

Instituto de Investigaciones Pedagógicas  
BIBLIOTECA - LINGÜÍSTICA  
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS  
EX-LIBRIS - C. 1000  
DOMINICAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



COMPRESIÓN DE LECTURA EN NIÑOS DE LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO  
DE PRIMARIA DE LIMA: ANÁLISIS DE INFERENCIAS Y METACOGNICIÓN

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología Educativa

SILVIA LIZA MORALES SILVA

LIMA - PERÚ

1997

TL  
2  
3096P

### *Agradecimientos*

Les manifiesto mi sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido, no sólo a que esta investigación se lleve a cabo, sino a que vaya mejorando día a día. Asimismo porque han podido sentir, en algún momento, las dificultades y satisfacciones de esta labor y me han dado su apoyo y aliento.

Gracias, Tania García, Ivonne Choy, Nelly Palacios, Gregoria Quiroz, Juana Pinzás, Miguel Escurra, Sheyla Blumen y Cecilia Thorne, mi asesora.

Y a mi familia, un reconocimiento especial por estar siempre presente.

## Contenido

	página
Agradecimientos .....	ii
Resumen .....	v
Introducción .....	vi
1. La Lectura .....	1
1. Definición de la lectura .....	1
2. Comprensión de lectura .....	3
3. Diferencia de capacidad debida a la edad, el nivel socioeconómico y el género .....	7
4. Fases de la adquisición del dominio en la lectura .....	8
5. Habilidades o estrategias propias de la comprensión de lectura .....	10
6. La inferencia .....	12
6.1 Definición de inferencia .....	12
6.2 La inferencia y la comprensión .....	13
6.3 Características de la inferencia .....	13
6.4 Clasificación de las inferencias .....	14
7. Metacognición en la comprensión .....	15
7.1 La metacognición .....	15
7.2 La metacognición y la comprensión .....	16
7.3 Conciencia del nivel de comprensión .....	18
2. Evaluación de la Lectura .....	20
1. Consideraciones para una adecuada evaluación .....	20
2. Clasificación de las pruebas de lectura .....	21
2.1 La prueba estandarizada .....	21
2.2 La prueba informal .....	21
2.3 La prueba de lectura oral y la prueba de lectura silenciosa .....	22
3. Reactivos característicos de la prueba de lectura para el Estadio Trece .....	23
3.1 Clasificación de las preguntas en general .....	24
3.2 Clasificación de las preguntas inferenciales .....	26
3.3 Clasificación de las preguntas metacognitivas .....	29
4. El formato de las preguntas .....	31
4.1 Tipos de formato .....	31
4.2. Consideraciones relacionadas con el formato .....	31
5. Investigaciones sobre evaluación de la comprensión de Lectura .....	32
5.1. Estudios realizados en otros países .....	32

5.2. Estudios realizados en el Perú. ....	35
6 Planteamiento del Problema del presente estudio. ....	40
7 Las Variables. ....	41
3. Metodología. ....	43
1. Participantes. ....	43
2. Instrumento. ....	45
3. Procedimiento. ....	53
4. Resultados. ....	55
5. Discusión, Conclusiones y Recomendaciones. ....	64
Apéndice A. ....	75
Apéndice B. ....	92
Apéndice C. ....	99
Referencias. ....	102



### *Resumen*

La presente investigación de nivel descriptivo pretendió estudiar la comprensión de lectura en el contexto peruano, centrándose en cinco tipos de inferencia y el conocimiento del propio desempeño (metacognición). Se construyó la prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM) - analizándose sus características psicométricas y resultando confiable - y se aplicó a 302 niños de los grados cuarto y quinto de primaria de cuatro colegios de Lima metropolitana de los niveles socioeconómicos medio y bajo.

Las interrogantes planteadas se centraron en averiguar lo siguiente: (a) el orden de dificultad de las cinco inferencias para cada grado, nivel socioeconómico y género; (b) si las mencionadas variables estaban asociadas al rendimiento en las tareas inferenciales y (c) al nivel de conciencia del propio desempeño en las tareas mencionadas; y (d) si el rendimiento en tales tareas estaba asociado al nivel de conciencia del propio desempeño.

Los resultados mostraron que los puntajes de comprensión inferencial obtenidos con la prueba EIM fueron significativamente mayores para el quinto grado y el estrato medio en comparación con el cuarto grado y el nivel bajo. Y la ventaja de los niños sobre las niñas no fue significativa. El orden de dificultad de los tipos de inferencia fue similar para cada grupo estudiado. Se comprobó la relación entre el rendimiento en las tareas de comprensión con el grado y con el nivel socioeconómico, mas no con el género. Se encontró relación de la conciencia del propio desempeño en tareas inferenciales con el nivel socioeconómico, mas no con el grado ni el género. Y la asociación entre la conciencia del propio desempeño y el rendimiento real fue positiva y débil.

## Introducción

¿Aprender a leer? ¿Leer para aprender? Estos cuestionamientos cobran importancia en la investigación educacional actual. La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje de todas las asignaturas en el contexto escolar. En el mundo de hoy, a pesar de la variedad de medios de transmisión de información, no es posible mantenerse en el campo laboral o social sin saber leer (Lerner, 1993). En este sentido, el presente estudio considera importante el estudio de todos los aspectos de la lectura y especialmente el de la lectura comprensiva dentro del contexto peruano.

En la literatura psicoeducacional internacional se ha encontrado que la inferencia y la metacognición son elementos muy importantes dentro de la comprensión de lectura. En E.U.A, la metacognición se ha vinculado especialmente con el campo de los *problemas específicos de aprendizaje* y se ha dado aportes para la superación de dificultades en el campo de la lectura. En este ámbito, Schmitt (1999) construyó una prueba que evalúa el conocimiento del alumno sobre lo que debía hacer antes, durante y después de leer; Beal (1990b) investigó acerca de las habilidades de evaluación y revisión de los niños; asimismo, Alvermann, Bridge, Schmidt, Searfoss y Winograd (Manzo, 1993) se interesaron por el conocimiento y la elección de estrategias esenciales para la comprensión. Y en el campo de las inferencias, Carr, Dewitz y Patberg (1989) demostraron la efectividad del uso del método *Cloze* para el entrenamiento de comprensión inferencial con textos expositivos; mientras otros investigadores se

interesaron en las inferencias de tipo causal en textos que son escuchados por niños y adultos (Ackerman, Silver y Glickman, 1990).

En el Perú no se ha encontrado estudios acerca de la inferencia en la comprensión de lectura, siendo un tema tan importante en este campo. Por otro lado, recién se está empezando a investigar en el ámbito de la metacognición. Pinzás (1993) realizó un importante estudio, en el cual se examinó la inspección y regulación cognitivas en niños de los grados cuarto, quinto y sexto que pertenecían a tres tipos de colegios (estatal, privado pequeño y privado grande). Para ello utilizó la técnica de desorganización del texto (*text disruption*) y se basó en trabajos realizados por Markman (1977), Baker y Anderson (1981) y Zabrocky y Ratner en 1990 (Pinzás, 1993). Con respecto a la evaluación, en el contexto educativo, es común medir la lectura utilizando materiales extranjeros (Alarcón, 1986); es decir, instrumentos creados para ser aplicados a personas que poseen otras características culturales, lingüísticas e incluso otro idioma. En ese sentido, el presente estudio considera importante el desarrollo de instrumentos de evaluación de la comprensión de lectura que, además de considerar las características particulares de algunas zonas de Lima, permitan comparar el nivel del niño con el de otros niños del mismo colegio o de otros colegios y obtener perfiles reales de los lectores. De esta manera, se contará con mayores elementos para desarrollar programas de enseñanza y mejoramiento de la lectura comprensiva. Como señaló Lerner (1993), una evaluación que brinde resultados confiables contribuirá a mejorar la calidad educativa escolar.

En el presente estudio de tipo descriptivo se propone investigar la evaluación de la comprensión de lectura en dos de sus aspectos más importantes: inferencias y

metacognición. Con respecto al primer tema, se pretende dar el paso inicial para futuras investigaciones, en el contexto científico peruano. En cuanto a la metacognición, se busca continuar con los esfuerzos desarrollados por Pinzis en el estudio de la comprensión de lectura. En este sentido se creó la prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM) cuyas características psicométricas fueron analizadas durante el estudio, obteniéndose adecuadas validez y confiabilidad. Mediante este instrumento se midió el desempeño de 302 niños de los grados cuarto y quinto frente a las preguntas de comprensión relacionadas a cinco tipos de inferencias; asimismo se evaluó el nivel de conciencia de la calidad del propio desempeño; de esta manera se pretendió conocer lo siguiente: (a) el orden de dificultad de las cinco inferencias para cada grado escolar (cuarto y quinto), nivel socioeconómico (medio y bajo) y género; (b) si las variables mencionadas estaban relacionadas con el rendimiento frente a cada uno de los tipos de inferencia y con (c) el nivel de conciencia relacionado a la calidad del propio desempeño y (d) si existía relación entre el nivel de conciencia y el rendimiento en las tareas inferenciales.

El trabajo está organizado en siete secciones. En la primera se presenta la base teórica relacionada a la lectura, las fases de la adquisición del dominio lector, la comprensión y su relación con las inferencias y metacognición. Luego se presenta el tema de la evaluación e incluye los tipos de pruebas, los tipos de pregunta y su formato, y luego se focaliza en la evaluación inferencial y metacognitiva. Esta sección finaliza con las investigaciones sobre comprensión realizadas en el Perú y en el extranjero, el planteamiento del problema y las variables.

En la tercera sección se expone la metodología de la investigación. En la cuarta se presenta los resultados obtenidos. Luego, en la quinta parte se expone la discusión finalizando con conclusiones y recomendaciones. Por último, se presenta el apéndice y las referencias.

## 1. La Lectura

### 1. Definición de Lectura

La lectura constituye un proceso que implica pasar de la comunicación a través del lenguaje oral a la comunicación mediante el lenguaje escrito. Es por ello que una condición previa para enseñar a leer a un niño es que éste cuente con un lenguaje oral básico. En dicho proceso, la lectura se relaciona con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción hasta la comprensión y el razonamiento (Crowder, 1985).

Muchos teóricos cognitivos han intentado describir el proceso lector. Siguiendo a Lerner (1993), el momento inicial del proceso es el *reconocimiento de palabras*, mediante el cual el lector identifica las palabras y puede llegar a palabras desconocidas mediante la decodificación de letras impresas y el apareamiento de letras y palabras con sonidos. Esta etapa es influenciada por la conciencia fonológica, el reconocimiento instantáneo, el contexto y el análisis estructural. Mientras más fluído sea este momento inicial, mayores posibilidades habrá de concentrarse en el significado del texto.

En 1985, Perfetti (Pinzás, 1986) estuvo de acuerdo en mencionar como primer componente del proceso al reconocimiento de palabras, asociado al acceso lexical y

en segundo lugar a la comprensión propiamente dicha, constituída por un conjunto de procesos interrelacionados, mediante los cuales el lector forma una representación del significado del texto.

Según Osuna y Goodman (1987), cuando comenzamos a procesar un texto impreso activamos sistemas lingüísticos: (a) el grafofónico, que relaciona forma y sonido; (b) el sintáctico, que se ocupa de las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos; (c) el semántico, que se refiere a las relaciones dentro de un lenguaje que establece el significado para el usuario; y (d) el pragmático que está relacionado al contexto formal o coloquial del lector.

Por otro lado, la lectura ha sido analizada como un proceso que es constructivo, pues el lector va armando mentalmente un *modelo* del texto, dándole significado personal; es interactivo, ya que hay un intercambio entre el lector y el texto; asimismo, es estratégico, porque el lector guía y adapta la lectura de acuerdo al propósito o metas para leer y de acuerdo a la naturaleza del texto; y por otro lado es metacognitivo, cuando el lector controla su lectura, teniendo la habilidad para hacer ciertos ajustes y acomodarse a las demandas (Pinzás, 1995).

## 2. *Comprensión de Lectura*

Siguiendo a Alliende (1982), una persona lee comprensivamente, cuando se mueve dentro del texto *reduciendo incertidumbre*, es decir, obteniendo información. Para que el lector pueda acceder a la comprensión de un texto, debe haber logrado la

automatización de la decodificación, que es el proceso básico. De esa manera podrá dirigir toda su energía a la comprensión.

Parte importante del proceso de comprensión son las inferencias (Ej. Asociación Internacional de Lectura, 1990; Bendito, Cuesta, Osuna, Romo, Serra y Urrecheaga, 1985; Montes y Gonzáles, 1982). Mediante ellas, el lector establece relaciones entre las distintas proposiciones de un texto y aporta la información no explícita. Entender un texto no es la simple repetición de lo que se ha leído.

En cuanto al tema de la comprensión han surgido diversas opiniones. Entre los enfoques radicales, se afirmó que comprender implicaba la captación del sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado texto; y aquellos que pensaban que el sentido estaba dado mayoritariamente por los aportes que el lector da al texto, y no por el contenido del mismo. La primera visión no aceptaba que el texto podía adquirir sentidos distintos de los que intentó el autor y no consideraba los aportes que el lector podía dar. El segundo punto de vista sostenía que no podía haber dos concepciones iguales de un texto escrito; y en su posición extrema, concluía que la lectura no se podía enseñar ni medir (Alliende, Condemarín, Chadwick y Milicic; 1991).

Entre las posiciones menos extremas estuvo la de Bendito et al. (1985) quienes señalaron que la comprensión era un proceso mediante el cual el lector usaba las claves que provee el texto junto a su conocimiento previo y experiencia para llegar al significado que el autor trata de comunicar.



Para Gómez Palacio (1993), si la lectura implica una relación en la que interactúan texto y lector, la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental (modelo del significado) del texto, dentro de las posibles representaciones de éste. Esta representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el lector posee respecto del tema. Asimismo, está determinado por sus objetivos al leer, ya que a cada uno de ellos corresponde una diferente estrategia. Entonces, un texto puede ser comprendido de una manera diferente, según el lector, y un mismo lector en diferentes relecturas, puede generar distintos modelos de significado.

El texto aporta también intenciones, elementos lingüísticos, pragmáticos y estructuras que predeterminan las hipótesis del lector, base de su modelo de significado, el cual se irá probando durante la lectura, para mantenerlo o modificarlo. Lerner (1993) manifestó que leer es como resolver un problema. En este trabajo se utiliza conceptos, se formula hipótesis, las cuales son probadas y luego se modifica los conceptos.

Alliende (1982) analizó la comprensión de un texto de acuerdo a varios niveles que se presentan a continuación:

- *Estrato*. Se refiere a las letras, palabras, oraciones que componen un texto. La comprensión no versa sobre este nivel, pero éste puede cumplir un rol importante, según el tipo de texto.

- *Intratextual.* Contempla los elementos relevantes en el interior de un texto y las interacciones entre ellos. En este plano, la comprensión implica captar el texto global (identificar si es un chiste o una noticia), captar sus partes (acciones, notas, personajes, etc) y las relaciones de las partes con el todo (funciones, oposiciones, subordinaciones, etc.). Aquí se ubican las inferencias. Esta comprensión desvirtúa la llamada *comprensión literal* no inferencial. La comprensión de un texto puede ser literal, y a menudo errada, pues no garantiza la comprensión de lo leído. La comprensión se logra estableciendo relaciones, lo cual implica inferir. Incluso la mera repetición de un texto, cuando no es mecánica, abarca las inferencias, pues muestra que el texto se comprende como un lenguaje y se maneja como tal.
- *Intertextual.* Vincula un texto con otro. Al leer un texto, el lector cuenta con un marco de referencia construido por los textos que ya ha leído.
- *Supratextual.* Se contruye a partir del contexto externo en el que se produce la lectura. Se supone que el espacio y el tiempo de la lectura nunca se repetirán, entonces la comprensión de un texto puede variar dependiendo del tiempo, del lugar y del tipo de lector.
- *Transtextualidad.* Va más allá de la lectura, pero está vinculada a ésta y puede influir en su comprensión. Cada rasgo de un texto remite a otro texto, en sentido casi infinito.

Por otro lado, Schnotz (1991) afirmó que cuando se lee un texto para actualizar información, la meta de la comprensión es construir una representación mental coherente, más que establecer una coherencia estricta entre las oraciones. En ese sentido, tal representación puede no corresponder totalmente con el texto, lo cual no significa que el lector no esté interesado en una máxima correspondencia entre el texto y su conocimiento previo; sin embargo no es lo fundamental. Esto explica por qué algunos lectores, a pesar de leer sobre un determinado tema, no lo comprenden estrictamente y por qué varios lectores pueden entender un tema de distintas maneras.

En conclusión se puede afirmar que la comprensión de un texto surge de la interacción entre el lector y el texto influida por el contexto temporo-espacial. El primer componente interviene con su conocimiento previo, experiencias, intereses, metas e irá construyendo un modelo mental - que puede no corresponder totalmente con el texto- que le servirá para la evaluación de la lectura; el segundo elemento aporta sus características lingüísticas, sintácticas, de formato, organización de los elementos internos e intención del autor; y todos estos aspectos están afectados por un lugar y tiempo determinados.

### *3. Diferencia de capacidad debida a la edad, el nivel socioeconómico y el género*

En relación a la diferencia de capacidad debida a la edad, los teóricos de los estadios (Blumen, 1997) relacionaron las habilidades cognitivas de los niños con rangos de edad específicos. Así, a medida que el niño crece va incrementando sus capacidades. Esto se ha evidenciado en varios estudios, como en una investigación sobre aptitud de los niños para entrar al colegio (Gredler,1975) donde los alumnos

menores tuvieron un rendimiento más bajo que los niños mayores, independientemente de su edad al entrar al colegio.

En cuanto a la diferencia de capacidad debida al nivel socioeconómico, Silverstein, Morita y Belger (1983) estudiaron el desempeño de 180 niños y niñas de Kindergarten frente a la Prueba de Conceptos Básicos de Boehm (BTBC) y encontraron que el puntaje promedio se incrementaba considerablemente del nivel bajo al alto. Asimismo se evidenció que el orden de dificultad de los ítems fue similar para niños de diferente nivel socioeconómico. De ese modo se comprobó el poco sesgo de la prueba. Esto se corroboró con los estudios de Majluf (1993) en varias zonas de la costa, sierra y selva peruanas, donde los niños de zonas marginales y de condiciones deficitarias rindieron intelectualmente en forma disminuída y significativamente más baja que niños de clases más acomodadas. Además, esta situación parece mantenerse porque los niños de nivel socioeconómico bajo suelen ir a escuelas de menor calidad, donde aprenden a seguir órdenes, en vez de a ser autónomos (Giroux, 1988).

En cuanto al género, Moir y Jessel (1991) afirmaron que casi todos los científicos están de acuerdo en que el cerebro del hombre es estructuralmente diferente al de la mujer, es así que hombres y mujeres no sólo se comportan de manera distinta, sino que piensan, aprenden, sienten, se relacionan, etc, de manera distinta. En relación al lenguaje, Stanley y Benbow (Moir y Jessel, 1991) manifestaron que las mujeres tenían mayor capacidad verbal en los primeros años de escuela: leen antes, dominan más fácilmente idiomas extranjeros y aprenden mejor la

gramática, puntuación y ortografía. Además, existe mayor probabilidad de que un hombre tenga problemas de lectura (Lerner, 1993). En el estudio de Silverstein et al. (1983) con el BTBC se encontró que ni los puntajes promedios, ni las desviaciones estándar se diferenciaban significativamente según género y tampoco se evidenció sesgos. Asimismo, los ítemes mostraron el mismo orden relativo de dificultad para ambos géneros.

#### *4. Fases de la adquisición del dominio en la Lectura*

Aprender a leer lleva muchos años. Después del dominio del código, el adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica aprender nuevas habilidades de lectura. Esto se debe dar a lo largo de toda la escolaridad, no sólo en el primer año (Alliende et. al., 1991).

En 1979, Chall (Thorne, 1991) propone los siguientes estadios que conducen al dominio en la lectura:

*Estadio 0.* Prelectura. De Preescolar a Kindergarten (Desde el nacimiento hasta los 6 años). En esta etapa los niños desarrollan habilidades básicas necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectura. Abarca: lenguaje, habilidades perceptivo visuales, auditivas y visomotoras. Las características individuales y el medio que rodea al niño juegan un rol importante.

*Estadio 1.* Lectura temprana o estadio de decodificación. 1° y 2° grados (6-7 años). Comprende el aprendizaje de las correspondencias letra/sonido y la asociación

de las mismas con las partes correspondientes de la palabra. Asimismo se considera las fases de errores de lectura de los primeros grados identificadas por Biemiller.

