suya. El juez escuchó a los dos, permaneció en silencio durante un momento, y luego dijo:

— Dejad a la mujer aquí conmigo y volved mañana.

Cuando se hubieron ido, un carnicero y un mercader de aceite se presentaron ante el juez. El carnicero estaba manchado de sangre y el mercader de aceite. El carnicero llevaba unas monedas en la mano y el mercader de aceite se agarraba a la mano del carnicero.

— Estaba comprando aceite a este hombre -dijo el carnicero- y, cuando cogí mi bolsa para pagarle, me cogió la mano e intentó quitarme todo el dinero. Por eso hemos venido ante ti; yo sujetando mi bolsa y él sujetando mi mano. Pero el dinero es mío y él es un ladrón.

A continuación habló el mercader de aceite:

— Eso no es verdad -dijo-. El carnicero vino a comprarme aceite y después de llenarle un jarro, me pidió que le cambiara una pieza de oro. Cuando saqué mi dinero y lo puse en el mostrador, él lo cogió e intentó huir. Lo agarré de la mano, como ves y lo he traído ante ti.

El juez permaneció en silencio durante un momento, luego dijo:

— Dejad el dinero aquí conmigo y volved mañana.

Cuando llegó su turno, Baukas contó lo que había sucedido. El juez lo escuchó y después pidió al mendigo que hablara.

— Todo lo que ha dicho es falso -dijo el mendigo-. Él estaba sentado en el suelo y yo iba a caballo por la ciudad, cuando me pidió que lo llevara. Lo monté en mi caballo y lo llevé a donde quería ir. Pero, cuando llegamos allí, no quiso bajarse y dijo que el caballo era suyo, lo cual no es cierto.

El juez pensó un momento, luego dijo:

— Dejad el caballo conmigo y volved mañana.

Al día siguiente, fue mucha gente al tribunal a escuchar las sentencias del juez. Primero vinieron el estudiante y el campesino.

— Toma tu esposa -dijo el juez al estudiante- y el campesino recibirá cincuenta latigazos.

El estudiante tomó a su mujer y el campesino recibió su castigo.

Después, el juez llamó al carnicero.

— El dinero es tuyo -le dijo. Y señalando al mercader de aceite, dijo:

— Dadle cincuenta latigazos.

A continuación llamó a Baukas y al lisiado.

— ¿Reconocerías tu caballo entre otros veinte? -preguntó a Baukas.

— Sí -respondió.

— ¿Y tú? -preguntó al mendigo.

— También -dijo el lisiado.

— Ven conmigo -dijo el juez a Baukas.

Fueron al establo. Baukas señaló inmediatamente a su caballo entre los otros veinte. Luego el juez llamó al lisiado al establo y le dijo que señalara el caballo. El mendigo también reconoció el caballo y lo señaló. El juez volvió a su asiento.

— Coge el caballo, es tuyo -dijo a Baukas- Dad al mendigo cincuenta latigazos.

Cuando el juez salió del tribunal y se fue a su casa, Baukas le siguió.

— ¿Qué quieres? -le preguntó el juez-. ¿No estás satisfecho con mi sentencia?

— Estoy satisfecho -dijo Baukas-. Pero me gustaría saber cómo supiste que la mujer era del estudiante, el dinero del carnicero y que el caballo era mío y no del mendigo.

— De este modo averigüé lo de la mujer: por la mañana la mandé llamar y le dije: «¡Por favor, llena mi tintero!» Ella cogió el tintero, lo lavó rápida y hábilmente y lo llenó de tinta; por lo tanto, era una tarea a la que ella estaba acostumbrada. Si hubiera sido la mujer del campesino, no hubiera sabido cómo hacerlo. Esto me demostró que el estudiante estaba diciendo la verdad.

Y de esta manera supe lo del dinero: lo puse en una taza llena de agua, y por la mañana miré si había subido a la superficie algo de aceite. Si el dinero hubiera pertenecido al mercader de aceite, se hubiera ensuciado con sus manos grasientas. No había aceite en el agua, por lo tanto, el carnicero decía la verdad.