*Estadio 2.* Confirmación, fluidez y desprendimiento de lo impreso. 2° y 3° grados (7-8 años). Se consolida lo que se ha aprendido. El contenido de lo que se lee es de carácter familiar, por eso la atención es puesta en la palabra impresa. El niño toma ventaja de lo que se dice en el texto, apareándolo con su conocimiento y habilidades lingüísticas. Utiliza el contexto, ganando fluidez y velocidad mediante la práctica.

*Estadio 3.* Leer para aprender desde un solo punto de vista. 4° a 8° grados (9-13 años). En este nivel la persona lee para obtener conocimiento e información. Hasta el estadio anterior, se ha aprendido mayormente escuchando y mirando. Esta etapa se caracteriza por la importancia del conocimiento previo. El estudiante debe aprender a buscar información en un párrafo, un capítulo o un libro. La lectura sirve esencialmente para adquirir datos, conceptos y modos de cómo hacer cosas.

*Estadio 4.* Leer para aprender desde diversos puntos de vista. 9° a 11° grados (14-18 años). Implica tratar con más de un punto de vista. Se refiere a manejar niveles de datos y conceptos sumados a los adquiridos anteriormente.

*Estadio 5 .* Visión amplia/educación superior (Después de los 18 años). Es el estadio más maduro. El lector utiliza selectivamente el material impreso, según su interés o necesidad.

### 5. *Habilidades o Estrategias propias de la Comprensión de Lectura*

Los autores revisados (ej. Alliende, 1982; Orrantia, Sánchez y Rosales, 1990; Lerner, 1993; A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993; OREALC, 1993) manifestaron que durante la comprensión se ponen en marcha estrategias, habilidades, operaciones y tareas específicas. Se ha visto que muchas veces se confunde los términos *habilidad*, *operación* o *estrategia* con *tarea específica* y con *meta*. Así se dificulta el entendimiento de lo que sucede durante la comprensión. En el presente estudio se va a entender por *tarea específica* aquella actividad que se realiza teniendo como base una(s) determinada(s) habilidad(es); y será considerada una *meta*, aquel objetivo alcanzado -desde un punto de vista amplio- al realizar tal tarea. Por ejemplo, la tarea específica *ubicar la idea principal* se realiza gracias a que la persona cuenta con la habilidad base de *selección* y a través de ella se logra la meta de *responder a preguntas de comprensión*. En ese sentido, una habilidad va a permitir la realización de una tarea, la cual conducirá a alcanzar una meta.

Habilidad ----> Tarea Específica ----> Meta

En el Cuadro 1 se muestra cómo se ha clasificado las habilidades (que incluyen las llamadas estrategias y operaciones). Algunos tipos de tareas específicas, es decir, lo que se puede pedir en un ejercicio de práctica o de evaluación podrían ser los siguientes: Predecir el texto o inferir el propósito del autor en base al título o gráfico; ubicar hechos, idea central, detalles; resumir, escribir título, hacer dibujo que represente el texto; formular opiniones, críticas, evaluar el material considerando sesgos, relevancia, consistencia lógica (conclusiones falsas o verdaderas), etc; transformar enunciados metafóricos y simbolismos en lenguaje común o empleando las propias palabras.



Y algunos tipos de meta podrían ser los siguientes: Comprender diferentes tipos de materiales; formular repuestas y preguntas sobre lo leído; tratar con elementos del lenguaje, puntuación y estilo; usar elementos retóricos, organizacionales y de formato (Lerner, 1993; A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993 y OREALC, 1993).

## 6. *La Inferencia*

### 6.1 *Definición de inferencia.*

A partir de lo expuesto por algunos investigadores (ej Asociación Internacional de Lectura, 1990; Alliende, 1982; Bendito et al., 1985), los autores del presente estudio han planteado que la inferencia es una operación del acto de leer mediante la cual el lector interpreta el texto, obteniendo información que no está explícita en éste. Para este fin, la persona utiliza la información explícita y su conocimiento previo, buscando la integración y relación de las diferentes partes del texto para llegar a formar una idea con sentido.



Cuadro 1  
*Habilidades de la Comprensión de Lectura*

Habilidad	Definición
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retener</li> <li>• Describir</li> <li>• Relacionar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar lo leído <sup>a</sup>.</li> <li>- Dada una entidad se describe o especifica una serie de comentarios de la misma <sup>b</sup></li> <li>- Relacionar abarca dos aspectos <sup>a</sup> :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unir: Se refiere a buscar semejanzas, sintetizar, resumir, poner en categorías. Se puede hacer síntesis sobre cualquier aspecto del texto, pero hay que centrarse en las unidades que componen el texto. Por ejemplo, identificar los distintos episodios de una historia, agrupar personajes según alguna característica determinada, señalar la coincidencia de acciones.</li> <li>- Separar: Es ubicar las diferencias. Por ejemplo, diferenciar los tipos de acciones, de ambientes, de personas pertinentes para la comprensión</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar</li> <li>• Seleccionar</li> <li>• Generalizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando se ven las relaciones que existen entre los atributos de dos entidades <sup>b</sup>.</li> <li>- Dada una secuencia de proposiciones se suprimen las que no sean necesarias para el resto <sup>c</sup></li> <li>- Dada una secuencia de proposiciones se sustituye los conceptos de esa secuencia por un concepto supraordenado a ellos <sup>c</sup>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar</li> <li>• Trabajar con el conocimiento previo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una secuencia de proposiciones se reemplaza por otra que no aparece en el texto y que engloba a las proposiciones de la secuencia <sup>c</sup>.</li> <li>- Capacidad de recuperar información ya aprendida y compararla con la información que se está recibiendo al realizar una tarea <sup>d</sup>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar abstractamente</li> <li>• Pensar inventivamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para separar mentalmente las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente. Se trata de elaborar información no concreta <sup>e</sup></li> <li>- Capacidad de crear, hallar o descubrir algo nuevo <sup>e</sup></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información que no está explícita en el texto con ayuda de ciertas pistas acerca de la idea central, las características de personajes, la secuencia de acciones, palabras nuevas, etc.</li> <li>- Tendencia y habilidad para monitorear e intentar determinar la propia comprensión, encontrando estrategias para solucionar problemas. Ser autocrítico y reflexionar sobre el propio aprendizaje <sup>f</sup></li> </ul>

Nota. <sup>a</sup> Allende, 1982 <sup>b</sup> Meyer, 1984 (Orrantia, Sánchez y Rosales, 1990). <sup>c</sup> Van Dijk y Kintsch, 1978 (Orrantia, Sánchez y Rosales, 1990). <sup>d</sup> Salinas, 1995. <sup>e</sup> García-Pelayo, 1985. <sup>f</sup> OREALC, 1993; Manzo, 1993.

### 6.2 *La inferencia y la comprensión.*

A pesar de tener la habilidad de inferir, algunos lectores no lo hacen tan espontáneamente. Inferir es dificultoso, especialmente para los alumnos con problemas de lectura (Fredricksen, 1975; Kintsch, 1974; Paris y Lindauer, 1976; citados en Carr, Dewitz y Patberg, 1989). Algunos lectores *pobres* se lamentan de que la respuesta no esté en el libro; no saben cómo construir la respuesta en base al conocimiento previo y al contenido del texto; no entienden la diferencia entre el proceso de responder preguntas inferenciales y el de responder preguntas literales (Raphael, Winograd, y Pearson, 1980; citados en Carr et al., 1989). Es así que, con el objetivo de ayudar a los alumnos a inferir información mientras mejora la comprensión general y el monitoreo de la comprensión, Carr et al. (1983) (Carr et al., 1989), desarrollaron el programa Técnica de Entrenamiento Inferencial (ITT). Esta técnica ha tenido éxito en quinto y sexto grados de primaria, incluyendo estudiantes con problemas.

### 6.3 *Características de la inferencia.*

En 1980, Trabasso (Bendito et al., 1985) afirmó que las inferencias tenían la propiedad de resolver ambigüedades léxicas, referencias pronominales y nominales; además sostuvo que éstas daban un contexto para comprender oraciones y un marco para interpretar un texto, en el proceso arriba/abajo.

Ackerman, Silver y Glickman (1990) estudiaron la inferencia causal mediante una actividad en la que alumnos de segundo grado y de preparatoria escuchaban textos inconsistentes. Ellos afirmaron que la inferencia correcta acerca de un concepto

u objeto dependía fuertemente de la mención explícita de ese objeto en el título o dentro del texto; es decir, que la disponibilidad de ese concepto era un determinante importante para resolver la inferencia. Asimismo, estos investigadores señalaron que la extensión de oraciones en la que el concepto está disponible es limitada y está relacionada al proceso de activación de la memoria de trabajo. En sus investigaciones comprobaron que la extensión de la memoria de trabajo es de tres a cuatro oraciones. Es por eso que la mención del objeto sólo en el título (sin volver a mencionarlo dentro del texto) no ayuda a resolver la inferencia si se encuentra fuera de las tres o cuatro oraciones de extensión que incluyen el desenlace. La disponibilidad de un concepto se incrementa con el grado, lo cual implica diferencias evolutivas en el conocimiento base y en la extensión de la memoria de trabajo. En general, la probabilidad para resolver inferencias se incrementa con el grado, lo cual puede deberse a la poca habilidad para inferir relaciones lógicas entre las oraciones y eventos (Paris y Upton, 1976; Schmidt, Paris y Stober, 1979; Thompson y Myers, 1985; citados en Ackerman et al., 1990) e integrar la información de diferentes oraciones (Johnson y Smith, 1981; Van den Broek, 1989; citados en Ackerman et al., 1990).

#### 6.4 *Clasificación de las inferencias.*

Algunos autores han ordenado las inferencias, de acuerdo al tipo de información que se obtiene mediante ellas. Están, por ejemplo, las que permiten obtener información acerca de las características, los sentimientos y pensamientos de los personajes, acerca del lugar y tiempo en que ocurren los hechos, de la secuencia de acciones, de términos ambiguos, de las causas de situaciones, de un problema y su posible solución, etc.

## 7. Metacognición en la comprensión

### 7.1 La metacognición.

La Metacognición es probablemente el constructo más investigado en la psicología cognitivo/instruccional contemporánea (Crowder, 1985). Mediante este mecanismo se construye una explicación sobre el propio funcionamiento mental. Su importancia se ha vinculado mayormente a la mejora del proceso enseñanza/aprendizaje; es decir, al desarrollo de habilidades que fomenten un aprendizaje más activo, consciente y autorregulado. Asimismo, está teniendo éxito en el campo de los *problemas específicos de aprendizaje*. En 1989, Baker (Tobias, 1995) estableció mediante sus estudios que los alumnos capaces cuentan con más estrategias metacognitivas efectivas en la lectura, que los alumnos menos capaces.

En el Perú, la investigación metacognitiva recién está surgiendo, siendo uno de los estudios más importantes el realizado por Pinzás (1993), en el que se examinó la inspección y regulación cognitivas exhibidas por los alumnos de Lima al leer textos.

Siguiendo a A.V. Manzo y U.C. Manzo (1993), la metacognición está basada en el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea y el automonitoreo, o, conocer cuándo uno sabe, qué sabe, qué necesita saber, y qué debe hacer para mejorar la comprensión, la velocidad, la evocación u otro aspecto no consolidado. Para Tobias (1995), el componente más importante de la metacognición es la habilidad del alumno para diferenciar entre lo que conoce y lo que no conoce, pues esto le permitirá hacer

planes para aprender o seleccionar una estrategia apropiada. Además, a lo largo del desarrollo, como afirmó Markman en 1977 (Pinzás, 1993), la persona va tomando un rol activo o autodirigido en ciertas áreas de la cognición.

### 7.2 La metacognición y la comprensión.

En el ámbito de la comprensión, la metacognición, basada en el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea, y el automonitoreo, está orientada sobre todo a descubrir qué hacer y a hacer todo lo posible para elevar el nivel de comprensión (Brown, Campione, & Day, 1981; Manzo & Manzo, 1990a; Sanacore, 1984; Wagoner, 1983, citados en A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993). Podemos decir que la metacognición se da cuando el alumno percibe que leer es comprender y se esfuerza por entender lo que lee y pone en práctica estrategias para superar alguna dificultad que se le presente.

En 1982, Haller et al. (Pinzás, 1993) señalaron que estar consciente de la propia actividad cognitiva era fundamental para las habilidades metacognitivas, porque facilitaba el monitoreo y la regulación. Cuando el lector hábil está consciente de que no está comprendiendo lo suficiente, es estimulado a encontrar el origen de la dificultad. Como sostuvieron Mateos y Alonso (1991), cuando los niños se enfrentan a textos de contenidos no familiares, o que están mal estructurados, ellos necesitan estrategias para enfrentar problemas relacionados a nuevos conceptos, expectativas no confirmadas u oraciones ambiguas. Estos investigadores han comprobado mediante sus estudios la relación entre la autorregulación y la comprensión.

Por otro lado, Beal (1990b) que estudió las habilidades de evaluación del texto y de revisión de niños de primaria (10 y 12 años), encontró que los niños mayores detectaron más errores en textos problemáticos que los menores; y cuando éstos últimos detectaban los problemas, eran tan capaces como los mayores de revisar el texto adecuadamente; además, los menores fueron menos capaces que los mayores de revisar los problemas del texto que inicialmente habían dejado pasar y exageraron la información de diversos tipos de revisiones. En general, los resultados sugirieron que las diferencias de desarrollo en el procesamiento constructivo contribuyen a la habilidad del niño de detectar y revisar problemas en el texto.

Otro estudio realizado por Beal (1990a) nos muestra las diferencias de las habilidades metacognitivas según el nivel de desarrollo. Se quería conocer si los niños de los grados primer, segundo y tercero reconocían que hacían inferencias para comprender el texto y cómo éste influía su habilidad de revisar textos y monitorear su información. En general, se mostró una tendencia a que los niños menores atribuyan la información inferida al texto, mientras que los mayores distinguieron claramente la información explícita de la inferida. Por otro lado, cuando se les preguntaba a los niños sobre la dificultad de inferir la situación/causa de versiones problemáticas y ambiguas de las historias, los mayores eran más capaces de reportar dificultades en inferir el evento/efecto, mientras que los de tercer grado tendían más a revisar los textos para incluir información adicional sobre las causas de los efectos.

Monitorear o controlar la comprensión durante la lectura, incluye la dirección hacia una meta que brinde un contexto significativo en el que se pueda integrar nueva

información. Abarca el autocuestionamiento, el parafraseo, síntesis, integración del conocimiento previo con información nueva, comparar ideas principales, relacionar detalles con ideas principales y evaluar actividades como confirmación de suposiciones y formulación de predicciones.

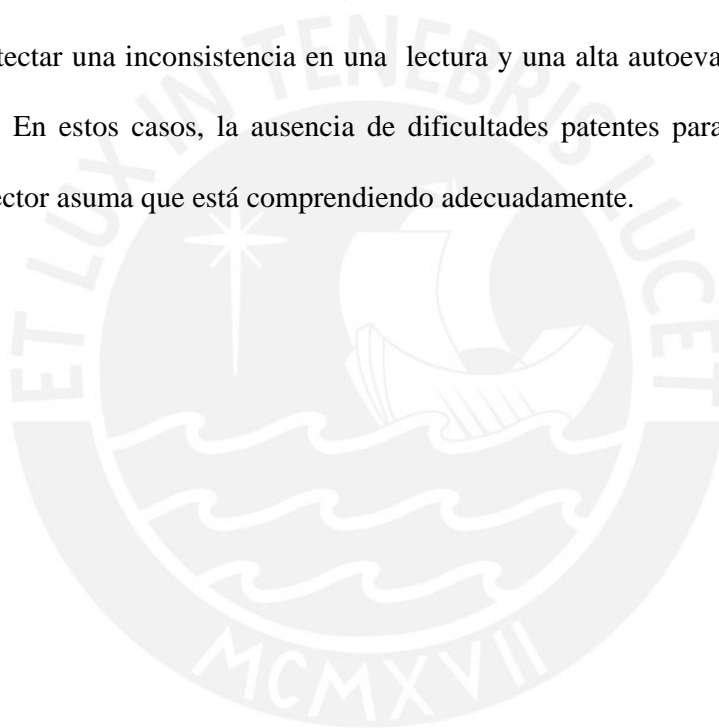
Toda interpretación de un texto puede ser considerada como una serie de esfuerzos para integrar la información. En los procesos simultáneos de integrar el texto con el conocimiento previo y con otras partes del texto, el lector realiza la *evaluación del texto*. Esta evaluación se basa en las expectativas del lector considerando la consistencia del texto que relaciona tres niveles de integración: (a) vocabulario del texto con el vocabulario del lector, (b) información del texto con el conocimiento previo del lector, y (c) la información del texto con el texto ya leído. Esto es una expresión de conciencia del texto y del monitoreo de la comprensión (Pinzás, 1993).

### *7.3 Conciencia del nivel de comprensión.*

Körkel y Schneider (1991) han estudiado los conocimientos metacognitivos de tipo declarativo (CMD) y de procesamiento (CMP). Ellos afirmaron que el CMD sólo jugaba un rol modesto en la predicción de lo que se va a recordar, mientras que el CMP era un predictor importante de aquello que se recupera. Esto se debía a que el lector puede aprender a utilizar estrategias de comprensión efectivamente y de modo automático (CMP alto), sin embargo, si no es consciente de su procesamiento de información, tendrá un bajo CMD (Schnotz, 1991).



Como afirmó Ehrlich en 1991 (Schnotz, 1991), no sólo niños menores o con problemas, sino también los adultos relativamente hábiles no notan frecuentemente que su comprensión es baja. Puede suceder que el lector construya una representación mental que tiene coherencia sólo en el nivel local y no en el global. De esta manera, el lector piensa que ha entendido el texto y no se da cuenta que ha fallado en construir una representación de alto nivel. A esto se le ha llamado *ilusión de la comprensión o del saber*, es decir, cuando ocurre, de manera simultánea, un error para detectar una inconsistencia en una lectura y una alta autoevaluación de la comprensión. En estos casos, la ausencia de dificultades patentes para comprender hace que el lector asuma que está comprendiendo adecuadamente.





## 2. *Evaluación de la Lectura*

### 1. *Consideraciones para una adecuada evaluación*

La medida correcta, así como el entrenamiento de la capacidad comprensiva depende del conocimiento que se tenga del estado en que se encuentra el destinatario del texto; es decir, se debe considerar, edad, familiaridad con la lengua, escolaridad, grupo sociocultural, experiencias, intereses, coeficiente intelectual, etc.

La comprensión no es algo objetivo y único que se determina a priori. Siempre es conveniente determinar qué se va a considerar pertinente, qué se desea evaluar, qué se desea que los alumnos aprendan, hasta qué nivel se desea que lleguen. De esta manera será más fácil diseñar los criterios de corrección (Alliende, 1982).

La prueba de lectura debe reflejar la instrucción de lectura. Debe haber una progresión gradual y definirse los objetivos específicos y habilidades a ser evaluadas. Las tareas reflejarán dichos objetivos. Asimismo, las normas variarán, según el tipo de población (Thorne, 1991).

Por otro lado, siguiendo a Orrantía et. al. (1990), un instrumento de evaluación de la comprensión escrita debe abarcar todos los procesos implicados en la

comprensión de un texto y contar con preguntas que se determinen desde un marco teórico de lo que es comprender; es decir, que no haya un desfase entre el instrumento técnico de medida y el marco teórico. Además, el sistema de evaluación debe estar orientado a la intervención. Entonces, primero se tendría que determinar qué componentes o estrategias están implicadas en el proceso de comprensión, para luego considerarlas en la instrucción y en la evaluación.

## *2. Clasificación de las pruebas de lectura*

A continuación se va a describir los tipos de evaluación de lectura:

### *2.1 La prueba estandarizada.*

Es aquella que se caracteriza por contar con una referencia normalizada. A través de la aplicación de una prueba a una muestra representativa de una población, se establece puntos referenciales del porcentaje de respuestas correctas esperado para un determinado grado o nivel. Estos porcentajes servirán para interpretar el puntaje bruto de otra persona que sea evaluada posteriormente. Los puntajes estandarizados (puntajes equivalentes, percentiles o estandinos) se usan para clasificar o reubicar y para evaluar el programa. Sin embargo, estos puntajes tienen valor limitado en la planificación instruccional, pues no aportan nada en lo relacionado a cómo ayudar a un alumno de bajo rendimiento (A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993 ; Salvia e Ysseldike, 1995).