Fue más difícil descubrir lo del caballo. El tullido lo reconoció entre otros veinte, igual que tú.

Sin embargo, yo no os llevé al establo para ver cuál de los dos conocía al caballo, sino para ver cuál de los dos era reconocido por el caballo. Cuando te acercaste, volvió su cabeza y estiró el cuello hacia tí; pero cuando el lisiado lo tocó, echó hacia atrás sus orejas y levantó una pata. Por lo tanto supe que tú eras el auténtico dueño del caballo.

Entonces, Baukas dijo al juez:

— No soy un mercader sino el rey Baukas. Vine aquí para ver si lo que se decía sobre ti era verdad. Ahora veo que eres un juez sabio. Pídeme lo que quieras y te lo daré como recompensa.

— No necesito recompensa, -respondió el juez-. Estoy contento de que mi rey me haya elogiado

## Preguntas Lectura 1

Toma la hoja de respuestas. Lee cada una de las preguntas y llena el círculo de la letra con la respuesta correcta

<p><b>1. ¿Cuál es el título de esta lectura?</b></p> <p>a) Un buen mercader b) Un juez justo c) Un justo juez</p>	<p><b>5. ¿De qué se trata el relato en general?</b></p> <p>a) Delitos graves b) Justicia prudente c) Un buen gobernante</p>
<p><b>2. ¿Cuál es el inicio, desarrollo y final de esta historia?</b></p> <p>a) El juez escucha a los personajes, el juez juzga a los personajes, los personajes reciben su sentencia. b) El Rey cambia su ropa por la de un mercader, el rey se presenta ante un problema ante el juez, el juez declara su sentencia y el Rey revela su verdadera identidad. c) El Rey se presenta ante el juez con un problema, el juez declara su sentencia y el Rey vuelve a su castillo.</p>	<p><b>6. Este texto:</b></p> <p>a) Representa una sucesión de eventos, tiene un tiempo de cambio y transformación, tiene un principio y un final claros. b) Representa una serie de eventos con acciones en desorden. Que nos permiten entender las intenciones de moraleja del autor. c) Nos permite apreciar los argumentos los personajes, brindándonos una perspectiva de la historia</p>
<p><b>3. ¿Quiénes son los personajes principales de la lectura?</b></p> <p>a) El carincero, el juez, la esposa el juez b) El Rey, El juez y el tullido c) EL rey, el juez, el tullido y el carnicero.</p>	<p><b>7. ¿Cuál de los siguientes tipos de relato describe mejor esta historia?</b></p> <p>a) Fábula b) Bomba c) Cuento</p>
<p><b>4. ¿Cómo se compara nuestro sistema de justicia en al del juez de la lectura?</b></p> <p>a) El juez es inteligente y nuestros jueces no lo son b) El juez dio el mismo castigo para todos los delitos en nuestro sistema de justicia diferentes crímenes tienen diferentes condenas.</p>	<p><b>8. ¿Qué características asociadas a los personajes de esta lectura?</b></p> <p>a) El juez Sabio, El Rey curioso el lisiado mentiroso b) El juez vanidoso, el Rey inteligente, el lisiado exagerado. c) El juez tranquilo, El Rey impaciente y el lisiado consentido</p>