### *2.2 La prueba informal.*

Se caracteriza por ser intencionalmente heurística. Salvia e Ysseldike (1995) afirmaron que las preguntas se distinguen por no haber sido preparadas con bastante

dedicación. Sin embargo los autores plantearon que, como grupo, muchas de estas pruebas pueden ser consideradas estandarizadas porque los estudiantes usualmente reciben los mismos materiales e instrucciones y se usa los mismos criterios para corregirlas. Quizás una mejor caracterización de estas pruebas es que usualmente no son sujetas a escrutinio público y deben ser más variables que las pruebas comerciales en términos de su adecuación técnica (confiabilidad y validez).

En ciertos casos, estas pruebas pueden ser más útiles que una prueba con referencia a la norma. Una prueba comercial está hecha para su aplicación general, es decir, para estudiantes que siguen diferentes currículos. Debido a esto, los autores de las pruebas tratan de balancear dos aspectos: la inclusión del número mínimo de ítems para permitir una discriminación confiable y la incorporación de suficientes ítems para asegurar la validez de contenido. Por esta razón resultan pruebas que no son capaces de discriminar cambios pequeños en el desempeño del alumno.

### *2.3 La prueba de lectura oral y la prueba de lectura silenciosa.*

Dependiendo de la manera en que participa el estudiante, el presente estudio ha considerado la prueba oral y la silenciosa.

La prueba de lectura oral es de administración individual. Generalmente evalúa precisión, fluidez y tasa de lectura. Consiste en una lista de palabras o serie de párrafos ordenados de menor a mayor dificultad que se lee en voz alta. Se puntúa como error la incapacidad de pronunciar una palabra, la demora por más de dos segundos en decir una palabra, la mala pronunciación, omisión, inserción o

sustitución de una palabra, la repetición, el cambio de orden de las palabras y no consideración de la puntuación.

Asimismo se puede evaluar el análisis de palabras. Esto incluye desde analizar la habilidad para asociar letras con sonidos hasta pruebas sobre silabeo y de mezcla e integración de sílabas para formar palabras (Salvia e Ysseldike, 1995).

La prueba de lectura silenciosa. En la mayoría de casos es de administración grupal y mide diferentes tipos de comprensión, como la comprensión *literal* e *inferencial* (Thorne, 1991; Salvia e Ysseldike, 1995). La comprensión *crítica* mide cómo el estudiante analiza, evalúa y formula juicios sobre lo que ha leído, para lo cual necesita un adecuado nivel en el campo literal e inferencial. Esto mismo requiere la comprensión *afectiva* que implica una respuesta personal y emocional al texto. Otro aspecto que puede medir una prueba de este tipo es la metacognición, es decir, la capacidad para darse cuenta de cómo se está realizando la tarea de comprensión, de qué estrategias se está poniendo en práctica, de sus errores y de cómo mejorarlos, entre otras cosas.

### 3. *Reactivos característicos de la prueba de lectura para el Estadio Tres*

Cuando se plantea una evaluación, se necesita definir qué se va a medir y luego cómo se va a medir. El diseño de los ítems deberá reflejar fielmente el objetivo de la prueba. A continuación se presenta los tipos de preguntas más comunes en la evaluación del Estadio Tres en pruebas de lectura silenciosa.

### 3.1 Clasificación de las preguntas en general

Después de hacer una revisión de distintos investigadores, en el presente estudio se ha decidido seguir la clasificación que propone la Asociación Internacional de lectura (1990). Dependiendo de aquellos elementos que se exige para responder una pregunta, existen tres tipos: (a) La pregunta cuya respuesta se elabora únicamente a partir del texto, (b) aquella que se forma a partir del lector y (c) la que se construye a partir del lector y del texto.

(a) La pregunta cuya respuesta se elabora únicamente a partir del texto (*Ahí mismo*). Se caracteriza porque la respuesta está en una sola oración del texto. Se ubican las palabras usadas para formular la pregunta en el texto y se observa el resto de palabras de esa oración para encontrar la respuesta. La denominada *Pensar y buscar* requiere información de más de una oración o párrafo.

Dentro de este rubro, algunos autores (ej. Pinzás, 1995) explicaron que una pregunta literal (o informativa) implica entender y recordar la información que trae el texto explícito (qué, quién, cuándo, cómo). Profundizando un poco más al respecto, Alliende (1982) no estuvo de acuerdo en que la memorización de un texto se considere comprensión literal y no inferencial. Señaló que la técnica *Cloze* que ha sido vista como un tipo de comprensión literal, es algo más que una simple memorización mecánica. Restituir palabras abarca comprensión y manejo del texto como una forma especial del lenguaje y no el recuerdo de palabra por palabra.

(b) La pregunta cuya respuesta se construyen a partir del lector (*Por mí mismo*). La respuesta se construye por el conocimiento previo del lector. Algunos autores (Bendito et al., 1985) se refieren a la pregunta crítica, que juzga el texto y la pregunta creativa, que exige ir más allá del texto para buscar nuevos puntos de vista, soluciones, etc. Asimismo, A.V. Manzo y U.C. Manzo (1993), se refirieron a la pregunta de *aplicación* que implica pensamiento crítico y constructivo y resolución de problemas (por ej. en una situación similar, ¿qué podría hacer el personaje para no dañar los sentimientos de un amigo?); de *evaluación*, que requiere pensamiento crítico, sentido estético y juicio personal (por ej. ¿qué te parece la historia?).

Dentro de este tipo, se considera la pregunta *metacognitiva* que evalúa en qué grado la persona está consciente de sus procesos durante el aprendizaje, la habilidad de verbalizar y reportar las estrategias usadas y finalmente su veracidad.

(c) La pregunta cuya respuesta se forman a partir de lector y texto (*El escritor y yo*). La respuesta puede darse por el conocimiento previo de la persona, pero no tendrá sentido si ésta no lee el texto. Dentro de este ámbito, se encuentra la pregunta interpretativa o inferencial. Para responderla, el lector supe significados para completar la información del autor. Se trata de llegar a aquello implícito en el texto. Implica hacer predicciones e hipótesis, interpretación de los personajes y sus motivaciones (Pinzás, 1995).

Dentro de la clasificación de A.V. Manzo y U.C. Manzo (1993) se ha considerado la pregunta de *traslación* que exige transferir algo de una forma

simbólica a otra (por ej. con tus propias palabras explica de qué trata el texto); de *inferencias*, donde el lector debe combinar información textual para llegar a una respuesta lógica, que no está explícita en el texto (por ej. ¿cuál era la relación entre Juan y Carlos en el texto?); de *conjeturas*, que va más allá de lo que se puede inferir de únicamente los hechos establecidos (por ej. ¿te parece que Ana volverá al colegio?); de *explicación* que requiere referencia al texto y/o a otras fuentes (por ej. ¿por qué crees que Ana volverá al colegio?).

Para efectos del presente estudio se profundizará en las preguntas de tipo inferencial y metacognitivo.

### 3.2 Clasificación de las preguntas inferenciales.

Los principales tipos de inferencias para algunos autores e instituciones (ej. Lehnert, 1978 y Trabasso, 1981, citados en Montes y Gonzáles, 1982; Johnson y Johnson, 1986, citados en Asociación Internacional de lectura, 1990) son los siguientes (los ejemplos han sido adaptados a la realidad peruana y sólo en tres casos se presenta la pregunta):

a. Localización.- Permite inferir en qué lugar se realiza la acción. Por ej. “Mientras íban por las vías a toda velocidad, sentían el rebote de las ruedas de la máquina y el movimiento de los vagones.” La pregunta podría ser : ¿En dónde se encontraban los jóvenes?



b. Agente.- Permite detectar qué tipo de persona realiza la acción. Por ej. “Con podadora y tijera, Juan iba a empezar la tarea”. Podría preguntarse ¿Que oficio tenía Juan?

c. Tiempo.- Permite concluir a qué hora del día aproximadamente se realiza la acción. Por ej. “Cuando la luz del vestíbulo se apagó, la oscuridad fue total.”

d. Acción.- Permite inferir qué tipo de actividad se está realizando. Por ej. “Luis avanzó por la cancha y luego le lanzó la pelota a Juan.”

e. Instrumento.- Permite detectar el objeto al que se refiere el texto. Por ej. “Con mano firme, la dentista colocó el zumbante artefacto sobre el diente.”

f. Causa/Efecto o motivacional.- Permite identificar en el texto una situación (efecto) que ha sido motivada por otra (causa) Por ej. “A la mañana notamos que los árboles estaban arrancados de raíz y que a las casas les faltaban los techos.” Se puede preguntar ¿Qué pasó después...? ¿Por qué ocurrió ...?

g. Objeto.- Permite identificar qué representa el sujeto (sustantivo) que se menciona en el texto. Por ej. “El Toyota y el Volvo estaban en el garage y el Ford estaba afuera.”



h. Problema/Solución.- Permite deducir una situación problemática y su posible vía de arreglo. Por ej. “El costado de su cara estaba hinchado, y le dolía el diente.”

i. Sentimiento/Actitud.- Permite identificar el componente afectivo que muestra el personaje. Por ej. “Mientras pasaba marchando con la banda del colegio secundario, mi papá aplaudía y tenía los ojos llenos de lágrimas.”

j. Ambigüedades léxicas.- Permite deducir el significado de términos desconocidos en el texto que son necesarios para la comprensión .

k. Instrumental o de procedimiento.- Supone deducir una serie de eventos, como instrucciones, recetas, etc. Por ej. ¿Qué hizo el personaje para/por ...?

l. Relación lógica .- Sugiere al lector que complete una palabra de acuerdo a una función gramatical o a la conexión entre elementos del texto. Por ej: “La (espacio en blanco) es nueva”. En este ejercicio se sugiere que falta un sustantivo femenino.

m. Relación entre proposiciones.- Abarca la completación de conceptos y demanda al lector la búsqueda, en su memoria o en el texto, del componente que falta.

n. Idea Principal.- Requiere que la persona construya una oración o frase que resuma la parte central del texto. Al respecto, F.A. Duffelmeyer y B.B. Duffelmeyer (1989) sostuvieron que existen muchos inventarios informales cuyos textos no tienen

las características necesarias para formular a partir de ellos preguntas sobre la idea principal. Ésta debe ser identificable y todo el material debe estar relacionado a ella (tener unidad). Entre los materiales que no sirven para evaluar la comprensión de la idea principal están algunos narrativos que a veces son una serie de eventos sin ningún foco común (por ej. los hechos que se cuentan en un diario). Sin pretender desvalorizar los pasajes narrativos se sugiere que los textos expositivos son mejores medios para evaluar la idea principal.

### *3.3 Clasificación de las preguntas metacognitivas.*

Se evalúa la metacognición cuando se pregunta al alumno sobre su conocimiento y estrategias de procesamiento en pruebas de pensar en voz alta, autorreporte y en inferencias sobre su desempeño (Körkel y Schneider, 1991; Pinzas, 1993). Las preguntas incluyen el grado en el que los alumnos están conscientes de sus procesos durante el aprendizaje, la habilidad de comunicar las estrategias usadas y finalmente su veracidad.

A continuación se presenta algunas pruebas representativas que clarificarán estos tipos de preguntas.

Índice de Estrategias Metacognitivas (MSI). Esta prueba desarrollada por Schmitt (1990), está diseñada para medir estrategias de comprensión narrativa explicativas. Sin embargo, los ítems se pueden adaptar para libros de contenido. Mide seis categorías: Predicción y verificación, visión anticipada, propósito,

autocuestionamiento, elaboración a partir del conocimiento previo, síntesis y aplicación de estrategias de retención. La tarea consiste en seleccionar, a partir de alternativas, las conductas que pueden contribuir a comprender mejor un relato; tanto antes, durante como después de la lectura.

Evaluación de Estrategias (Strategy Assessments). Desarrollada por Donna Alvermann, Connie A. Bridge, Barbara A. Schmidt, Lyndon W. Searfoss, Peter Winograd en 1988 (A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993). Evalúa el conocimiento y la elección de estrategias de lectura esenciales para la comprensión y pensamiento de alto orden. La evaluación está basada en pensar antes (Think Ahead), pensar mientras lee, pensar recordando (Think Back) y estrategia de síntesis. Se toma a los alumnos ítemes de pruebas rutinarias de vocabulario, de comprensión y conocimiento. Luego se les pide que regresen a las preguntas y escriban en cada ítem si la respuesta dada la consideran correcta (+), incorrecta (-) o si están en duda (0). En niveles por encima del quinto grado, se espera que el 70% o más de las estimaciones consideradas correctas sean correctas; que el 40% de los ítemes en duda sean correctos y que el 60% o más de las estimaciones consideradas incorrectas sean incorrectas.

Técnicas de pensar en voz alta en forma oral o escrita. Se pide a los alumnos que mientras lean pequeños textos, verbalicen sus procesos mentales, incluyendo pensamientos no relacionados. Además, los estudiantes pueden comentar mientras realizan operaciones de síntesis, predicción, verificación, relacionar la información con conocimiento previo, y evaluar si les gusta el material (A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993).

#### 4. El Formato de las preguntas

##### 4.1. Tipos de formato.

Los formatos más comunes son las preguntas abiertas (para desarrollar), la técnica Cloze, las preguntas con dos alternativas de respuesta (verdadero/falso, si/no) y las preguntas con respuestas de selección múltiple. En relación al número de opciones adecuado para las preguntas, Trevisan y Sax (1991) realizaron un estudio con la parte verbal de la batería del Pre College de Washington. Ellos encontraron que para grupos de diferentes niveles de habilidad, el número óptimo de opciones era tres. Así, la prueba obtuvo más ítems con alto nivel discriminante, en comparación con la misma prueba, pero con cuatro o cinco opciones.

##### 4.2 Consideraciones relacionadas con el formato.

Según investigaciones realizadas por Davey et al. (1989) (A.V. Manzo y U.C. Manzo, 1993), las pruebas con tiempo tienden a sesgar el resultado en contra de los lectores menos hábiles; los lectores pobres y lectores sordos tienden a desempeñarse tan bien como los buenos lectores en pruebas de opciones múltiples, pero con un bajo desempeño en preguntas abiertas; la posibilidad de regresar al texto mientras se responde las preguntas tiende a mejorar los puntajes en las preguntas abiertas, pero no en pruebas de múltiples alternativas; y los buenos lectores tienden a aprovechar más que los lectores pobres, la posibilidad de volver al texto.

#### 5. Investigaciones sobre evaluación de la Comprensión de Lectura

##### 5.1 Estudios realizados en otros países.

Valencia y Stallman (1989) realizaron en Washington un estudio con 600 estudiantes de 3°, 6°, 8° y 10° grado. Cada grado resolvió una prueba de opciones múltiples de conocimiento previo (C.P.), una prueba tipo abierto de C.P. y se asignó un grupo control (sin prueba). Inmediatamente después de responder a las tareas de C.P., la muestra leyó un texto apropiado para cada grado y respondió a preguntas de comprensión de opciones múltiples. Los resultados apoyaron un modelo de C.P. idiosincrático, dependiendo del lector y del texto y con diferentes facetas del conocimiento. Además se vió que la comprensión de textos narrativos parecía menos dependiente del C.P. que la comprensión de textos expositivos.

En el estudio realizado por Orrantia et al. (1990), estudiantes de sexto y séptimo de EGB en Salamanca leyeron un texto y se les aplicó dos pruebas: realizar un resumen y escribir todo lo que recordaban de un texto. Se buscó probar la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico, ver si dicha relación se mantenía en los grados y definir distintos niveles de competencia a través de las pruebas. Los resultados mostraron que las pruebas utilizadas se relacionaban con el rendimiento académico, y de manera más evidente en la prueba de recuerdo; ésta última discriminaba en ambos grados. Por último, de las tres categorías asignadas: buenos, malos y normales comprendedores, se vió que ésta última no estaba del todo bien definida, acercándose más a los buenos en sexto y más a los malos en séptimo.

En 1991, Dollinger y McMorro realizaron un estudio en Illinois sobre diferencias individuales de la lectura *entre líneas*. Trabajaron con 131 estudiantes de

college a quienes aplicaron la Prueba de Inferencias de Asociación de Palabras (WAIT). Se relacionó la habilidad de razonamiento abstracto con la habilidad de interpretar inferencias en protocolos de asociación de palabras. Como la prueba requería lectura *entre líneas*, se utilizó la comprensión de lectura para predecir el desempeño. Se encontró que la muestra que reportaba sentencias adecuadas o pobres se diferenciaba en el razonamiento abstracto y en comprensión de lectura, particularmente en los tipos interpretativos de comprensión. Ambas variables tenían un efecto indirecto en el razonamiento en la tarea específica.

Carney y Cioffi (1992) investigaron la evaluación dinámica de habilidades de lectura. Consideraron una respuesta al paradigma instruccional para complementar una evaluación tradicional diagnóstica de reconocimiento de palabras y de comprensión. El proceso ayudaba a predecir la adecuada intervención remedial, explorando la reacción del estudiante ante una serie de episodios instruccionales en una relación interactiva de enseñanza/aprendizaje. La evaluación dinámica y tradicional (estática) se diferencia en orientación (proceso vs producto), procedimiento (reacción a la instrucción vs enumeración de habilidades existentes), e interpretación (patrones de respuesta ante la instrucción vs índices). La evaluación dinámica da la oportunidad de evaluar sistemáticamente el factor instruccional que influye en el desempeño lector.

Bazán y Mares (1997) realizaron la evaluación de un programa de enseñanza de la lectoescritura en México. En el programa inicial (1993), que apoyaba la actividad docente, los niños de sexto grado fueron tutores de niños de primer grado.

Siguiendo el sistema de instrucción personalizada de Keller, se ejercitó y evaluó las habilidades de comprensión y composición oral y lectoescritura. Los resultados mostraron que el grupo experimental fue superior en tareas de comprensión de oraciones (pregunta literal, causal/deductiva y de criterio); y en comprensión de cuentos (pregunta literal nominal, literal de tiempo, inferencia y deducción). En las tareas de relacionar oraciones con dibujos no hubo diferencias en el desempeño de los niños de ambos grupos. En la segunda parte (1994) se evaluó cuatro programas que consideraban los efectos del entrenamiento en lectoescritura en cuatro de los cinco niveles funcionales de desligamiento propuesto por Ribes y López en 1985. La enseñanza abarcó tareas en distintos niveles de la relación niño/texto. Los niveles funcionales fueron: contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. Se obtuvo que el desempeño de los participantes en lectoescritura estuvo influenciado por el nivel funcional. Los niveles funcionales más complejos generaron mejores desempeños. En tercer lugar se buscó generalizar la aplicación del programa (1995). Se trabajó con el primer grado de la escuela experimental de aplicación de la Escuela Normal Superior de Maestros del D.F. y de una escuela pública de Tulancingo. Se obtuvo que los niños experimentales fueron mejores que los del grupo control ante preguntas derivadas de oraciones y de cuentos; y notablemente superiores frente a preguntas de tipo no literal.

### *5.2. Estudios realizados en el Perú.*

En 1984, Rosales (Pinzás, 1993), patrocinado por la Asociación Peruana para el Fomento de las Ciencias Sociales (FOMCIENCIAS), estudió el desarrollo del mecanismo de la comprensión de lectura en niños de cuarto a sexto grados de una



ciudad fuera de Lima. Se intentó establecer los niveles iniciales de comprensión lectora de niños de nueve a trece años. Los resultados mostraron que el conocimiento del vocabulario va progresando y alcanza un nivel significativo con la edad. La velocidad de lectura no mostró cambios de grado a grado. En comprensión se vió que la fuerza discriminante del instrumento varió con el tamaño de la ciudad (número de habitantes) mostrando alta discriminación en la ciudad más grande.

La *prueba de lectura de De la Cruz* ha sido utilizado en tres investigaciones. En 1985, Salazar, Ávila y Delgado de INIDE (Thorne, 1991) adaptaron el test para Lima. No informaron sobre validez ni confiabilidad, y no se publicó la adaptación; mientras que, en 1988, Vega aplicó la prueba en colegios estatales y privados de Lima. Los resultados mostraron puntajes más altos en colegios privados. No se reportó confiabilidad ni validez. Por otro lado, Majluf en el año 1988 (Majluf, 1993), usó una versión simplificada de la prueba en Lima y en otras ciudades del Perú. Los resultados demostraron el efecto principal de la estimulación y del nivel sociocultural en el desempeño lector. Se vió diferencias de género en los niveles socioculturales bajos. En la costa y en la sierra los niños puntuaban más alto; en la selva, los mejores puntajes los tenían las niñas.

Pérez y Vizurraga (1989) desarrollaron la *Prueba de Lectura Comprensiva para Tercero y Cuarto de Educación Primaria*. Se administró a 161 chicos de un colegio estatal. No se reportó validez ni confiabilidad. Se encontró diferencias significativas entre los grados. Los puntajes de los menores fueron más altos y en general, los niños puntuaron más alto que sus compañeras.



Thorne (1991) construyó dos pruebas que se describen a continuación:

La *Prueba de Un Minuto* que mide precisión y velocidad en la decodificación en un tiempo determinado (1 minuto). Derivada del Caesar - één - minuut - test que mide velocidad de decodificación en idioma holandés. Es de administración individual. Está compuesta por 100 palabras seleccionadas de los textos de lectura más usados en Lima, tanto en colegios privados como estatales. El evaluado lee las palabras en voz alta, mientras el examinador registra las palabras salteadas y las leídas incorrectamente. El puntaje se obtiene restando el número de errores a las palabras leídas correctamente. El coeficiente de confiabilidad establecido es de .96 y la validez de contenido se realizó a través de la selección de palabras.

La *Prueba de Comprensión de Lectura Inicial* que mide habilidades iniciales de comprensión lectora en primer grado. Es de administración grupal. Las áreas que abarca son: Comprensión de palabras, comprensión de oraciones, técnica Cloze, comprensión literal e inferencial y Ordenamiento de secuencia. Cuenta con treinta ítems y cinco ejemplos. Cada sección tiene límite de tiempo. El tiempo límite total es 21 minutos. El puntaje es “1” ó “0”. La confiabilidad establecida mediante la técnica de división por mitades Spearman/Brown arroja el coeficiente .92 . La consistencia interna da un  $\alpha$  de .89 para la prueba total. La validez de contenido está basada en la investigación teórica de medición de comprensión de lectura. Los resultados mostraron la importancia de un ambiente adecuado para el desarrollo de las habilidades cognitivas. Los niños de niveles socioeconómicos medios y altos

puntuaron más alto. No se encontraron diferencias significativas entre géneros en la prueba de decodificación, pero sí en la prueba de comprensión. Las mujeres tuvieron puntaje más alto en comprensión de lectura que los varones; pero en colegios estatales, los hombres lograron mayor puntaje. Esto puede deberse a que en el grupo socioeconómico bajo, el desempeño académico es más importante en los varones.

En un estudio financiado por FOMCIENCIAS, Sánchez (1987) determinó el perfil lector de los estudiantes que finalizan la primaria. La muestra fue evaluada a través de la lectura de un texto y de la resolución de las preguntas. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen pobres habilidades de comprensión. Muchos alcanzaron un buen nivel en los aspectos iniciales de comprensión de lectura (preguntas literales y de retención). Los resultados más bajos se dieron en los niveles intermedios de organización, inferencia e interpretación; aquellos que obtuvieron puntajes más altos en creatividad habían asistido de pequeños al preescolar. Los estudiantes con mejores puntajes en comprensión tuvieron mejores conceptos de lectura, su importancia, rol y características que los estudiantes con bajos puntajes. Así mismo, se vio que los estudiantes de áreas urbanas leen mejor que los de áreas rurales y de barriadas.

Pinzás (1993) realizó un estudio para examinar la inspección y regulación cognitivas en niños de los grados cuarto, quinto y sexto. Éstos pertenecían a tres tipos de colegios: estatal, privado pequeño y privado grande. Para ello utilizó la técnica de desorganización del texto (*text disruption*). Este estudio se basó en trabajos realizados por Markman en 1977, y Baker y Anderson en 1981 y Zabucky y Ratner, 1990

(Pinzás, 1993). Los supuestos de la investigación señalaron que una persona detectará los errores o inconsistencias de una lectura, si está activamente involucrada en desarrollar un mapa mental consistente o una imagen del texto que dé sentido a las oraciones cuando se integran en un todo. La persona estará realizando la denominada evaluación del texto o utilizando los estándares de consistencia interna (Pinzás, 1993).

En este estudio, se presentó a los niños seis textos compuestos por siete oraciones. Cuatro de ellos presentaban errores, mayormente en la quinta oración. Estos errores eran de tipo externo, es decir, ideas que no concuerdan con el conocimiento previo del lector o con la realidad; de tipo interno, donde se presentan ideas que contradicen información previamente ofrecida en el texto; éstos últimos podían ser los *espaciales* que estaban referidos a la locación y los *lógicos* referidos a relaciones causa/efecto. El primer texto de inicio se leía oralmente. Para los demás textos de lectura silenciosa se utilizó la ventana de lectura. El último texto, como el primero, tampoco presentaba errores. Los niños tenían que reportar cuál era el elemento de confusión - si lo había- en cada texto. Si fallaban, se les daba instrucciones específicas y releían el texto sin la ventana.

Los resultados del estudio mostraron que evaluar textos es difícil para la mayoría de los niños. Los puntajes fueron significativamente mejores luego de la segunda lectura. Después de la primera lectura, los estudiantes que detectaron más errores fueron los de colegios privados grandes, seguidos de los alumnos de los colegios privados pequeños. En cuanto a diferencias según el género, se mostró que

los niños de colegios pequeños, tanto privados como estatales, descubrieron más errores que las niñas; sin embargo, en los colegios privados grandes, las niñas detectaron más errores que los niños. En cuanto al tipo de error, se vió que la falsedad espacial fue la más fácil de reportar, mientras que la falsedad lógica fue la más difícil. Se reportaron más falsedades que inconsistencias. Asimismo, se obtuvo que los alumnos que ubicaron errores, se demoraron más en leer la quinta oración.

Cueto, Jacoby y Pollitt (1997) evaluaron a estudiantes de los grados cuarto y quinto de Huaraz: cuatro escuelas rurales y una escuela estatal; y de Lima: una escuela urbano/marginal, una parroquial y una privada. Las pruebas fueron de códigos, aritmética, vocabulario y comprensión de lectura. Ésta última fue parte de la Serie Interamericana (2) y consistió en 40 textos (1 y 4 oraciones) que el niño leía y luego elegía -entre cuatro opciones- la figura a la que se refería el texto. Los resultados más significativos reportaron la pobreza en el rendimiento de los alumnos rurales frente a los urbanos. En cuanto a las diferencias por género, en algunas escuelas rurales los varones mostraron ventajas.

#### *6. Planteamiento del Problema del presente estudio*

La presente investigación de nivel descriptivo parte de la necesidad de estudiar la comprensión de lectura, especialmente en el ámbito de la inferencia y metacognición, en el contexto peruano. Ambos elementos, a pesar de ser importantes en la comprensión de lectura (ej. Alliende, 1982; Asociación Internacional de Lectura, 1990; Pinzás, 1995) aún no han tenido el lugar que les corresponde en el campo

científico/educacional peruano. De esta manera se iniciaría la investigación del primer elemento y se continuaría con los esfuerzos de Pinzás en el segundo. En este sentido se pretende medir el nivel de desempeño de escolares menores de los grados cuarto y quinto de primaria de cuatro centros educativos particulares y estatales pertenecientes a los niveles socioeconómicos medio y bajo de Lima metropolitana frente a preguntas de comprensión de lectura de tipo inferencial. Además, se desea conocer el nivel de conciencia de los escolares en relación a la calidad de su propio desempeño.

Para los fines mencionados se ha diseñado la prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM) cuyas características psicométricas han sido analizadas durante el presente estudio. Asimismo se ha planteado las siguientes interrogantes:

- ¿Existe un orden de dificultad de los cinco tipos de inferencia diferente para cada grado, nivel socioeconómico y género?
- ¿Estarán asociados el grado escolar, el nivel socioeconómico y el género con el rendimiento en las tareas de comprensión relacionadas a cinco tipos de inferencias?
- ¿Estarán asociados el grado escolar, el nivel socioeconómico y el género con el nivel de conciencia de la calidad del propio desempeño en las tareas de comprensión inferencial?
- ¿El rendimiento en las tareas de comprensión inferencial y el nivel de conciencia de la calidad del propio desempeño estarán relacionados de manera directa?

## *7 Las Variables*

Las Variables Independientes asignadas (no manipuladas) del estudio son:

*Grado.* Cuarto y quinto de primaria

*Nivel socioeconómico.* Medio y Bajo (APOYO-Opinión y Mercado, 1995).

*Género.* Masculino y femenino.

Las Variables Dependientes utilizadas son:

1. *Tipos de inferencia.*

*Inferencia de Causa/Efecto.* Se evaluará a través de una pregunta que pida al lector indagar sobre el motivo de alguna situación o efecto, con ayuda de las pistas que se encuentren en el texto, sin expresar ideas erróneas (falsas, inventadas o incompletas), y cuando su formulación incluya el interrogativo “¿Por qué ...”.

*Inferencia de Características.* Se evaluará a través de una pregunta que pida al lector señalar alguna característica de algún personaje del texto relacionada a rasgos físicos, de carácter, estado de ánimo, gustos, apreciaciones personales, sentimientos, cualidades o defectos, con ayuda de las pistas que se encuentren en el texto, mediante una oración o frase que exprese tal característica, formulada con términos diferentes a los del texto, sin expresar ideas erróneas (falsas, inventadas o incompletas).

*Inferencia de Léxico.* Se evaluará a través de una pregunta que pida al lector señalar el significado de alguna palabra no conocida del texto con ayuda de las pistas que se encuentren en éste, mediante una oración o frase que pueda reemplazar a tal palabra sin alterar el significado y sentido del texto, y/o que esté relacionada con el significado del diccionario.

*Inferencia Problema/Solución.* Se evaluará a través de una pregunta que pida al lector que dé una posible solución a un problema, conflicto, inconveniente que se presente en el texto, con ayuda de las pistas que se encuentren en éste, sin expresar ideas erróneas (falsas, inventadas o incompletas).

*Inferencia de la Idea Principal.* Se evaluará a través de una pregunta que pida al lector colocar un título al texto con ayuda de las pistas que se encuentren en el texto, mediante una oración o frase que sintetice y englobe todos los hechos ocurridos en el texto, sin expresar ideas erróneas (falsas, inventadas o incompletas).

*2. Nivel de conciencia sobre la calidad del propio desempeño.*

Se refiere al grado de certeza de la estimación que da el alumno sobre la calidad de su propio desempeño ante tareas de comprensión inferencial, al compararla con su desempeño real. Es decir, en qué medida el alumno se da cuenta de la calidad real de su rendimiento o de cuánto realmente ha entendido del texto.

Estas variables fueron medidas a través de la prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM) construída especialmente para el estudio.





### 3. Metodología

El nivel de la investigación es descriptivo, porque se analiza los datos y se describe las relaciones que parecen existir entre las variables, sin llegar a explicar las causas de estas relaciones (Van Dalen y Meyer, 1991). En relación al tipo, es causal comparativo porque se compara el desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta el grado escolar, el nivel socioeconómico y el género; de este modo se pretende descubrir los factores (las variables ya mencionadas) que parecían acompañar a la aparición de ciertos hechos: el desempeño en tareas de comprensión y el nivel de conciencia relacionado a la calidad del propio desempeño (Van Dalen y Meyer, 1991). Y el diseño es de tipo causal/comparativo 2 x 2 x 2 (Grado escolar x Nivel socioeconómico x Género).

#### 1. Los participantes

La evaluación se realizó en dos etapas. En la primera parte fueron evaluados 204 niños y la segunda etapa abarcó 98 niños. En total fueron 302 estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria. Ellos provinieron de cuatro colegios de Lima, dos pertenecientes al nivel socioeconómico medio y dos al bajo. De ellos, 160 fueron varones y 142 fueron mujeres. En el Cuadro 2 se puede apreciar las características de los participantes en cada etapa.

Cuadro 2  
*Participantes de la Investigación*



NSE		Etapa			Total
		1		2	
		Grado			
	4°	5°	4°		
Medio	Masc	41	32	31	104
	Fem	9	19	16	44
Bajo	Masc	14	15	27	56
	Fem	38	36	24	98
Total		102	102	98	302

El muestreo utilizado fue no/probabilístico de tipo intencional, pues para ubicar la muestra se siguió determinados criterios, de acuerdo a los objetivos de la investigación. Estos fueron conocer los niveles de comprensión de inferencias y de conciencia de la calidad relacionada al propio desempeño de un grupo determinado (mixto, de los grados cuarto y quinto, perteneciente a los niveles medio y bajo) y determinar las características psicométricas de la prueba para ese grupo. Es decir, no se buscó generalizar la información a una población. Se pretendió generar datos e hipótesis que establecieran una base para investigaciones posteriores más generales

En primer lugar, se eligió dos niveles socioeconómicos -siguiendo la clasificación de Apoyo, Opinión y Mercado 1995- de manera intencional: El nivel socioeconómico bajo (C) por ser el más representativo de nuestra población y el medio (B) por su proximidad con el primero. De estos niveles elegidos, se escogió dos colegios al azar que cumplieran con ser mixtos y con llevar a cabo el programa oficial del ministerio (no experimentales).

De estos colegios se eligió, al azar, los salones de los grados cuarto y quinto hasta completar el número mínimo de alumnos requerido estadísticamente para la calibración y validación de la prueba EIM 1. Se trabajó con todos los niños del salón que asistieron a clases el día de la evaluación. Para la segunda etapa de evaluación (EIM 2) se trabajó con alumnos de cuarto grado de los mismos colegios anteriores, pero pertenecientes a otras secciones.

## *2. El Instrumento*

La prueba de Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM) fue diseñada para fines de la investigación e incluyó una sección para los datos personales, otra para la evaluación de las inferencias y una tercera para medir la metacognición. En este sentido, la información personal consideró el nombre, grado, sección, nombre del profesor, fecha de nacimiento, edad cronológica, nivel de instrucción de los padres, número de hermanos, posición en el hogar y tipo de lectura que prefiere.

La sección de Inferencia evaluó cinco tipos de ésta: Causa/Efecto, Características, Léxico, Problema/Solución e Idea Principal, explicadas anteriormente. El evaluado debía leer cada texto de aproximadamente un párrafo de extensión y luego responder las preguntas que correspondían a los cinco tipos de inferencia con formato de opción múltiple. De las tres opciones para cada pregunta, una de ellas no se relacionaba de ningún modo con el texto; otra se relacionaba con el texto, pero no con la pregunta y la tercera era la respuesta correcta.

Para la prueba definitiva quedaron los cinco textos más confiables (de los ocho originales), los cuales estuvieron conformados por un promedio de 10 oraciones y 95 palabras. En el Cuadro 3 se muestra las características de cada texto. El vocabulario utilizado fue cuidadosamente elegido, después de observaciones de clase, análisis de los textos de los estudiantes y consultas con los profesores y psicólogos. Los temas tratados estuvieron relacionadas con vivencias de los niños de las edades evaluadas: actividades familiares, el circo, la mascota, el fútbol y el colegio. Además, en cada historia se presentó, por lo menos, un personaje con el cual el evaluado se sintiera identificado. En cada cuento se desarrolló una trama que permitiera diseñar las preguntas correspondientes a cada uno de los cinco tipos de inferencia. No se colocó título a las historias para no interferir en o sesgar la respuesta sobre la idea principal.

Cuadro 3  
*Características de los Textos de EIM*

Texto	Tema	N° palabras	N° oraciones	$x$ palabras/oración
IA	El niño alérgico y la playa.	91	8	11
2A	La mamá olvidadiza de Mariela.	103	12	8.6
3A	El paseo de una familia con el perro	86	10	8.6
4A	Un día de trabajo de un cartero.	103	11	9.4
IB	El esperado partido de fútbol.	72	8	9
2B	El perro veloz de Ana.	106	12	8
3B	Omar y la señora del micro.	110	12	9.3
4B	La fuga de los animales del circo.	90	9	10
$x$		95	10.3	9.3

En la presentación de las preguntas se colocó en primer lugar la de inferencia del léxico, en segundo lugar la de idea principal y luego las demás, al azar, en distinto orden. Los tipos de preguntas en la versión final de la prueba (EIM 3) están ordenados según el nivel de dificultad -de más fácil a más difícil- en cada subprueba.

A continuación se presenta los pasos seguidos en la construcción del instrumento:

1. *Revisión bibliográfica y consultas con investigadores.*- Se investigó los temas Inferencias y Metacognición, construcción de pruebas y estadística.

2. *Acercamiento a la muestra.*- En base al estudio de Aspíllaga (1990) sobre el vocabulario infantil, se revisó los textos escolares de los participantes y se extrajo una lista de términos a los que son expuestos. Asimismo, se realizó observaciones de clase, redactándose una lista de los términos usados por los niños. Además se conoció el ambiente escolar de los participantes, y a su vez, ellos se familiarizaron con los investigadores.

3. *Redacción de la prueba.*-Teniendo en cuenta la información anterior y las áreas de la prueba se elaboró los cuentos y preguntas. Esta prueba fue revisada por psicólogas de la PUCP y de los colegios de la muestra, profesoras de primaria, un experto en redacción y lingüística y un experto en construcción de pruebas. Se hizo las modificaciones necesarias y se volvió a redactar la prueba.

4. *Evaluación de la prueba tentativa.*- Con el fin de observar la reacción de los niños ante la prueba (el tiempo utilizado, las dudas, etc) y conocer sus respuestas libres, se tomó la prueba con preguntas abiertas (la prueba final sería de opción múltiple) a 8 niños representantes de cada sector de la muestra. Sus respuestas se compararon con las alternativas propuestas por los redactores de la prueba.

5. *EIM 1.*- Con la información anterior se reformuló preguntas, alternativas, textos y surgió EIM 1. Esta prueba constó de 8 textos, cada uno con sus preguntas (8 subpruebas). La cantidad de subpruebas se mantuvo con fines estadísticos. Debido al tiempo que demoraba resolver la prueba total, se decidió tomarla en dos sesiones, en dos días seguidos. Cada vez se tomó 4 textos. Y para evitar que los resultados se inclinen a favor de los textos que se tomaran el segundo día, se obtuvo dos versiones de la prueba. Una de ellas (ab) empezó con las subpruebas 1 a 4 y terminó con 5 a 8 y la otra versión (ba) fue a la inversa. Ambas versiones empezaban con un texto considerado fácil, para habituarse a la situación de prueba y concluían con el texto considerado más difícil.

Las subpruebas 1 a 4 se llamaron 1A, 2A, 3A y 4A, mientras que las 5 a 8 se denominaron 1B, 2B, 3B y 4B. En cada sesión se formuló dos preguntas metacognitivas (Los ítemes 24 y 25 en relación a las subpruebas 1 a 4, mientras que 50 y 51 referentes a los textos 5 a 8).

6. *Evaluación Etapa 1.*- Se aplicó la prueba a 204 estudiantes de los grados cuarto y quinto de los niveles socioeconómicos medio y bajo de Lima. La mitad de la muestra fue evaluada con la versión ab y la otra con la versión ba.

7. *Análisis de resultados.*- Se analizó la confiabilidad (KR 20), validez y nivel de dificultad y se eligió el grado al que más se adecuaba la prueba: cuarto. Asimismo se seleccionó las cinco subpruebas más confiables. De esta manera surgió EIM 2 con las subpruebas 2A, 3A, 1B, 3B y 4B. Las preguntas 24 y 25 se refirieron a los textos 2A y 3A, mientras que 50 y 51 se refirieron a los textos 1B, 3B y 4B.

8. *Evaluación Etapa 2.*- Se evaluó a otro grupo de cuarto grado -requerido para los análisis estadísticos- con EIM2. Luego se analizó nuevamente la confiabilidad, se elaboró percentiles, y se realizó otras pruebas derivadas de los objetivos de la investigación.

9. *Redacción de la prueba final EIM3.*- De los análisis anteriores se modificó y se redactó la prueba final destinada a evaluar inferencias y metacognición en cuarto grado. Entre otras cosas, se reordenó los ítems según su dificultad, se enumeró nuevamente, se determinó los ejemplos de explicación y se rediseñó la hoja de protocolo.

La sección de Metacognición incluyó los siguientes ítems :

- Ahora vas a pensar en cómo has respondido a las preguntas.

¿Cuál de los textos crees que has comprendido y respondido mejor?

- ¿Cuál de los textos crees que no has comprendido ni respondido tan bien?

En el Apéndice A se muestra los textos de la prueba y las preguntas, la consigna utilizada para la validación, el protocolo de EIM 1 y EIM 2, la tabla de corrección, el tipo de inferencia de cada ítem. Y en el Apéndice B se brinda información general sobre la prueba (puntaje, calificación, instrucciones).