<p>c) c) Como en nuestro sistema de justicia el juez aplico la misma sentencia para todos los casos.</p>	
<p><b>9. ¿Porque no quería el Rey ser reconocido?</b></p> <p>a) Quería averiguar si le seguían obedeciendo siendo una persona “normal”</p> <p>b) Tenía la intención de aparecer ante el juez disfrazado de mercader.</p> <p>c) Quería ver como actuaba el juez habitualmente, sin ser influido por la presencia del Rey.</p>	<p><b>13. ¿Cuáles son las emociones de los personajes principales al final de la lectura?</b></p> <p>a) El Juez se siente triste y el Rey apenado</p> <p>b) el juez se siente importante y el Rey insatisfecho</p> <p>c) El juez se siente elogiado y el Rey satisfecho.</p>
<p><b>10. ¿Cómo supo el juez que la mujer era la esposa del estudiante?</b></p> <p>a) Observando su aspecto y viendo que no parecía la mujer de un campesino.</p> <p>b) Por la manera en la que ella reacciono frente al campesino y al estudiante en el tribunal</p> <p>c) Comprobando su habilidad en el trabajo que habitualmente hacía para su marido.</p>	<p><b>14 ¿Que demuestra el juez en sus sentencias?</b></p> <p>a) Que es un hombre que sabe de leyes</p> <p>b) Que es un hombre que sabe apreciar detalles</p> <p>c) Que es un hombre vanidoso?</p>
<p><b>11. ¿Cómo hubiese sabido el juez que el dinero le pertenecía al mercader de aceite?</b></p> <p>a) El dinero habría estado lleno de sangre</p> <p>b) El dinero habría estado lleno del aceite</p> <p>c) Hubiesen habido más monedas.</p>	<p><b>15. ¿Cuál es el contrario de la palabra limosna?</b></p> <p>a) Dinero</p> <p>b) Pago</p> <p>c) Estipendio</p>
<p><b>12. ¿Cual es una palabra similar a demostrar?</b></p> <p>a) Probar</p> <p>b) Decir</p> <p>c) Explicar</p>	

## Lectura 2

### ***Programa de Agrisal para la vacunación voluntaria contra la gripe***

Usted está consciente de que la gripe puede contagiarse rápida y de forma extensa durante el invierno. También sabe que enferma a sus víctimas durante semanas. La mejor manera de luchar contra el virus es contar con un cuerpo saludable y en forma. Se recomienda ampliamente seguir un programa de ejercicio diario y una dieta que incluya abundantes frutas y verduras para ayudar al sistema inmunológico a luchar contra el virus invasor.

Agrisal ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como una forma adicional para evitar que este molesto virus se disperse entre nosotros. Agrisal ha hecho arreglos para que una enfermera vacune en las instalaciones de la compañía durante una sesión de medio día, durante horas hábiles, que tendrá lugar en la semana del 17 de mayo. Este programa es gratuito y se pone a disposición de todos los miembros del personal.

La participación es voluntaria. El personal que elija vacunarse deberá firmar un formato de aceptación donde informará que no tiene ninguna alergia y que entiende que podría experimentar algunos efectos secundarios sin consecuencias.

Los médicos han indicado que la vacuna no produce gripe. Sin embargo, podría causar algunos efectos secundarios tales como cansancio, fiebre leve y sensibilidad en el brazo.

### ***¿Quién debe vacunarse?***

Cualquier persona interesada en protegerse contra el virus. Esta vacuna se recomienda especialmente para personas mayores de 65 años de edad. No obstante, sin importar la edad, CUALQUIERA que tenga una enfermedad crónica que cause debilidad, especialmente en los casos de problemas cardiacos, pulmonares, bronquiales o de diabetes.

En un entorno de trabajo, TODO el personal corre el riesgo de contagiarse de gripe.

### ***¿Quién no debe vacunarse?***

Las personas con hipersensibilidad al huevo, las personas que sufran de enfermedades que causen fiebres agudas y las mujeres embarazadas. Verifique con su médico si está tomando algún medicamento o ha mostrado reacciones previas a la vacuna contra la gripe.

Si desea vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor avise a la funcionaria del departamento de personal, Sara Menéndez, a más tardar el viernes 7 de mayo. De acuerdo con la disponibilidad de la enfermera, el número de interesados y la hora más conveniente para la mayor parte del personal, se establecerá la fecha y hora de su vacunación. Si desea vacunarse para este invierno pero no puede asistir a la hora acordada, avísele a Sara. Si existe el número suficiente de personas interesadas, se podrá programar una sesión adicional.

Para más información, favor de ponerse en contacto con Sara en la extensión 5577.

## Preguntas Lectura 2

Toma la hoja de respuestas. Lee cada una de las preguntas y llena el círculo de la letra con la respuesta correcta.