*Validez de Contenido de la sección de inferencias.*- Se tomó como dominio de contenido los principales tipos de inferencias que propone la Asociación Internacional de Lectura (1990), las clasificaciones de Trabasso (Bendito et al., 1985), así como las selecciones de Lehnert, 1978 y Trabasso, 1981 (Montes y Gonzáles, 1982). De este dominio se eligió una muestra representativa. Para ello se tomó en cuenta la opinión

de expertos en el tema en relación a los puntos que aportarían con información importante en este ámbito y que tendrían mayor utilidad en el medio limeño. De esta manera, se dio el peso correspondiente -según su importancia- a cada una de las categorías en que se dividió el dominio de contenido y se seleccionó los tipos de inferencias. Teniendo en cuenta esta selección, se redactó cuidadosamente los textos y sus respectivos ítems. Los jueces estuvieron de acuerdo en que los ítems -después de algunas modificaciones sugeridas- representaban a tales tipos de inferencias. Ellos asignaron a cada reactivo una categoría y ésta se comparó con la de los constructores de la prueba. Se utilizó la fórmula del coeficiente V de Aiken, mediante la cual se logró un acuerdo de 93 % .

*Validez de Contenido de la sección de Metacognición.* Para esta segunda área se tomó como dominio de contenido los tipos de pregunta basados en los planteamientos de AV Manzo y UC Manzo (1993), que evaluaban el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea y el automonitoreo (por ejemplo, las pruebas MSI y Evaluación de Estrategias). Además, se consideró las pruebas que evaluaban las estrategias de procesamiento, mediante técnicas de autorreporte y las inferencias sobre el propio desempeño. Asimismo, se tomó en cuenta la inspección y regulación cognitiva propuesta por Pinzás (1993) que, entre otros aspectos, abarca el autocuestionamiento, la confirmación de suposiciones y la formulación de predicciones. Luego de esta revisión temática y de la consulta con especialistas, se eligió la zona del dominio a evaluar, de manera intencionada. De esto resultó una única pregunta que se visualizó como un paso importante para ahondar en el estudio de la metacognición de los niños limeños.



*Confiabilidad de EIM.-* Se calculó la confiabilidad de la prueba para determinar el grado al que mejor se adecuaba ésta y las subpruebas que conformarían la versión final. Se utilizó la fórmula Kuder Richardson 20 por tratarse de ítems dicotómicos con diferente nivel de dificultad; adicionalmente, se analizó el nivel de dificultad y la correlación ítem/test. Se consideró como valor adecuado de confiabilidad el coeficiente mayor o igual a .70 . Este valor fue dado por Guilford en 1956 y Nunnally en 1978 (Kline, 1994) para una prueba de habilidades con un mínimo de 10 ítems. Además, el nivel de dificultad promedio debía ser cercano a .50 para garantizar una mayor diferenciación entre puntajes (Anastasi, 1980) y el valor de correlación ítem/test debía ser mayor a .20 (Brown, 1980). Los análisis se realizaron en dos tiempos: (a) EIM1 para elegir las subpruebas más confiables y el grado (calibración de las subpruebas) y (b) EIM2 para el análisis definitivo de confiabilidad.

(a) EIM1. Con una muestra de 204 niños de los grados cuarto y quinto se obtuvo un índice de confiabilidad de la prueba total de .81, tanto para cuarto como para quinto grado; esto significó que las respuestas de los alumnos de ambos grados a todos los ítems de la prueba fueron consistentes.

Mediante el análisis de nivel de dificultad se observó que el índice de la prueba para quinto grado (.71) fue mucho más alto que para cuarto grado (.65). Por lo anterior se decidió - de acuerdo a los objetivos de la prueba- que ésta sea destinada para cuarto grado. Entonces la prueba también podrá ser usada en quinto grado, pero

los puntajes no van a estar distribuidos tan ampliamente por tener disminuída su capacidad de discriminación entre niveles de desempeño poco diferenciados. En el Cuadro 4 se aprecia los coeficientes de confiabilidad y los índices de dificultad para la prueba total en cada grado.

Cuadro 4  
*Confiabilidad y Dificultad de EIM 1*

Grado	Kr 20	Dificultad
4°	.81	.65
5°	.81	.71

Nota : EIM 1 comprende 8 subpruebas

Debido a que se deseaba construir una prueba de longitud adecuada para niños de 9 a 10 años, se fijó que ésta tenga como máximo cinco subpruebas. Entonces se decidió considerar sólo las cinco subpruebas que tengan los coeficientes de confiabilidad más altos en cuarto grado, al analizarlas individualmente. Es por ello que se eligió las subpruebas con confiabilidades mayores o iguales a .4 y/o con un nivel de dificultad cercano a .5 y correlación subprueba/prueba total mayor a .20. Se tomó el valor .4 para la confiabilidad debido a que el número de ítems para cada cuento está entre 5 y 7 y la confiabilidad que se espera de tal cantidad de reactivos, no llega necesariamente a valores altos. Las subpruebas elegidas fueron 2A, 3A, 1B, 3B y 4B (5 cuentos y 29 reactivos). El Cuadro 5 muestra los coeficientes de confiabilidad y el índice de dificultad de cada subprueba y de las cinco subpruebas en conjunto para cada grado y la correlación con la prueba total (Confiabilidad de 29 ítems para cuarto y quinto .77 , cuarto .77 y quinto .76).

Cuadro 5



*Confiabilidad (KR20), Dificultad (D) y Correlación subprueba/prueba total (Subpr/Pr) de cada una de las Subpruebas para los Grados Cuarto y Quinto*

Subprueba	Grado					
	4°		5°		Muestra Total	
	Kr 20	D	Kr 20	D	Kr 20	Correl. Subpr/Pr
1A <sup>a</sup>	.39	.64	.20	.71		
2A	.48	.73	.22	.76		.63
3A	.44	.67	.46	.81		.72
4A <sup>a</sup>	.24	.56	.54	.59		
1B	.46	.65	.48	.74		.61
2B <sup>a</sup>	.23	.66	.10	.71		
3B	.61	.73	.63	.79		.81
4B	.40	.58	.26	.62		.68
2A,3A,1B,3B,4B	.71	.65	.73	.72		
29 ítemes (5 subpr)	.77		.76		.77	

*Nota.* <sup>a</sup> Se descarta por Confiabilidad menor a .4 y/o Índice de dificultad lejano a 0.5 en 4°.

(b) EIM2. Para poder realizar los análisis estadísticos definitivos se evaluó a 98 niños más del grado elegido (cuarto). Entonces la muestra total creció a 302 niños, 200 de cuarto y 102 de quinto grado. El Cuadro 6 muestra las correlaciones subprueba/prueba total de cada una de las 5 subpruebas con el total. La prueba definitiva obtuvo el coeficiente de confiabilidad para cuarto y quinto de .75 (En cuarto .72 y en quinto .78).

Cuadro 6

*Correlación Subprueba/Prueba total (EIM2) de cada una de las Cinco Subpruebas para Cuarto y Quinto Grado.*

Subpruebas	Grado		
	4°	5°	Muestra Total
	(200)	(102)	(302)
2A	.62	.57	.61
3A	.62	.70	.65
1B	.56	.69	.61
3B	.76	.85	.79
4B	.68	.62	.67

*Nota:* EIM 2 comprende 5 subpruebas.

### 3. Procedimiento

Para llevar a cabo la evaluación de la muestra, en primer lugar, se contactó con los directores de los colegios seleccionados, a quienes se les explicó el proyecto de investigación. Luego se estableció horarios para observar algunas clases de los niños. Posteriormente se eligió las fechas de evaluación de la prueba EIM 1 que fue llevada a cabo en dos partes (dos días seguidos), debido a su longitud inicial (ocho textos). A los estudiantes se les informó que iban a participar de una actividad de lectura, en la que tenían que leer unos cuentos y responder preguntas. Mediante la consigna se les familiarizó con cada tipo de preguntas y con la forma de llenar el protocolo de respuestas. La mitad de la muestra fue evaluada con la versión *ab* y la otra mitad con la versión *ba* (el motivo se explica en la construcción de la prueba). Se evaluó de manera grupal a todos los niños que asistieron a clases en esas fechas y el tiempo de evaluación fue de aproximadamente 40 minutos por día. Dos examinadoras por aula, bachilleres en psicología, fueron entrenadas para garantizar una evaluación uniforme.

Después de esta primera etapa de evaluación, se procesó y analizó los datos. Luego se eligió el grado con el que la prueba demostró tener la mayor confiabilidad y validez: cuarto. Asimismo, se seleccionó las subpruebas con las confiabilidades más altas, pues se pretendía que la prueba final tuviera como máximo cinco textos. Finalmente se realizó la segunda etapa de evaluación con niños del grado elegido. Se utilizó la prueba modificada, EIM2, que se había reducido a cinco subpruebas. Así se determinó, con una muestra mayor, las características psicométricas de la prueba y los

posteriores análisis de manera más precisa. De estos resultados se elaboró el diseño final de la prueba y la discusión y conclusiones acerca de las preguntas planteadas.



#### 4. Resultados

A continuación describiremos los resultados en relación a los puntajes obtenidos con la prueba EIM, a los cinco tipos de inferencias y a la conciencia del propio desempeño. Para las pruebas estadísticas se ha tomado un nivel alfa de .05.

##### *Los Puntajes*

Se obtuvo la puntuación media de cada subprueba. Para los 302 niños evaluados, se observó que el puntaje promedio de cada subprueba fue ascendiendo desde 2.87 para la 4B hasta 5.21 para la 3B (ver Cuadro 7). Hay que tener en cuenta que no todas las subpruebas cuentan con el mismo número de ítems. Las subpruebas 3A y 4B tienen 5 reactivos, las 1B y 2A presentan 6 y la escala 3B tiene 7 ítems. Es así que los análisis realizados en relación a la dificultad, mostraron que la subprueba más difícil fue la 4B; un poco menos difícil resultó la 1B, siguiéndole la 2A, luego la 3B, mientras que la más fácil fue la 3A.

##### Cuadro 7

*Puntaje Promedio (m) de cada Subprueba y de las Cinco Subpruebas Juntas*

Subprueba	$\bar{x}$	N° ítems	$s$
3A	3.79	5	1.21
3B	5.21	7	1.70
2A	4.40	6	1.16
1B	4.17	6	1.32
4B	2.87	5	1.17
5 Subpruebas	20.43	29	4.43

*Nota. n=302*

Siguiendo con la revisión de los puntajes se obtuvo, a través de la prueba t-Student, la diferencia de medias del puntaje total de las cinco subpruebas. Al respecto, se observó que la diferencia por grado fue significativa, al igual que por nivel socioeconómico. En el primer caso, el quinto grado mostró puntajes más altos, mientras que el nivel socioeconómico más favorecido fue el medio. En cuanto a la variable género, si bien los varones obtuvieron un puntaje mayor, la diferencia no resultó estadísticamente significativa (ver Cuadro 8).

Cuadro 8  
*Diferencia de Medias del Puntaje de Cinco Subpruebas*

	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>S</i>	<i>t</i>
Grado				
4°	200	19.79	4.40	-3.64****
5°	102	21.71	4.24	
NSE				
Medio	148	22.51	3.29	9.00****
Bajo	154	18.44	4.47	
Género				
Masc.	160	20.87	4.30	1.82
Fem.	142	19.94	4.53	

*Nota.* El grado de libertad es 300 para todos los casos. \*\*\*\*  $p < .0001$

A continuación se presenta los percentiles totales de toda la población (302), para cada grado, para cada nivel socioeconómico y para cada género (ver Cuadro 9).

Cuadro 9

*Percentiles de EIM 2 para la Muestra Total, para cada Grado, Nivel Socio-económico y Género*

Percent	Puntajes						
	Muestra total	Grado		NSE		Género	
	(302)	4° (200)	5° (102)	Medio (148)	Bajo (154)	Masc. (160)	Fem. (142)
99	28.0	27.0	28.9	28.5	27.45	28.0	28.6
95	26.0	26.0	27.0	27.0	25.0	26.0	26.9
90	26.0	25.0	26.0	26.0	24.0	26.0	25.7
80	24.0	24.0	25.0	26.0	22.0	24.0	24.0
70	23.0	22.0	24.0	25.0	21.0	23.7	23.0
60	22.0	21.0	23.8	24.0	20.0	22.0	21.0
50	21.0	20.0	22.0	23.0	19.0	22.0	20.0
40	20.0	19.4	21.0	22.0	18.0	21.0	19.0
30	19.0	18.0	20.0	21.0	16.0	20.0	18.0
20	17.0	16.0	19.0	20.0	15.0	17.2	16.0
10	14.0	13.0	15.0	18.0	12.0	15.0	14.0
5	12.0	12.0	14.0	16.0	10.0	12.0	12.0

*Las Inferencias*

En términos generales se encontró que el orden de dificultad de los cinco tipos de inferencia es similar para ambos grados, niveles socioeconómicos y géneros. Por lo tanto, la efectividad en la resolución de tareas inferenciales de cinco tipos no variará por efecto de alguna de las variables mencionadas.

Se elaboró una lista sobre el índice de dificultad de cada tipo de inferencia para toda la muestra, para cada grado escolar, nivel socioeconómico y género. Los tipos de inferencia fueron colocados del más fácil al más difícil. Además se obtuvo los tipos de inferencia cuyos índices de dificultad son diferentes entre sí de manera

significativa. En esa lista se muestra, por ejemplo, que para la muestra total, la inferencia Características muestra un índice de dificultad de .77, Problema/Solución de .76, Idea Principal de .73, Léxico de .64 y Causa/Efecto .62. Se evidenció que el orden de los tipos de inferencia de fácil a difícil para la muestra total es similar para el cuarto grado, el nivel socioeconómico medio y el género masculino; y aunque en el caso de quinto grado, el nivel socioeconómico bajo y el género femenino existía una ligera diferencia, ésta no fue estadísticamente significativa (ver Cuadro 10).

Cuadro 10  
*Índice de Dificultad de Cada uno de los Tipos de Inferencia para cada Grupo*

Tipo Inferencia	Muestra total	Grado		NSE		Género	
		4°	5° <sup>a</sup>	Medio	Bajo <sup>a</sup>	Masc.	Fem. <sup>a</sup>
Característ.	.77	.76 <sup>b</sup>	.81 (2)	.84	.71 (1)	.78	.77 (1)
Problema/Sol.	.76	.72	.84 (1)	.82	.70 (2) <sup>b</sup>	.76	.76 (2) <sup>b</sup>
Idea Principal	.73 <sup>b</sup>	.70 <sup>b</sup>	.77 (3) <sup>b</sup>	.81 <sup>b</sup>	.65 (3) <sup>b</sup>	.75 <sup>b</sup>	.70 (3) <sup>b</sup>
Léxico	.64	.63	.68 (4)	.75 <sup>b</sup>	.54 (5)	.70 <sup>b</sup>	.58 (5)
Causa/Ef.	.62	.59	.68 (5)	.69	.54 (4)	.61	.63 (4)

*Nota.* El orden de fácil a difícil va del dato superior al inferior de cada columna, a excepción de las columnas 5°, Bajo y Fem.<sup>a</sup> El orden de fácil a difícil de esta columna se muestra en los números entre paréntesis. <sup>b</sup> Muestra diferencia significativa con el tipo de inferencia que le sigue en la columna.

Para comprobar si existía relación entre el rendimiento frente a cada uno de los tipos de inferencia y las variables grado, nivel socioeconómico y género, se contrastó cada tipo de inferencia según estas variables independientemente y asociadas. En el primer caso mediante la prueba t-Student y en el segundo caso a través del análisis de varianza. En la prueba según grado de estudios, se observó que el nivel de dificultad de todos los tipos de inferencia varió significativamente según el grado de estudios, a excepción de la inferencia Léxico. Asimismo, se evidenció que la

dificultad era mayor para cuarto grado. En el caso de la variable socioeconómica, se obtuvo que el nivel de dificultad de todos los tipos de inferencia fue mayor para el nivel bajo y varió significativamente según esta variable. El análisis por género mostró que el nivel de dificultad de todos los tipos de inferencia no varió significativamente según dicha variable, a excepción de la inferencia Léxico que resultó más difícil para las niñas. Sin embargo, se observó una tendencia a que las inferencias Causa/Efecto y Problema/Solución resulten más difíciles para los varones, y que las inferencias Características e Idea Principal sean más difíciles para las niñas.

El ANOVA para cada tipo de inferencia, según grado de estudios y nivel socioeconómico mostró que, a excepción de la inferencia Causa/Efecto, no existe ningún efecto de interacción entre ambas variables sobre el nivel de dificultad de las inferencias. Estos mismos resultados se observaron en el caso del análisis del grado de estudios y género, y de las variables género y nivel socioeconómico. En el caso de las tres variables en conjunto, no se dió ningún efecto sobre el nivel de dificultad de las inferencias. En el Cuadro 11 se muestra los datos precisos de estos análisis en forma general para las tres variables en conjunto (ANOVA). Pero, teniendo en cuenta que el análisis de varianza de tres vías, por ser más general, puede incrementar la probabilidad - y de hecho, eso sucedió- en el Cuadro 12 se muestra los resultados más específicos del Anova con dos variables (dos vías) y en el Cuadro 13, de la t-Student con las variables individuales para los casos en que hay contradicciones, y se concluye que el resultado válido es el más específico.

#### Cuadro 11

*Análisis de Varianza según Grado, Nivel Socioeconómico y Género para los Tipos de Inferencia*



Fuente de variación	g l	F				
		Causa/Ef.	Característ.	Léxico	Problema/Sol.	Idea Principal
Grado de estudios (Gr)	1	8.38**	3.90*	3.15	15.05****	4.25*
NSE (N)	1	36.28****	35.89****	41.66****	20.95****	23.06****
Género (Ge)	1	6.20*	1.51	2.87	1.79	.00
Gr x N	1	5.11*	.75	.49	.08	.32
Gr x Ge	1	1.69	.26	.16	.10	.28
Ge x N	1	5.84*	1.94	.46	.01	.34
Ge x N x Gr	1	3.62	3.37	.68	1.22	.11

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\*\* $p < .0001$

Cuadro 12

Análisis de Varianza según Grado y Género para la Inferencia Causa/Efecto

Fuente de variación	Causa/Ef.	
	g l	F
Grado (Gr)	1	8.92
Género (Ge)	1	.18
Gr X Ge	1	4.91 *

\*  $p < .05$

Cuadro 13

t-Student según Género para Dos Tipos de Inferencia

Inferencia Causa/Ef.	x	S	t
<b>Género</b>			
Masc.	.61	.24	-.71
Fem.	.63	.27	
<b>Inferencia Léxico</b>			
<b>Género</b>			
Masc.	.70	.25	3.72 ****
Fem.	.58	.27	

Nota. n Masc. = 160 n Fem. = 142 g l = 300

\*\*\*\*  $p < .0001$

La Metacognición : El Nivel de conciencia del propio desempeño

En términos generales se encontró que el nivel socioeconómico influyó sobre el nivel de conciencia de la calidad del propio desempeño frente a tareas inferenciales

de los cinco tipos estudiados. En cambio, las variables grado escolar y género no reportaron efecto alguno.

En este ámbito se analizó primero la percepción que tenían los alumnos respecto a la dificultad de la tarea. Se elaboró una lista con la respuesta de cada alumno frente a las preguntas metacognitivas (¿Cuál de las subpruebas respondiste mejor/no tan bien?). Se obtuvo, que entre las subpruebas percibidas como más fáciles fueron la 2A (38.7%) y la 1B (30.8%), mientras que las percibidas como más difíciles fueron la 4A (36.8%) y la 4B (47.7%). En el Cuadro 14 se puede observar detalladamente estas predicciones de la muestra.

Cuadro 14

*Frecuencia de la Predicción en Relación a la Subprueba con Puntaje más Alto (PA) y más Bajo (PB) para la Muestra Total*

PA (ítem 24)			PB (ítem 25)		PA (ítem 50)			PB (ítem 51)	
Subpr	f	%	f	%	Subpr	f	%	f	%
1A	72	23.8	25	8.3	1B	93	30.8	51	16.9
2A	117	38.7	67	22.2	2B	74	24.5	35	11.6
3A	91	30.1	92	30.5	3B	91	30.1	66	21.9
4A	19	6.3	111	36.8	4B	40	13.2	144	47.7
0	3	1.0	7	2.3	0	4	1.3	6	2.0
Total	302	100	302	100	Total	302	100	302	100

Luego se registró los aciertos que tenía cada estudiante; es decir, si coincidía que en la subprueba que le había parecido más fácil, lograba su mayor puntaje y si en la prueba que le había parecido más difícil obtenía una puntuación baja. Se asignó un puntaje de acuerdo al acierto obtenido que iba desde cero, si no acertaba ninguna predicción hasta cuatro, si acertaba en un cien por ciento. Este listado se puede apreciar en el apéndice C.

Para verificar si existía asociación entre el nivel de conciencia del propio desempeño evaluado por EIM y las variables grado, nivel socioeconómico y género se realizó el análisis Chi Cuadrado. El análisis por nivel socioeconómico demostró que existía asociación entre esta variable y la efectividad en la predicción  $\chi^2 (4, N = 302) = 19.06, p < .001$ . En otras palabras, tal efectividad varió de acuerdo a la cantidad de alumnos de los diferentes niveles socioeconómicos (la efectividad varió de acuerdo al tipo de nivel socioeconómico).

En el caso de nivel de escolaridad, los resultados no indicaron asociación entre grado de estudios y efectividad en la predicción  $\chi^2 (4, N = 302) = 7.62, p > .1$ ; es decir, la variación de tal efectividad no coincidía con una variación determinada de la cantidad de alumnos para cada grado. Lo mismo se observó al analizar la variable género  $\chi^2 (4, N=302) = 2.98, p > .1$ . En el Cuadro 15 aparecen los detalles del análisis Chi cuadrado.

Cuadro 15  
*Análisis ChiCuadrado de Asociación de Efectividad en la Predicción con Grado, Nivel Socioeconómico y Género.*

% Efectiv Predicción	Grado		NSE		Género	
	4°	5°	Medio	Bajo	Masc.	Fem.
0	19.0	18.6	12.2	25.3	15.6	22.5
25	14.0	25.5	15.5	20.1	17.5	18.3
50	33.5	30.4	35.8	29.2	34.4	30.3
75	16.5	15.7	14.9	17.5	16.3	16.2
100	17.0	9.8	21.6	7.8	16.3	12.7
Total	100	100	100	100	100	100
Pearson	7.62		19.06***		2.98	
Cramer	--		.25***		--	

Nota. g l= 4 en todos los casos. \*\*\*  $p < .001$

Al evaluar la efectividad de la predicción con el puntaje total, se registró una asociación positiva muy baja entre ambas variables (Coef. Spearman = .1224). Además, se observó que no existía una diferencia significativa entre los puntajes obtenidas por los individuos con diferente nivel de predicción ( $F(4, 297) = .86, p > .1$ ). Entonces sólo se ha encontrado una tendencia mínima a que mejore el puntaje, en la medida que se eleve la efectividad en la predicción. Estos resultados se muestran en el Cuadro 16.

Cuadro 16  
*Diferencia entre Puntajes Correspondientes a cada Tipo de Predicción*

	% Efectividad en Predicción					Total	F ratio	F prob.
	0	25	50	75	100			
x	15.46	15.81	16.04	16.29	16.80	16.04	.86	.49
S	3.66	3.65	3.64	4.36	4.05	3.82		
	(n=57)	(n=54)	(n=98)	(n=49)	(n=44)	(n=302)		

## 5. *Discusión, Conclusiones y Recomendaciones*

La Discusión se ha organizado de acuerdo a los tres rubros analizados: los puntajes, las inferencias y la conciencia del propio desempeño. Se debe tener en cuenta que estos resultados sólo pueden ser generalizados a grupos que tengan las características de los participantes de la investigación.

En cuanto a los *Puntajes*, la ventaja en la puntuaciones encontradas en el quinto grado, el estrato medio y en los varones en comparación con el cuarto grado, el nivel bajo y las niñas coinciden con otros estudios realizados en nuestro medio. En 1988, Majluf (Majluf, 1993), quien utilizó la prueba de De la Cruz en Lima y otras ciudades del Perú, encontró un efecto de la estimulación y del nivel sociocultural en el desempeño lector. Además descubrió que en la costa y sierra los niños puntuaban más alto que las niñas. Con la misma prueba, Vega (1988) obtuvo puntajes más altos en colegios privados de Lima, en comparación con los estatales.

Por otro lado, Thorne (1991) evidenció, al evaluar con su Prueba de Comprensión de Lectura Inicial a niños de primer grado, que los alumnos de estratos medios y altos puntuaban más alto que los de estratos bajos. Asimismo, detectó diferencias significativas de género, pues las niñas tuvieron mejores puntajes en niveles medios, mientras que los varones de los colegios estatales aventajaron a las mujeres.

Pérez y Vizurraga (1989), por su parte, desarrollaron una prueba de comprensión para niños de tercer y cuarto grado, en la que encontraron diferencias significativas entre grados; pero, contrariamente a otras investigaciones, los mejores resultados pertenecieron al grado menor (tercero). En cuanto al género, los puntajes favorecieron a los niños.

La semejanza en el orden de dificultad de las *Inferencias* para cada grado, nivel socioeconómico y género encontrada en la presente investigación puede deberse a que la secuencia de adquisición de conocimiento presenta la misma estructura para todo individuo. En ese sentido, la diferencia estaría en el nivel de desarrollo alcanzado, como afirmó Blumen (1997) en un estudio sobre las teorías del desarrollo cognitivo. Según la autora, los teóricos de los estadios plantearon la existencia de modos de pensar cualitativamente discretos en diferentes niveles de edad que conforman una secuencia invariante en el curso del desarrollo; y, en el desarrollo cognitivo lo que varía es el ritmo, más no el curso del desarrollo. Estos resultados coinciden con una investigación de Silverstein, Morita y Belger (1983) quienes al evaluar con la Prueba de Conceptos Básicos de Boehm (BTBC) a niños de Kindergarten encontraron que los ítemes mostraron el mismo orden relativo de dificultad para ambos géneros y para niños de diferente nivel socioeconómico.

Sin embargo, los resultados no convergen con otros autores analizados por Blumen como Fischer y Klahr, quienes afirmaron que el curso del desarrollo puede diferir de un niño a otro, a pesar de que los mecanismos a la base del cambio cognitivo son los mismos para todos los niños.

La comprobada relación que se da entre el rendimiento frente a los tipos de inferencia con el grado escolar y con el nivel socioeconómico, mas no con el género se encuentra en la línea de los estudios de Vygotsky (1978) y Sternberg (1985) (Blumen, 1997) quienes revelaron el rol crucial del medio ambiente (social y cultural) en la cognición. Esto se muestra con el estudio de Silverstein et al. (1983), donde el puntaje promedio se elevaba considerablemente del nivel bajo al alto. En nuestro medio, Majluf (1993) ha evidenciado con sus investigaciones en localidades de la costa, sierra y selva, tanto en zonas urbanas como rurales, que la estimulación ambiental, el estado nutricional y el género afectan el rendimiento cognitivo. Los niños del nivel socioeconómico medio y alto muestran rendimientos significativamente más altos que los niños de nivel bajo.

Las diferencias de puntajes por grados se pueden traducir a diferencias por edades. En este sentido, algunos investigadores también han encontrado efectos de la edad sobre el rendimiento. Por ejemplo, los teóricos de los estadios analizados por Blumen han relacionado las habilidades cognitivas de los niños con rangos de edad específicos y han señalado limitaciones relacionadas con la edad. Ellos afirmaron que las limitaciones disminuyen o se incrementan a medida que el niño crece, produciendo los correspondientes incrementos en sus capacidades. Estos resultados coinciden con Ackerman, Silver y Glickman (1990), quienes encontraron en sus estudios sobre inferencias causales que la probabilidad para resolver inferencias se incrementaba con el grado, debido a diferencias evolutivas en el conocimiento de base y en la extensión de la memoria de trabajo y a la poca habilidad para entender



relaciones lógicas entre oraciones y eventos e integración de diferentes oraciones. Y Rosales (1984) en un estudio con niños de los grados cuarto a sexto, evidenció el progreso del vocabulario en la comprensión de lectura según el grado. Por otro lado, Gredler (1975) ha encontrado que alumnos menores tenían un rendimiento más bajo que los niños mayores, independientemente de la edad al entrar al colegio.

La mayor habilidad encontrada en los varones en relación a su capacidad para resolver inferencias de léxico coincide con los resultados de Majluf (1993), quien ha encontrado una ventaja del varón respecto a la mujer, aunque ésta se ha dado a nivel general. Sin embargo, estos resultados no coinciden con los de Stanley y Benbow (Moir y Jessel, 1991) o los de Lerner (1993), quienes sostuvieron que las niñas muestran mayor capacidad verbal en los primeros años del colegio y que existe mayor probabilidad de que los varones tengan problemas de lectura. Asimismo, tampoco se asemeja a lo que obtuvieron Silverstein et. al (1983), quienes evaluaron con el BTBC a niños y niñas de Kindergarten, y no encontraron diferencias significativas según género.

En general, el orden similar de dificultad de las inferencias sugiere que la enseñanza de la comprensión de lectura relacionada a estos cinco tipos de inferencia podrá contar con la misma secuencia para cada grado, nivel socioeconómico y género. Y teniendo en cuenta dicho orden de dificultad, podría plantearse la enseñanza empezando por los tipos de inferencias más fáciles hasta los más difíciles; o en un año escolar enseñar los primeros y continuar el siguiente año con los segundos. Esto, teniendo en cuenta que la enseñanza debe ir de lo más sencillo o de lo que esté más



relacionado al niño a lo más complejo para que el aprendizaje resulte más efectivo (Giroux, 1988).

Por otro lado, los resultados sugieren que el nivel de dificultad debería variar de cuarto a quinto grado y del nivel socioeconómico bajo al medio. En este sentido se podría considerar reforzar desde los primeros años escolares y de manera exhaustiva la base lingüística en el grupo más necesitado para poder mejorar su desempeño. Esto, considerando que la expansión del vocabulario es un medio efectivo para mejorar la comprensión de lectura (Lerner, 1993). En cuanto al género, los resultados coinciden en que éste no será motivo para hacer diferencias en la enseñanza de los tipos de inferencia, excepto la de Léxico que implicaría un mayor reforzamiento conceptual para las niñas.

En cuanto al *nivel de conciencia del propio desempeño*, en el nivel socioeconómico medio existen más niños que presentan un conocimiento real sobre su rendimiento; lo cual puede deberse a que en sus centros educativos la enseñanza suele ser más flexible y se incentiva la expresión de opiniones y el debate en grupo para tomar decisiones. En este contexto existe mayor probabilidad de que la persona reflexione sobre su propio actuar. De manera contraria, en colegios del estrato bajo (estatales), la instrucción conserva características tradicionales, donde el alumno tiende a ser más pasivo (Giroux, 1988; Brophy y Good, 1991). Esto debido a la falta de recursos para la actualización y la propia incapacidad de los maestros para la crítica y reflexión. Se debe tener en cuenta que vivir en medio de dificultades económicas ocasiona mucho desgaste emocional (desilusiones, pérdidas, explotación,

enfermedades) que afecta psicológicamente a la persona (Alarcón,1986). Si no es capaz de -no se atreve o teme- opinar acerca de un tema, entonces no se acostumbra a evaluar o criticar a otros y por lo tanto, tampoco logrará el paso más complejo: evaluarse a sí mismo; como afirmó Markman en 1977 (Pinzás, 1993), a lo largo del desarrollo se va tomando un rol activo o autodirigido en ciertas áreas de la cognición, pero si éstas no se estimulan, no se desarrollarán efectivamente. Y, en el nivel bajo existen menos probabilidades de encontrar estimulación dirigida a estas destrezas metacognitivas.

Estos resultados pueden estar en la línea de Pinzás (1993), quien en su estudio sobre inspección y regulación cognitiva en los grados cuarto, quinto y sexto de colegios estatales y privados, evidenció que los niños que mostraron mayor habilidad metacognitiva (detectaron más errores) fueron los de colegios privados, en comparación con los de colegios estatales.

Por otro lado, no se ha encontrado diferencias significativas por grado en relación a la conciencia del desempeño. Es posible que las hubiera si los grados estuvieran más diferenciados. En numerosos estudios (Beal, 1990a, 1990b; Tobias, 1995) se ha comprobado que a medida que los niños crecen, se vuelven más *expertos*, y dedican mayor tiempo al procesamiento en la planificación de la solución de un problema que a la solución del mismo; además, tienden a darse más cuenta si una información obtenida de un texto ha sido explícita o inferida por ellos mismos.

La débil correlación entre la conciencia de la efectividad del propio desempeño con el puntaje de la prueba evidencia coincidencia con el estudio de Körkel y Schneider (1991). Ellos explicaron que el llamado *conocimiento metacognitivo declarativo* (CMD) sólo juega un rol pequeño como predictor de aquello que se va a recuperar, contrariamente al *conocimiento metacognitivo de procedimiento* (CMP) que sí es un predictor importante. Esto significa que el lector puede aprender a utilizar estrategias de comprensión efectivamente de modo automático, pero si no es consciente de su procesamiento de información, poseerá un limitado conocimiento metacognitivo declarativo. Ehrlich (1991) tampoco ha encontrado relación entre la autoevaluación de la comprensión y los índices objetivos de la comprensión.

En este sentido, en 1983, Haller et al. (Pinzás, 1993) descubrieron que estar consciente de la propia actividad cognitiva era fundamental para las habilidades metacognitivas, porque facilitaba el monitoreo y la regulación. Cuando el lector hábil está consciente de que no está comprendiendo lo suficiente es estimulado a encontrar el origen de la dificultad. Asimismo, Mateos y Alonso (1991) han encontrado relación entre la autorregulación -y no el CMD que es evaluado con EIM- y la comprensión.

Por otro lado, la relativa baja relación entre el nivel de conciencia del propio desempeño y el puntaje de la prueba, puede deberse a la llamada *ilusión de la comprensión*. Esto significaría que un grupo de los niños evaluados no notaron que su comprensión era pobre, porque construyeron una representación mental que tenía

coherencia a nivel local, sin embargo la representación de alto orden falló (Ehrlich, 1991).

Estos resultados sugieren la importancia de crear espacios donde se incentive la crítica y reflexión, sobre todo en el nivel socioeconómico bajo, donde el contexto sociocultural refuerza lo que podríamos denominar la *pasividad cognitiva* de los estudiantes. Esto contribuiría al éxito de cualquier programa metacognitivo. Asimismo se indica que se debe elevar el CMP de los estudiantes para incrementar su rendimiento en tareas de comprensión de lectura; ésto, sin dejar de incentivar el CMD.

A partir del trabajo expuesto se concluye que el diseño y los procedimientos seguidos en la construcción de la prueba resultaron adecuados. Es así que la prueba EIM obtuvo validez y confiabilidad para cuarto y quinto grado de colegios estatales de Breña y particulares de La Molina, con mayor capacidad de discriminación entre puntajes en el grado menor.

En relación a la prueba EIM se sugiere aplicarla a una muestra más representativa de la ciudad de Lima y obtener sus características psicométricas. Y se podría extender la prueba a otros tipos de inferencia y verificar si los resultados son similares. Por otro lado sería interesante revisar el contenido de los textos de la prueba de tal manera que se mantenga un balance entre los temas masculinos y femeninos y poder controlar la variable motivación hacia la lectura. Asimismo se sugiere investigar la comprensión de las inferencias relacionada al conocimiento

previo y relacionada al formato de la lectura; esto último se podría explorar diseñando los textos de EIM con sólo una oración por línea en cada texto.

Los puntajes obtenidos con la prueba EIM fueron significativamente mayores para el quinto grado y el estrato medio en comparación con el cuarto grado y el nivel bajo, y no hubo diferencia significativa entre los varones y las niñas.

Se obtuvo un orden de dificultad de los tipos de inferencia similar para ambos grados, niveles socioeconómico y géneros estudiados. Además se comprobó la relación entre el rendimiento frente a cada uno de los tipos de inferencia con el grado y con el nivel socioeconómico, mas no con el género.

Se encontró relación de la conciencia de la calidad del propio desempeño en tareas inferenciales con el nivel socioeconómico, mas no con las variables grado escolar ni género. Y la asociación entre la conciencia del propio desempeño frente a tareas inferenciales y el rendimiento real frente a este tipo de tareas fue positiva y débil.

En relación a todos estos hallazgos se sugiere plantear un programa de comprensión de lectura que focalice los tipos de inferencias estudiados para profundizar su estudio. El programa podría contar con la misma secuencia para cada grado, nivel socioeconómico y género y con una secuencia del tipo de inferencia más fácil hasta el más difícil. Y el nivel de dificultad debería variar de cuarto a quinto

grado y del nivel socioeconómico bajo al medio. Se podría reforzar la base lingüística desde los primeros años escolares en el grupo más necesitado.

Por otro lado se recomienda la creación de espacios donde se incentive la crítica y reflexión, sobre todo en el nivel socioeconómico bajo, lo cual contribuiría al éxito de cualquier programa metacognitivo. Y en este sentido, elevar el conocimiento metacognitivo de procedimiento de los estudiantes para incrementar su rendimiento en tareas de comprensión de lectura.





*Apéndice*

Apéndice A

Ocho subpruebas de EIM, Consigna, Protocolo EIM1, Protocolo EIM2, Tabla de corrección, Tipo de inferencias de cada ítem.



## I A

Juan era un niño de 10 años que vivía con sus padres. Era alérgico a la humedad. El doctor había sugerido a sus padres vivir en un ambiente seco. La familia se había mudado a una casa ubicada a dos horas de la playa más cercana. El niño esperaba impacientemente el inicio del verano. Entonces podría ir, por lo menos los domingos, con su familia a la playa. Soñaba con correr por la orilla, nadar un poco y construir castillos de arena. Además quería conocer a otros niños con quienes jugar.

1. Según el texto ¿qué quiere decir “el doctor les había sugerido...” ?
  - a) El doctor les había prohibido.
  - b) El doctor les había recetado.
  - c) El doctor les había ordenado.
  
2. ¿Cuál sería el mejor título para este cuento?
  - a) Las vacaciones en la playa.
  - b) El niño enfermo.
  - c) El niño alérgico y la playa.
  
3. ¿Por qué la casa de Juan quedaba lejos de la playa?
  - a) Porque Juan tenía problemas de salud.
  - b) Para no ver el mar.
  - c) Porque era invierno.
  
4. ¿Qué tendría que pasar para que Juan pueda ir siempre a la playa?
  - a) Que Juan se mude cerca al mar.
  - b) Que Juan conozca más niños.
  - c) Que Juan se cure de la alergia.
  
5. ¿Cómo era la playa para Juan ?
  - a) Peligrosa.
  - b) Divertida.
  - c) Calurosa.

## II A

Mariela llegó a su casa cansada, pero contenta. Sabía que más tarde se iba a divertir en la fiesta de Rosa. Al entrar a la sala le pareció extraño no escuchar la voz de su mamá. Guardó su mochila. En la cocina encontró una nota que decía :

" Mariela :

Tuve que ir a la casa de la abuelita para dejarle sus medicinas.

Ayer me olvidé de hacerlo.

Almuerzo sin mí.

Un beso "

Mariela se preguntó si su mamá habría comprado el regalo para Rosa. Lo buscó y no lo encontró. Pensó que quizás, debido a la edad, su mamá se olvidaba de las cosas.

6. Según el cuento ¿qué quiere decir "algo extraño" ?
- Algo raro.
  - Algo gracioso.
  - Algo de otro lugar.
7. ¿Qué título le pondrías al cuento?
- El cumpleaños de Rosa.
  - La olvidadiza mamá de Mariela.
  - La abuelita enferma.
8. ¿Por qué Mariela pensaba que su madre se olvidaba de las cosas?
- Porque no la esperó.
  - Por no acordarse de las medicinas ni del regalo.
  - Porque no le preparó su comida.
9. ¿Por qué la niña llegó contenta a su casa?
- Porque había hecho deporte.
  - Porque almorzaría algo rico.
  - Porque luego iría a un cumpleaños.
10. ¿Qué podría hacer Mariela para ir al cumpleaños?
- Conseguir un regalo.
  - Almorzar rápido.
  - Hacer sus tareas.
11. ¿Qué cosas crees que divertían a Mariela?
- Comprar regalos
  - Almorzar sola.
  - Visitar a sus amigas.

## III A

Ese domingo, la familia Álvarez se levantó muy temprano. Rocío y Jorge estaban entusiasmados y empacaron su ropa de baño, toalla y pelota. Los padres prepararon el desayuno. La comida para llevar estaba lista desde la noche anterior. El pequeño perro “Laqui” estaba radiante. El día anterior, el señor Álvarez lo había bañado. Después de una hora y media de camino, llegaron al centro recreacional. El sol brillaba. De pronto, el rostro sonriente del papá cambió. En un cartel en la entrada decía : “Prohibido traer animales”.