<p><b>1. ¿Cuáles son las características de esta lectura?</b></p> <p>a) Nos narra la historia de la vacunación en Agrisal b) Nos informa sobre el proceso de vacunación en Agrisal a) c) Nos convence del proceso de vacunación en Agrisal</p>	<p><b>5. ¿Cuántas vacunas se deben aplicar cada persona?</b></p> <p>a) Tres b) Dos c) Una</p>
<p><b>2. ¿En cuántos párrafos se divide esta lectura?</b></p> <p>a) 7 b) 10 a) c) 8</p>	<p><b>6. ¿Quién no debe vacunarse?</b></p> <p>a) Mujeres que piensan embarazarse b) Personas alérgicas a la penicilina c) Mujeres embarazadas</p>
<p><b>3. ¿En esta lectura las personas hablan una con otras?</b></p> <p>a) Si, y se comunican efectivamente b) No, ya que nos invita a participar a) c) No, ya que es un comentario</p>	<p><b>7. Las palabras; Vacunas, alergias y efectos secundarios son:</b></p> <p>a) Especializadas del área de salud b) Del lenguaje común c) Especializadas del área de recreación</p>
<p><b>4. ¿Cuál es el proceso para vacunarse?</b></p> <p>a) Firmar un formato de aceptación y presentarse el día de vacunación b) Verificar con el doctor y presentarse c) Firmar un formato de aceptación y presentarlo antes del 17 de mayo</p>	<p><b>8. Las palabras; saludable, dieta y ejercicio son:</b></p> <p>a) Especializadas del área de salud b) Del lenguaje común a) c) Del lenguaje figurativo</p>

<p><b>9. ¿Cuáles son las ideas más importantes de esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Agrisal ofrece un programa de vacunación obligatorio</li> <li>b) Agrisal ofrece un programa de vacunación y es voluntario.</li> <li>c) Agrisal informa del programa de dieta y vacunación.</li> </ul>	<p><b>13. ¿Cuál es la estructura de esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Explicación del procedimiento, contacto quien debe vacunarse y quién no.</li> <li>b) Explicación del procedimiento, personas que deben vacunarse, personas que no deben vacunarse, contacto</li> <li>c) Explicación, contradicciones, contacto</li> </ul>
<p><b>10. ¿Cuáles son las ideas secundarias de esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El programa de vacunación</li> <li>b) Los efectos de la vacuna y el contacto</li> <li>c) Quienes no deben vacunarse</li> </ul>	<p><b>14. ¿Basándote en la información, crees que las personas de Agrisal se vacunarán?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Si, todo el personal que tenga gripe</li> <li>b) Si, ante todo, las personas que sufran una enfermedad crónica.</li> <li>c) Si, sobre todo las mujeres embarazadas</li> </ul>
<p><b>11. ¿En qué lugar se va a dar la vacunación y que palabra te ayudo a descubrirlo?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) En la oficina de Sara Méndez “funcionaria del departamento de personal”</li> <li>b) b)En la empresa “ la frase en las instalaciones”</li> <li>c) En la enfermería “ la palabra enfermera”</li> </ul>	<p><b>15. De acuerdo con la hoja informativa, ¿cuál de estos miembros del personal deberían ponerse en contacto con Sara?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Quien quiera vacunar a su familia</li> <li>b) Quien quiera vacunarse pero no asistirá a trabajar en la fecha del día de vacunación</li> <li>c) Cualquier que desee vacunarse.</li> </ul>
<p><b>12. Después de que Sara repartió la hoja informativa, un colega le dijo que debería haber excluido la frase “Cualquier persona interesada en protegerse contra el virus” porque podía ser malinterpretada.</b></p> <p><b>¿Estás de acuerdo en que esta frase puede malinterpretarse y debería haberse excluido?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) No, ya que habla del visuras de la influenza</li> <li>b) Si, porque este no es un virus</li> <li>c) c) Si, porque no dice el virus exacto</li> </ul>	

## Lectura 3

### ***Amanda y la Duquesa***

**Resumen:** Desde la muerte de Léocadia, el Príncipe, que estaba enamorado de ella, ha estado inconsolable.

En una tienda llamada *Réséda Hermanas*, la Duquesa, que es la tía del Príncipe, conoció a una joven empleada de la tienda, Amanda, que tiene un parecido sorprendente con Léocadia. La Duquesa quiere que Amanda le ayude a liberar al Príncipe de los recuerdos que lo persiguen.