12. Según el cuento, ¿qué quiere decir “radiante” ?
- Fuerte.
  - Limpio, resplandeciente.
  - Cansado, con sueño.
13. ¿Qué título le pondrías al cuento?
- Laqui, el perro radiante.
  - El paseo de los Álvarez.
  - La familia contenta.
14. ¿Por qué el señor Álvarez cambió su rostro sonriente?
- Porque el sol calentaba mucho.
  - Porque estaba cansado.
  - Porque Laqui no podía ingresar al campo.
15. ¿Qué debieron hacer los Álvarez antes de ir al paseo?
- Averiguar si aceptaban animales.
  - Comprar un bronceador.
  - Enseñar a Laqui a portarse bien.
16. ¿Qué características personales tenía el señor Álvarez?
- Era flojo.
  - Ayudaba con las tareas del hogar.
  - Era serio.

## IV A

El día estaba nublado. Arturo bajó del micro y se limpió la frente. Dejó el sobre en la primera casa. Luego, con el mapa de la ciudad en mano, buscó la siguiente dirección. El tráfico continuaba interrumpido por reparaciones en la pista. El joven, sin quererlo, había empezado a trabajar 40 minutos más tarde que otros días. Tenía que apurarse para llegar temprano al cumpleaños de su hermanito. Arturo le había comprado una torta. Era como un padre para él. Al llegar a la sexta casa estaba sudando. Normalmente sentía calor recién al final de la jornada, ya de camino a su casa.

17. Según el cuento, ¿ qué es una “jornada” ?
- Un día de trabajo.
  - Una estación del año.
  - Una mañana.
18. ¿Qué título le pondrías al cuento?
- Un agitado día de trabajo.
  - El tráfico de la ciudad.
  - El cumpleaños del hermanito de Arturo.
19. ¿Cuál era el trabajo de Arturo?
- Repartía periódicos.
  - Era cartero.
  - Cuidaba niños.
20. ¿Por qué Arturo había empezado a trabajar 40 minutos más tarde?
- Porque había hecho compras para la fiesta.
  - Porque se había levantado tarde.
  - Porque el tráfico estaba interrumpido.
21. ¿Qué sentía Arturo por su hermanito?
- Orgullo.
  - Cariño.
  - Pena.
22. ¿Qué podría hacer Arturo para llegar más rápido?
- Tomar una combi.
  - Ir en taxi.
  - Ir en patines o en bicicleta.
23. ¿Por qué Arturo sentía calor desde temprano?
- Porque estaba muy agitado.
  - Porque el sol calentaba.
  - Porque estaba preocupado.

VA

Enseguida vas a revisar todas tus respuestas. Vas a pensar en cómo has respondido a las preguntas.

24. ¿Cuál de los textos crees que has comprendido y respondido mejor?

25. ¿Cuál de los textos crees que no has comprendido ni respondido tan bien?



## I B

El muchacho recorrió el campo para irse acostumbrando al césped. Mientras tanto, sus diez compañeros hacían el calentamiento. Con sus chimpunes nuevos se sentía importante. Había esperado ese momento por muchos años. Era la primera vez que veía tanta gente en las tribunas. Su corazón latía al pensar que sus padres lo estaban viendo. Él no los distinguía con claridad porque estaban muy lejos. Además, había dejado sus lentes en el vestidor.

26. Según el cuento, ¿qué es una “tribuna”?
- Un grupo de gente.
  - Un jardín.
  - Un lugar para sentarse a ver un juego.
27. ¿Cuál podría ser el título del relato?
- El gran día del muchacho.
  - Los lentes olvidados.
  - Los chimpunes nuevos.
28. ¿Qué deporte practicaba el muchacho?
- Basquetbol.
  - Atletismo.
  - Fútbol.
29. ¿Por qué el muchacho tenía puestos sus chimpunes nuevos?
- Para que sus padres lo vieran.
  - Porque era un juego importante.
  - Para acostumbrarse al césped.
30. ¿Cómo se sentía el deportista?
- Emocionado.
  - Triste.
  - Preocupado.
31. ¿Qué podría hacer el muchacho para poder ver claramente a sus padres?.
- Ponerse lentes.
  - Pararse sobre las puntas de los pies.
  - Saltar.

## II B

Ana tenía un perro pequeño llamado “Oso”. Cuando lo llevaba a pasear le soltaba la correa. El cachorro corría rápido, escabulléndose por las plantas. Ella lo perseguía y gritaba: “¡ Oso, Oso! ¿dónde estás? ¿alguien ha visto a mi Oso? ”. Al escucharla, los otros niños del parque la miraban sorprendidos y hasta asustados. Un día Oso corrió más rápido que otras veces. Ana no lo pudo alcanzar. Ella se puso a llorar, porque no lo encontraba por ningún sitio. Al cuarto día, el animal apareció en la puerta de su casa. Apenas lo escuchó ladrar, Ana corrió a abrazarlo.

32. Según el cuento, ¿qué significa “... escabulléndose por las plantas” ?
- Paseándose por las plantas
  - Escapándose por las plantas
  - Saltando por las plantas
33. ¿Cuál podría ser el título del cuento?
- El veloz perro de Ana.
  - El oso del parque.
  - El perro perdido.
34. ¿Por qué los niños del parque se sorprendían cuando Ana gritaba “¡ Oso !”?
- Porque no les gustaba el ruido.
  - Porque creían que era un oso de verdad.
  - Porque Ana lloraba.
35. ¿Qué características tenía el perro?
- Muy grande.
  - Lento.
  - De poca edad.
36. ¿Qué puede hacer Ana para que Oso no se escape otra vez?
- Pasearlo con correa.
  - Llorar muy fuerte.
  - Regañarlo.
37. ¿Qué sentía Ana por su perro?
- Orgullo y pena.
  - Cólera y preocupación.
  - Cariño y preocupación.

## III B

Omar subió al micro y se sentó. Se alegró de conseguir asiento porque su mochila pesaba. A su lado estaba una dama de cabello canoso y lentes gruesos. La señora le pidió al chofer que le avisara al llegar al mercado. Durante el trayecto, Omar iba pensando en las clases que tendría más tarde. De pronto, se dio cuenta que ya habían pasado el mercado y la mujer seguía sentada a su lado. “Señora, estamos alejándonos del mercado ... usted tiene que bajarse.” - dijo el niño preocupado. La dama sonrió y añadió : “Gracias, hijito, pero yo me bajo en el correo. El mercado me indica que ya voy por la mitad del camino.”

38. Según el cuento, ¿qué quiere decir “trayecto” ?
- Tiempo.
  - Camino.
  - Pensamiento.
39. ¿Cuál podría ser el título del cuento?
- La abuelita del mercado.
  - El chofer del micro.
  - Omar y la señora del micro.
40. ¿Qué características tenía la señora?
- Era precavida.
  - Era distraída.
  - Era renegona.
41. ¿Qué otras características tenía la señora?
- Era desconfiada.
  - Era olvidadiza.
  - Era una persona de edad.
42. ¿Qué crees que sentía la señora por Omar?
- Cólera.
  - Simpatía.
  - Desconfianza.
43. ¿Por qué la señora quería que le avisaran cuando llegaran al mercado?
- Ella se bajaba ahí.
  - Por nada importante.
  - Para saber cuánto le faltaba para bajarse.
44. ¿Qué tendría que hacer Omar para no preocuparse por gusto por la señora?
- Averiguar dónde se baja la señora.
  - Bajar en el mercado.
  - Estar más atento al mercado.



## IV B

Cuando el mago y los trapeceistas regresaron de almorzar, casi se tropiezan con un conejo. Al ver las jaulas abiertas, llamaron a Luis, el encargado de los animales. Éste vino después de 10 minutos. Sudaba cargando dos monos en los brazos. “Alguien abrió las jaulas y dejó ir a los animales. Traté de detenerlos, pero todos se esparcieron en el campo.”- dijo Luis, respirando aceleradamente. El mago pensó que almorzar lejos de la carpa no había sido una buena idea. Cualquier problema era demasiado para que Luis lo resolviera solo.

45. Según el texto, ¿qué quiere decir “... se esparcieron en el campo” ?
- Se fueron al campo.
  - Se fueron lejos del campo.
  - Se escondieron en el campo.
46. ¿Qué título le pondrías al cuento?
- Los problemas de Luis.
  - La fuga de los animales.
  - El almuerzo del mago.
47. ¿Cómo se encontraba Luis cuando llegó?
- Agitado.
  - Triste.
  - Emocionado.
48. ¿Por qué Luis no estaba cuando llegaron el mago y los trapeceistas?
- Estaba almorzando.
  - Estaba dando de comer a los monos.
  - Estaba persiguiendo a los animales.
49. ¿Qué deben hacer los personajes del cuento para poder resolver los problemas?
- Ir a almorzar juntos.
  - Estar siempre cerca de la carpa.
  - Poner trampas a los animales.

VB

Enseguida vas a revisar todas tus respuestas. Vas a pensar en cómo has respondido a las preguntas.

50. ¿Cuál de los textos crees que has comprendido y respondido mejor?

51. ¿Cuál de los textos crees que no has comprendido ni respondido tan bien?





Asimismo, van a tener que responder preguntas en las que tendrán que elegir uno de los textos.

Ejemplo:

Ahora vas a pensar en las preguntas que has respondido y queremos que elijas ¿Cuál de los textos te ha gustado más?

- a) I      b) II      c) III      d) IV

¿Cuál de los textos te ha gustado menos?

- a) I      b) II      c) III      d) IV

Ustedes van a tener que marcar sus respuestas sólo en la parte A/B de la hoja de respuestas. Verifiquen siempre si el número de la pregunta es el mismo que el de la respuesta.

No teman escribir lo que verdaderamente piensan. Recuerden que queremos que sean totalmente sinceros, eso es lo más importante.

Si se equivocan o cambian de alternativa, pueden borrar. Respondan todas las preguntas. Si no saben alguna, marquen la alternativa que más se acerque a su respuesta ideal. Elijan la que parezca ser la mejor alternativa. Pero eviten adivinar.

¿Tienen alguna pregunta? Si desean preguntar algo levantan la mano.

Recuerden que deben trabajar individualmente y en silencio para no distraer a sus compañeros; esto no es un examen, es sin nota; sólo queremos conocer cómo trabajan los niños de este salón.

Que les vaya bien!

Si el alumno hace alguna consulta, responderle :

Trata de leer, releer, analizar el texto y piensa cuál puede ser una respuesta correcta, que vaya de acuerdo con el texto. Si la alternativa dice algo que no es cierto en el texto, entonces no es la respuesta correcta.

E I M 1

NOMBRE : \_\_\_\_\_ NSE: \_\_Código : \_

Colegio : \_\_\_\_\_ Grado : \_\_ Profesor \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación : año \_\_\_\_ mes \_\_\_\_ día \_\_\_\_ T. de inicio :

Fecha de nacimiento : año \_\_\_\_ mes \_\_\_\_ día \_\_\_\_ P \_\_\_\_ T. finalización :

Edad cronológica : \_\_\_\_\_ T. total :

Orden de nacimiento : \_\_\_\_ Personas que viven con el alumno \_\_\_\_\_

Repitencia de grado : NO SI ¿Cuál? \_\_\_\_\_

El alumno lee : Bastante A veces Muy Poco ¿Qué lee? \_\_\_\_\_  
(mín. 3 veces/ sem) (1vez/ 2sem) (1 vez / 3 sem)

Instrucción del padre : \_\_\_\_\_ Ocupación del padre \_\_\_\_\_

Instrucción de la madre : \_\_\_\_\_ Ocupación de la madre \_\_\_\_\_

<b>A</b>				<b>B</b>					
Ejemplo	a	b	c	P	Ejemplo	a	b	c	P
<b>IA</b>					<b>IB</b>				
1	a	b	c		26	a	b	c	
2	a	b	c		27	a	b	c	
3	a	b	c		28	a	b	c	
4	a	b	c		29	a	b	c	
5	a	b	c		30	a	b	c	
					31	a	b	c	
<b>II A</b>					<b>II B</b>				
6	a	b	c		32	a	b	c	
7	a	b	c		33	a	b	c	
8	a	b	c		34	a	b	c	
9	a	b	c		35	a	b	c	
10	a	b	c		36	a	b	c	
11	a	b	c		37	a	b	c	
<b>III A</b>					<b>III B</b>				
12	a	b	c		38	a	b	c	
13	a	b	c		39	a	b	c	
14	a	b	c		40	a	b	c	
15	a	b	c		41	a	b	c	
16	a	b	c		42	a	b	c	
					43	a	b	c	
					44	a	b	c	
<b>IV A</b>					<b>IV B</b>				
17	a	b	c		45	a	b	c	
18	a	b	c		46	a	b	c	
19	a	b	c		47	a	b	c	
20	a	b	c		48	a	b	c	
21	a	b	c		49	a	b	c	
22	a	b	c						
23	a	b	c						
<b>V</b>					<b>V</b>				
24	IA	IIA	IIIA	IVA	50	IB	IIB	IIIB	IVB
25	IA	IIA	IIIA	IVA	51	IB	IIB	IIIB	IVB

E I M 2

NOMBRE : \_\_\_\_\_ NSE: \_\_Código :

Colegio : \_\_\_\_\_ Grado : \_\_ Profesor \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación : año \_\_\_\_ mes \_\_\_\_ día \_\_\_\_ T. de inicio :

Fecha de nacimiento : año \_\_\_\_ mes \_\_\_\_ día \_\_\_\_ P \_\_\_\_ T. finalización :

Edad cronológica : \_\_\_\_\_ T. total :

Orden de nacimiento : \_\_\_\_ Personas que viven con el alumno \_\_\_\_\_

Repitencia de grado : NO SI ¿Cuál? \_\_\_\_\_

El alumno lee : Bastante A veces Muy Poco ¿Qué lee? \_\_\_\_\_  
(mín. 3 veces/ sem) (1vez/ 2sem) (1 vez / 3 sem)

Instrucción del padre : \_\_\_\_\_ Ocupación del padre \_\_\_\_\_

Instrucción de la madre : \_\_\_\_\_ Ocupación de la madre \_\_\_\_\_

	<b>A</b>				<b>B</b>				
Ejemplo	a	b	c	P		a	b	c	P
<b>II A</b>					<b>IB</b>				
6	a	b	c		26	a	b	c	
7	a	b	c		27	a	b	c	
8	a	b	c		28	a	b	c	
9	a	b	c		29	a	b	c	
10	a	b	c		30	a	b	c	
11	a	b	c		31	a	b	c	
<b>III A</b>					<b>III B</b>				
12	a	b	c		38	a	b	c	
13	a	b	c		39	a	b	c	
14	a	b	c		40	a	b	c	
15	a	b	c		41	a	b	c	
16	a	b	c		42	a	b	c	
					43	a	b	c	
					44	a	b	c	
<b>V A</b>					<b>IV B</b>				
24	IIA		III A		45	a	b	c	
25	II A		III A		46	a	b	c	
					47	a	b	c	
					48	a	b	c	
					49	a	b	c	
					<b>VB</b>				
					50	IB	IIIB	IVB	
51	IB		IIIB	IVB					

Tabla de Corrección

Ítem	Opción Correcta	Ítem	Opción Correcta
<b>IA</b>		<b>IB</b>	
1	b	26	c
2	c	27	a
3	a	28	c
4	c	29	b
5	b	30	a
		31	a
<b>IIA</b>		<b>IIB</b>	
6	a	32	b
7	b	33	a
8	b	34	b
9	c	35	c
10	a	36	a
11	c	37	c
		<b>IIIB</b>	
<b>IIIA</b>		38	b
12	b	39	c
13	b	40	a
14	c	41	c
15	a	42	b
16	b	43	c
		44	a
<b>IVA</b>		<b>IVB</b>	
17	a	45	a
18	a	46	b
19	b	47	a
20	c	48	c
21	b	49	b
22	c		
23	a		

*Tipo de Inferencia por ítem*

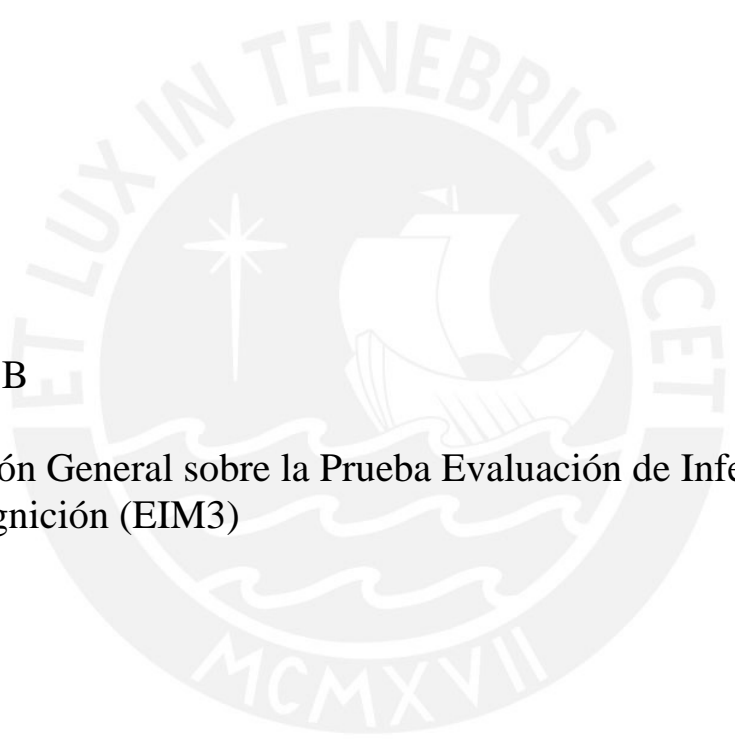
Ítem	Tipo de Inferencia	Ítem	Tipo de Inferencia
1.....	c	26.....	c
2.....	e	27.....	e
3.....	a	28.....	b
4.....	d	29.....	a
5.....	b	30.....	b
6.....	c	31.....	d
7.....	e	32.....	c
8.....	a	33.....	e
9.....	a	34.....	a
10.....	d	35.....	b
11.....	b	36.....	d
12.....	c	37.....	b
13.....	e	38.....	c
14.....	a	39.....	e
15.....	d	40.....	b
16.....	b	41.....	b
17.....	c	42.....	b
18.....	e	43.....	a
19.....	b	44.....	d
20.....	a	45.....	c
21.....	b	46.....	e
22.....	d	47.....	b
23.....	a	48.....	a
		49.....	d

*Nota.* a = Causa/Efecto, b = Características , c = Léxico, d = Problema/Solución, e = Idea Principal



## Apéndice B

### Información General sobre la Prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM3)



## Información general sobre la prueba EIM3

### 1. Material

El material de la prueba EIM consiste en :

- un cuadernillo titulado “Uso de EIM”
- un cuadernillo de evaluación que consta de una sección llamada “Instrucciones para el alumno” y la sección de la prueba en sí.
- el protocolo u hoja de respuestas, en el cual el evaluado escribirá sus datos personales y marcará sus respuestas.

### 2. Objetivos de la prueba

Dentro del ámbito de la comprensión de lectura, la prueba EIM está dirigida a medir en los alumnos el grado en el que son capaces de comprender cinco tipos de inferencia. Esto se realiza a través de cinco diferentes cuentos cortos y sus preguntas. Además, dentro del campo de la metacognición, la prueba evalúa el nivel de conciencia del alumno relacionado a la calidad de su desempeño en las anteriores tareas de comprensión.

### 3. La población

El instrumento está dirigido a niños de ambos géneros que cursen el cuarto grado, cuyo centro educativo cumpla con las siguientes características :

- que pertenezca al nivel socioeconómico “medio” (privado de La Molina) o “bajo” (estatal de Breña).
- que sea laico o religioso.
- que los alumnos asistan al turno de mañana.
- que sea mixto.
- que siga el programa oficial del gobierno (que no sea experimental, alternativo, ni especial).
- que si se enseña algún idioma extranjero, éste sea el inglés.

### 4. La administración de la prueba

Puede ser individual o grupal.

### 5. Los resultados de la prueba

En primer lugar, los resultados de la prueba son útiles para ubicar al alumno en un nivel dentro de su grupo normativo. Además, el alumno podrá ser localizado dentro de su propio salón y dentro de los demás cuartos grados del centro educativo.