*Una intersección de caminos en los terrenos del castillo, una banca circular alrededor de un pequeño obelisco...cae la noche...*

AMANDA

Todavía no comprendo. ¿Qué puedo hacer por él, señora? No puedo creer que usted pudiera pensar...

¿y, por qué yo? No soy particularmente hermosa. Y

aun siendo hermosa, ¿quién podría de repente entrometerse entre él y recuerdos como esos?

LA DUQUESA

Nadie más que tú.

AMANDA, sinceramente sorprendida

¿Yo?

LA DUQUESA

El mundo es tan tonto, hija mía. Sólo ve pasar desfiles, gestos, insignias... ha de ser por eso que nadie te lo había dicho. Pero mi corazón no me engaña. Casi grité cuando te vi por primera vez en *Réséda Hermanas*. Para alguien como yo, que conoció más de ella que tan sólo su imagen pública, tú eres el vivo retrato de Léocadia.

*Silencio. Las aves de la noche han tomado ya el lugar de los pájaros de la tarde. Los terrenos del castillo están llenos de sombras y cantos de aves.*

AMANDA, con mucha suavidad

Realmente no creo que pueda hacerlo, señora. No tengo nada, no soy nada y esos amantes... ese era mi capricho, ¿entiende?

*Se levanta. Como si estuviera a punto de partir, ha tomado ya su pequeña maleta.*

LA DUQUESA, también suavemente y con mucho tiento

Claro que sí, querida. Te pido una disculpa.

*A su vez, la Duquesa se pone de pie, con dificultad, como una mujer anciana. Se escucha el timbre de una bicicleta en el aire nocturno; la Duquesa tiene un sobresalto.*

Escucha... ¡es él! Sólo muéstrate ante él.

Recárgate en este obelisco que es donde la vio por primera vez. Déjalo verte, aunque sea por esta vez, déjalo llamarte, interesarse de repente en este parecido, en esta estratagema que habré de confesarle mañana y por la que me odiará, —en cualquier cosa distinta a esta joven muerta que se lo llevará de mi lado uno de estos días, de eso estoy segura...*(la Duquesa toma a Amanda del brazo)*. ¿Lo harás, verdad? Te lo suplico de la manera más humilde jovencita. *(La mira, suplicante, y rápidamente añade:)* Y luego, de esa manera, también tú lo verás. Y... puedo sentir que me sonrojo de nuevo al decírtelo pero, ¡la vida es simplemente una locura! Esta es la tercera vez que me sonrojo en sesenta años y la segunda en diez minutos —ya lo verás; y si tal vez (¿por qué no él, si es guapo y simpático y no sería el primero?) si tal vez pudiera tener la gran fortuna, para él y para mí, de sentirse atraído por tan solo un momento... *De nuevo se escucha el timbre en medio de la oscuridad, pero muy cerca ahora.*

AMANDA, murmurando

¿Pero, qué debo decirle?

<p>LA DUQUESA, <i>tomando su brazo</i>          Simplemente dile: "Perdone Señor, ¿me puede decir qué camino tomar hacia el mar?"</p> <p><i>La Duquesa se esconde en lo profundo de las sombras de los árboles. Justo a tiempo. Se vislumbra una imagen pálida y borrosa. Es el Príncipe montado en su bicicleta. Pasa muy cerca de la borrosa y pálida imagen de Amanda recargada en el obelisco. Amanda murmura.</i></p> <p>AMANDA          Perdone Señor...</p> <p><i>Se detiene, baja de su bicicleta, se quita el sombrero y la mira.</i></p> <p>EL PRÍNCIPE</p> <p>¿Sí?</p> <p>AMANDA</p> <p><u>"¿Me puede decir qué camino tomar hacia el mar?"</u></p> <p>EL PRÍNCIPE</p> <p>Tome la segunda calle a su izquierda.</p>	<p><i>Hace una caravana, triste y cortés, regresa a su bicicleta y sigue su camino. Se escucha el timbre de nuevo en la distancia. La Duquesa sale de entre las sombras, viéndose como una anciana.</i></p> <p>AMANDA, <i>suavemente después de un rato</i>          No me reconoció...</p> <p>LA DUQUESA</p> <p>Estaba oscuro. Además, ¿quién sabe qué cara le pone ahora, en sus sueños? (<i>Pregunta con timidez</i>) Jovencita, el último tren ha partido ya. ¿Te gustaría pasar la noche en el castillo?</p> <p>AMANDA, <i>con un tono de voz extraño</i></p> <p>Sí señora.</p> <p><i>Está completamente oscuro. Ya no se puede ver a ninguna de ellas en las sombras y sólo se puede escuchar el viento entre los inmensos árboles del castillo.</i></p> <p>TELÓN</p>
--	---

## Preguntas Lectura 3

Toma la hoja de respuestas. Lee cada una de las preguntas y llena el círculo de la letra con la respuesta correcta

<p><b>1. ¿Quién es el narrador de esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) La historia está contada desde la perspectiva de Amanda.</li><li>b) La Historia está contada por un narrador externo.</li><li>c) La historia no tiene un narrador claro.</li></ul>	<p><b>6. ¿Cuál es la progresión de tiempo de esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Podemos ver como los personajes van del pasado al presente.</li><li>b) Podemos apreciar que los eventos pasan en sucesión (uno tras es otro)</li><li>c) Podemos ver que la Duquesa habla del tiempo pasado y Amanda del presente.</li></ul>
<p><b>2. ¿Quiénes son los personajes de este texto?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Amanda es un personaje, complejo al grado de la contrariedad. La Duquesa se destaca por una característica que es su amor por el príncipe.</li><li>b) Amanda representa una crítica al actuar de la sociedad, la Duquesa se muestra como un personaje contradictorio.</li><li>c) Amanda se muestra como un personaje plano, la Duquesa se muestra como un personaje complejo.</li></ul>	<p><b>7. ¿Una metáfora que explique el tema de esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) El viejo y el nuevo amor son uno solo, solo cambia la cara que se ama.</li><li>b) ¿Se puede enamorar uno de aquella cara que le recuerda al viejo amor?</li><li>c) ¿Puede una cara parecida a la que amaste librarte del luto de la pérdida del verdadero amor?</li></ul>
<p><b>3. ¿Existen antagonistas en esta lectura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Si, la Duquesa es la antagonista de Amanda</li><li>b) Amanda es la antagonista de la Duquesa.</li><li>c) c) No existen antagonistas.</li></ul>	<p><b>8. ¿Consideras el texto subrayado un párrafo?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Si, puede ser considerado un párrafo.</li><li>b) No, esta constituye una oración</li><li>c) c) Si, ya que tiene fuerza descriptiva.</li></ul>
<p><b>4. ¿Por qué crees que Amanda acepto hablar con el príncipe?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Ella pensaba que él era muy guapo</li><li>b) Por los ruegos y la presión de la Duquesa</li><li>c) Porque sintió compasión del príncipe.</li></ul>	<p><b>9. En el siguiente extracto “Realmente no creo que pueda hacerlo, señora. No tengo nada, no soy nada y esos amantes... ese era mi capricho, ¿entiende?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Amanda expresa miedo</li><li>b) Amanda expresa interés</li><li>c) Amanda expresa duda</li></ul>
<p><b>5. ¿Qué supone la Duquesa?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Que el príncipe se va a olvidar de Léocadia al conocer a Amanda.</li><li>b) Que el príncipe al ver a Amanda tan parecida a Léocadia se iba a enamorar de ella.</li></ul>	<p><b>10. ¿Estás de acuerdo con el punto de vista de la Duquesa?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Si, ya que ella pretende que el príncipe deje de estar triste y se enamore de nuevo</li></ul>

<p>c) Que al recrear el momento en el que el príncipe conoció a Léocadia y con una muchacha muy parecida este iba a olvidar su luto y a ser feliz otra vez.</p>	<p>b) Tal vez, aunque sus intenciones son buenas su manera de proceder no es adecuada</p> <p>c) No, porque ella no debe influir en la vida de las demás personas de esa manera.</p>
<p><b>11. En la parte: “¿Lo harás verdad? Te lo suplico de la manera más humilde jovencita.” ¿Espera la Duquesa una respuesta, o por el contexto ya sabe que sucederá?</b></p> <p>a) Por el contexto la Duquesa quiere una respuesta</p> <p>b) Por el contexto la Duquesa sabe la respuesta a la pregunta.</p> <p>c) La Duquesa teme preguntar, y no deja que Amanda conteste.</p>	<p><b>14. ¿Cuál de las siguientes expresa mejor el estilo lingüístico en el que está escrita la lectura?</b></p> <p>a) Te he visto en el cielo, te he visto en el agua del lago y te he visto en mis sueños, Léocadia te he visto en todas partes.</p> <p>b) ¿Quisieras acompañarme al baile primaveral? me he encontrado solo, te lo pido ven conmigo.</p> <p>c) El camino hacia ti Léocadia está lleno de oscuridad, en cambio el camino a Amanda está lleno de luz.</p>
<p><b>12. ¿Qué establece el párrafo resumen o introductorio?</b></p> <p>a) Establece las razones por las cuales Amanda quiere conocer al príncipe.</p> <p>b) Establece como murió Léocadia,, una joven de la cual estaba enamorado el Príncipe y por la cual esta triste.</p> <p>c) Establece la situación sentimental del príncipe después de la muerte de Léocadia y como la Duquesa conoció a Amanda y sus características físicas especiales</p>	<p><b>15. ¿Cuál de las siguientes progresiones en la historia es contradictoria?</b></p> <p>a) La muerte de Léocadia, La Duquesa conoce a Amanda, la Duquesa cita a Amanda en una intersección de los caminos del terreno, Amanda rebate las intenciones de la Duquesa.</p> <p>b) La Duquesa le comenta a Amanda como se sintió cuando la vio en Réséda Hermanas, Amanda duda de poder establecer contacto con el Príncipe, y Levanta su maleta para retirarse.</p> <p>c) El Príncipe aparece en su bicicleta, Amanda pregunta a la Duquesa que debe de hacer, y ella le dice que debe decirle si le pueden indicar el camino al mar y la Duquesa desaparece en las sombras.</p>
<p><b>13. ¿Qué significa la palabra Telón al final de la lectura?</b></p> <p>a) Que la obra termina</p> <p>b) Que la escena termina</p> <p>c) Que los personajes terminan su participación</p>	

## Hoja de respuestas

Datos Biograficos	
Numero:	Género: <input type="radio"/> Femenino <input type="radio"/> Masculino
Turno: <input type="radio"/> Matutino <input type="radio"/> Vespertino	Grado: <input type="radio"/> Tercero <input type="radio"/> Sexto <input type="radio"/> Noveno
Escuela:	¿Repetiste algun grado? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No

Habitos de Lectura	
¿Te gusta la lectura? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/> Un poco	Quando lees: <input type="radio"/> Entiendo todo <input type="radio"/> Tengo que leer dos veces
¿Lees libros en tu casa? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/> A veces	¿Cuándo aprendistes a leer? <input type="radio"/> Fue facil <input type="radio"/> Me costo un poco <input type="radio"/> Fue dificil
¿Te leyeron libros de pequeño? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/> A veces	¿Tus padres leen libros? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/> A veces

Lee el texto una vez e intenta responder tantas preguntas como puedas. Luego puedes leer por detalles. Cada sección consta de 20 minutos. Si no puedes responder una pregunta déjala y continúa con las demás. Por favor no manches, ensucies o escribas en el folleto de lecturas y preguntas.

Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3
1) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	1) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	1) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
2) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	2) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	2) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
3) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	3) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	3) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
4) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	4) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	4) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
5) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	5) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	5) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
6) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	6) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	6) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
7) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	7) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	7) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
8) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	8) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	8) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
9) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	9) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	9) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
10) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	10) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	10) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
11) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	11) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	11) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
12) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	12) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	12) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
13) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	13) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	13) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
14) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	14) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	14) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>
15) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	15) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>	15) a) <input type="radio"/> b) <input type="radio"/> c) <input type="radio"/>