La utilidad más interesante de la prueba está en determinar los tipos de inferencia frente a los cuales el alumno es más y menos eficaz. Una vez ubicado el punto débil, se recomienda reforzarlo individual o grupalmente - según el caso- mediante el modelamiento y ejercicios variados.

### 6. Antes de la evaluación

Un par de días antes, se puede decir al alumno que va a realizar una *actividad* de comprensión de lectura en la que va a leer algunos cuentos pequeños y luego va a responder preguntas sobre ellos. De esta manera no se tomará por sorpresa al niño. Se evitará mencionar el término *prueba* para no provocar actitudes negativas.

### 7. Ambiente de evaluación

La sala de evaluación deberá contar con adecuadas iluminación y ventilación. Se recomienda que la evaluación sea durante las primeras horas de clase (o del día) y que no haya ruidos externos que interfieran.

Debido a que la prueba es de tipo opción múltiple, en la administración grupal, se separará lo suficiente a los niños entre sí para evitar la copia.

### 8. La evaluación

Se empezará la evaluación dirigiendo a los alumnos la consigna oral (saludo, repartir material, ejemplos)

Tiempo : El evaluador contará el tiempo que demora cada alumno, desde el momento de inicio (cuando dice “pueden empezar”) hasta que el alumno levante la mano, afirmando que ya ha terminado. Enseguida se revisará que el alumno haya respondido todas las preguntas. Si le falta alguna, se le pide que la responda y se contabiliza ese tiempo adicional.

### 9. Calificación

#### a. Inferencias

El evaluador, con ayuda de la clave de respuestas, asignará un punto a cada acierto y cero puntos a cada error. Esto lo escribirá en el protocolo, al lado de cada marca, bajo la letra “P” (Puntaje). Al final se sumará los puntos para obtener el puntaje total del alumno.

Con este resultado y la tabla de percentiles adecuada, el alumno podrá ser ubicado en un nivel de acuerdo a su grupo normativo. Si se desea, también se puede comparar al alumno dentro de su propio salón de clase, obteniendo el promedio y determinando si el niño está en, sobre, o bajo el promedio.

Luego, el evaluador deberá analizar cuáles son los puntos débiles de sus alumnos. En primer lugar deberá determinar los tipos de inferencia en los que más se falla. Puede contabilizar los tipos de error, con ayuda de la lista de tipo de inferencia por preguntas. Podrá elaborar una tabla como la siguiente :

Tipo de Inferencia errada	Frecuencia	%
Características		
Problema Solución		
Causa Efecto		
Léxico		
Idea Principal		

Deberá escoger los dos o tres tipos de inferencia con mayor frecuencia para reforzarlos más adelante.

En segundo lugar, el evaluador deberá tener en cuenta a los alumnos que hayan obtenido los puntajes más bajos para trabajar con ellos sus dificultades de manera individual y profunda. Es probable que estos alumnos tengan problemas básicos de decodificación y/o de comprensión.

#### b. Metacognición

El evaluador deberá comprobar si la respuesta a la pregunta metacognitiva 1 es correcta o no. Si es correcta deberá escribir en el espacio de corrección la letra “C” y si es incorrecta la “I”. Lo mismo hará con la respuesta a la pregunta metacognitiva 2.

Luego deberá asignar un valor a la predicción total (considerando las dos preguntas), según la tabla siguiente :

# de C en predicción	% de aciertos
0	0
1	50
2	100

Con este resultado se obtendrá el nivel del alumno en cuanto a su eficacia relacionada a la predicción de su propio desempeño. Se puede comparar al alumno dentro de su propio salón de clase, obteniendo el promedio y determinando si el niño está en, sobre, o bajo el promedio.

De la misma manera que en el caso de las inferencias, se puede organizar un programa de reforzamiento para todo el salón y/o para los alumnos con los puntajes más bajos.

## 10. Instrucciones EIM

### Instrucciones para el evaluado

#### a. Consigna oral

##### Saludo y presentación.

“Hoy vamos a hacer una actividad de lectura que consiste en leer algunos cuentitos y después responder algunas preguntas. Sólo necesitamos lápiz y borrador. Vamos a tratar de trabajar lo mejor que podamos. Primero les voy a repartir una hoja donde van a escribir sus datos y un cuadernillo.”

Se reparte a los niños el cuadernillo de textos, la hoja de respuestas y el lápiz. Cuando todos lo hayan recibido, se dice:

“Todos hemos recibido un cuadernillo y una hoja (hr) como esta (se enseña). Primero vamos a escribir nuestros datos en esta hoja (se enseña hr). Coloquen todos su nombre, apellido, fecha de hoy, fecha de nacimiento, ... Dejen en blanco T. de inicio, P...”

En este cuadernillo están los cuentos que vamos a leer y sus preguntas (se muestra). Las preguntas las van a responder marcando con una cruz la respuesta correcta en esta hoja (se muestra hoja de protocolo). En el cuaderno de cuentos no escriban nada. Van a tener el tiempo suficiente. Ahora vamos a explicar cómo tenemos que responder las preguntas usando esta hoja y el lápiz (se muestra hr). Leamos juntos las instrucciones y ejemplos ...”

Se pide a algún alumno que lea las instrucciones en voz alta, mientras los demás lo siguen en silencio.

#### b. Instrucciones escritas en el cuadernillo

- Hoy vamos a leer algunos cuentos y luego responder preguntas. Nuestras respuestas no las vamos a escribir, sino a marcar. Veamos el siguiente ejemplo:

-Ejemplo 1 : ¿Dónde está ubicado mi colegio?

- a. Arequipa
- b. Trujillo
- c. Lima

Sólo una de las alternativas es la respuesta correcta. Si eliges Trujillo, marcas en tu hoja la “b”, si eliges Lima, marcas la “c”. Ahora marca en tu hoja la letra elegida, al costado de “Ejemplo 1” . En este cuadernillo no se marca nada.

Si has marcado la respuesta correcta, la letra “c”, tu hoja de respuestas lucirá así :

-Ejemplo 1 : a      b      c

- Algunas preguntas piden elegir un título para un cuento. Debes elegir el título que mejor se relacione *con todo lo que sucede en el cuento*. No selecciones un título solamente porque sea gracioso o bonito.

-Ejemplo 2: \_\_\_\_\_ cuento

Juan se levantó, tomó su desayuno y fue al colegio. Ese día se reencontró con sus compañeros de clase y conoció a sus profesores nuevos.”

¿Qué título le pondrías al cuento?

- Las vacaciones.
- El desayuno de Juan.
- El primer día de clases.

Ahora marca en tu hoja de respuestas la letra elegida, al costado de “Ejemplo 2” .

- Cuando se pregunte el significado de alguna palabra, esa palabra va a estar subrayada en el cuento, para que la encuentres fácilmente. Debes elegir la respuesta que pueda reemplazar la palabra subrayada sin cambiar la historia. Si ya has escuchado esa palabra antes, recuerda que una palabra puede tener más de un significado y trata de descubrir qué significa en este cuento.

-Ejemplo 3 : Según el cuento anterior, ¿qué significa “ se reencontró “?

- se encerró.
- se volvió a ver.
- se escondió.

Ahora marca en tu hoja la letra elegida, al costado de “Ejemplo 3”

- Después de haber leído todos los cuentos y contestado las preguntas, vas a tener que señalar el cuento que hayas respondido mejor y el que no hayas respondido tan bien

-Ejemplo 4 : Ahora vas a pensar en todas las preguntas que has respondido

¿Cuál de los cuentos crees que has respondido mejor?

- A
- B
- C
- D
- E

Ahora marca en tu hoja la letra elegida, al costado de “Ejemplo 4”

Ejemplo 5 : ¿Cuál de los cuentos crees que no has respondido tan bien?

- A
- B
- C
- D
- E

Ahora marca en tu hoja la letra elegida, al costado de “Ejemplo 5”

- Comprueba siempre que el número de la pregunta sea el mismo que el de la respuesta en la hoja.

- Responde todas las preguntas. Si no sabes alguna, marca la alternativa que más se acerque a tu respuesta ideal. Elige la mejor respuesta, sin adivinar. No temas elegir lo que verdaderamente piensas. Queremos que seas totalmente sincero(a).
- Si te equivocas o cambias de alternativa, puedes borrar o tachar.
- No marques nada en el cuadernillo de cuentos.
- Tienes el tiempo suficiente.
- Espera que te avisen para empezar.

11. Consigna Oral (continuación) :

¿Tienen alguna pregunta? Si desean preguntar algo levantan la mano.

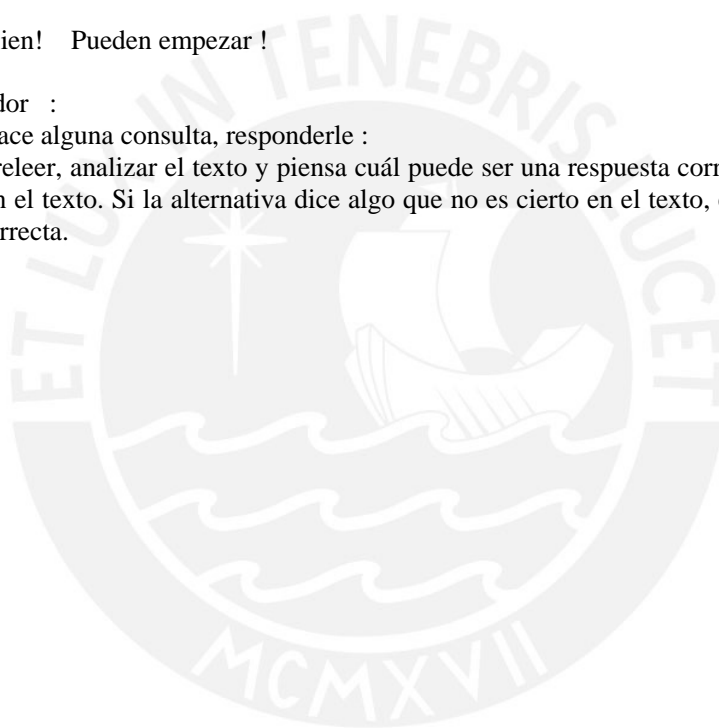
Recuerden que deben trabajar individualmente y en silencio para no distraer a sus compañeros; esto no es un examen, es sin nota; sólo queremos conocer cómo trabajan ustedes.

Que les vaya bien! Pueden empezar !

Para el evaluador :

Si el alumno hace alguna consulta, responderle :

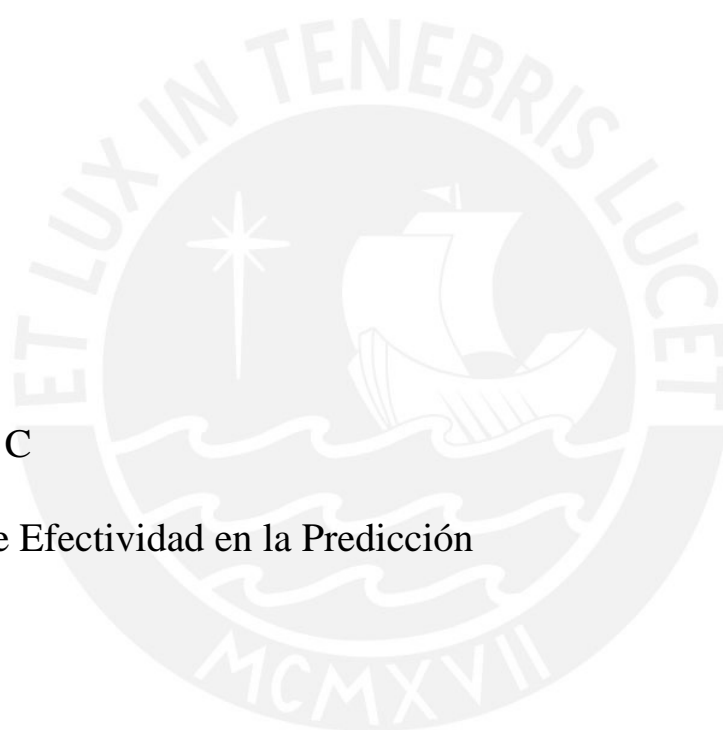
Trata de leer, releer, analizar el texto y piensa cuál puede ser una respuesta correcta, que vaya de acuerdo con el texto. Si la alternativa dice algo que no es cierto en el texto, entonces no es la respuesta correcta.





Apéndice C

Puntaje de Efectividad en la Predicción





*Puntaje de Efectividad en la Predicción (Predic.) de toda la muestra*

Código	Predic.	Código	Predic.	Código	Predic.	Código	Predic.	Código	Predic.
22	0	51	0	87	4	116	2	145	2
23	2	52	1	88	3	117	0	146	2
24	0	53	3	89	2	118	3	147	4
25	0	54	4	90	1	119	0	148	2
26	1	55	3	91	2	120	0	149	4
27	3	56	2	92	1	121	4	150	3
28	2	57	1	93	4	122	2	151	0
29	4	58	3	94	4	123	0	152	1
30	3	59	2	95	3	124	1	153	2
31	0	60	2	96	1	125	2	154	0
32	1	61	1	97	2	126	3	155	2
33	2	62	2	98	4	127	4	156	2
34	3	63	0	99	4	128	3	157	2
35	3	64	0	100	4	129	2	158	2
36	3	65	1	101	3	130	3	159	4
37	0	66	2	102	3	131	3	160	2
38	0	67	2	103	2	132	2	161	0
39	1	68	3	104	4	133	4	162	4
40	2	69	0	105	4	134	4	163	2
41	1	70	3	106	4	135	0	164	3
42	2	71	2	107	2	136	4	165	0
43	1	72	2	108	4	137	4	166	2
44	0	73	2	109	2	138	1	167	2
45	1	81	2	110	0	139	1	168	0
46	3	82	4	111	2	140	3	169	2
47	2	83	0	112	1	141	4	170	2
48	2	84	2	113	4	142	2	171	4
49	3	85	4	114	1	143	4	172	1
50	2	86	2	115	2	144	1	173	3

Código	Predic	Código	Predic	Código	Predic	Código	Predic	Código	Predic
174	2	210	3	312	4	345	2	387	3
175	2	211	0	313	2	346	1	388	0
176	2	212	2	314	0	347	0	389	3
177	2	213	1	315	1	348	3	390	2
181	0	214	0	316	0	349	3	391	4
182	2	215	2	317	0	350	3	392	2
183	0	216	1	318	2	351	2	393	2
184	3	217	2	319	0	361	1	394	2
185	0	218	0	320	1	362	2	395	2
186	2	219	2	321	0	363	1	396	4
187	1	220	0	322	2	364	0	397	1
188	4	221	3	323	2	365	4	398	4
189	3	222	2	324	2	366	1	399	2
190	3	223	1	325	0	367	2	400	1
191	2	224	2	326	2	368	0	401	3
192	0	225	2	327	1	369	3	402	1
193	1	226	4	328	3	370	1	403	2
194	3	227	0	329	4	371	3	404	0
195	0	228	3	330	2	372	1	405	1
196	4	229	2	331	3	373	1	406	2
197	0	230	4	332	1	374	4	407	2
198	2	231	2	333	1	375	4	408	1
199	4	301	3	334	1	376	0	409	3
200	0	302	4	335	1	377	1	410	2
201	1	303	1	336	1	378	2	411	2
202	2	304	0	337	0	379	2		
203	4	305	1	338	2	380	3		
204	0	306	1	339	0	381	3		
205	1	307	2	340	2	382	0		
206	3	308	2	341	4	383	3		
207	2	309	1	342	1	384	2		
208	0	310	0	343	0	385	2		
209	0	311	3	344	0	386	2		

*Nota.* 0 = 0% de efectividad en la predicción, 1 = 25%, 2 = 50%, 3= 75% y 4 = 100%

### Referencias

- Ackerman, B., Silver, D. y Glickman, I. (1990). Concept availability in the causal inferences of childrens and adults. *Child Development*, 61(1) , 230- 246.
- Alarcón, R. (1986). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima: INIDE.
- Alliende, F. (1982). La comprensión de la lectura y su desafío. *Lectura y Vida*, 1, 4-22.
- Alliende, F., Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (1991). *Manual de la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva* (2a. ed). Santiago : Universidad Católica de Chile.
- Anastasi, A. (1980). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- APOYO - Opinión y Mercado (1995). *Niveles Socioeconómicos 1995: Lima Metropolitana*. Lima: APOYO-Opinión y Mercado.
- Asociación Internacional de Lectura (1990). Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura. *Lectura y Vida*, 1, 34-36.
- Aspíllaga, S. (1990). Propuesta de un instrumento para el estudio del vocabulario infantil. Tesis de Bachiller en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bazán, A. y Mares, G. (1997). Evaluación comparativa en distintas condiciones de un programa de enseñanza de la lectoescritura. *Revista de Psicología de la PUCP*, 15(1), 97-114.
- Beal, C. R. (1990a). Development of knowledge about the role of inference in text comprehension. *Child Development*, 61, 1011-1023.
- Beal, C. R. (1990b). The Development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61(1), 247-258.
- Bendito, A. de, Cuesta, C. de, Osuna, A. de, Romo, V., Serra, M. de y Urrecheaga, D.

- (1985). Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión de lectura. *Lectura y Vida*, 6(1), 14-18.
- Blumen, S. (1997). El desarrollo de las habilidades cognitivas según los avances en las teorías psicológicas. *Revista de Psicología*, 15(1), 54-95.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1991). *Looking in classrooms*. Nueva York: Harper Collins.
- Brown, F. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: el manual moderno.
- Carney, J. y Cioffi, G. (1992). The dynamic assessment of reading abilities *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(2), 107-114.
- Carr, E., Dewitz, P. y Patberg, J. (1989). Using cloze for inference training with expository text. *The Reading Teacher*, 42(6), 380-385.
- Crowder, R.G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cueto, S., Jacoby, E. y Pollitt, E. (1997). Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, 15(1), 115-134.
- Dollinger, S. y McMorrow, M. (1991, fall). Individual differences in “reading between the lines”: The Word Association Implications Test. *American Journal of Psychology* 104(3), 395-411.
- Duffelmeyer, F.A. y Duffelmeyer, B.B. (1989). Are IRI passages suitable for assessing main idea comprehension? *The Reading Teacher*, 6, 358-363.
- Ehrlich, M-F. (1991). Metacognition and reading comprehension: Theoretical and methodological problems. En M. Carretero, M. Pope, R-J Simons y J. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction* (pp. 351-363). Gran Bretaña: BPC Wheatons.
- García-Pelayo, R. (1985). Larousse. Diccionario Usual (6ta. ed.). México: Larousse.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Gómez-Palacio, M. (1993). *Indicadores de la comprensión lectora*. Washington: Interamer OEA.

- Gredler, G. (1975). Ethical and legal dilemmas in the assessment of readiness of children for school. In G. Gredler (Ed.). *Ethical and legal factors in the practice of school psychology*. Harrisburg, PA: State Department of Education.
- Kline, P. (1994). *The handbook of psychological testing*. Nueva York: Routledge.
- Körkel J. y Schneider, W. (1991). Domain-Specific versus metacognitive knowledge effects on text recall and comprehension. En M. Carretero, M. Pope, R-J Simons y J. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction* (pp. 311-323). Gran Bretaña: BPC Wheatons.
- Lerner, J. (1993) *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies* (6 ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Lima: Brandon Enterprise.
- Manzo, A. V. y Manzo, U. C. (1993). *Literacy disorders Holistic diagnosis and Remediation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich .
- Mateos, M. y Alonso, J. (1991). Metacognition and reading comprehension: Strategies for comprehension monitoring training. En M. Carretero, M. Pope, R-J Simons y J. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction* (pp. 273-292). Gran Bretaña: BPC Wheatons.
- Moir, A. y Jessel, D. (1991). El sexo en el cerebro: La verdadera diferencia entre hombres y mujeres. Barcelona: Planeta.
- Montes de Gonzáles, M. y Gonzáles de Mira, C. (1982). Inventario Informal de Lectura (IIL). *Lectura y Vida*, 4, 4-14.
- OREALC (1993). Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginales. *Boletín Proyecto Principal de educación*, 1, 3-10.
- Orrantia, J., Sánchez, E. y Rosales, J. (1990). Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 4, 24-30.
- Osuna, A. de y Goodman, Y. (1987). El inventario de Miscues como instrumento de valoración. *Lectura y vida*, 2, 22-30.
- Pérez, M. y Vizurraga, S. (1989). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de

lectura para el tercer y cuarto grado de educación primaria. Memoria de Bachiller en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pinzás, J. (1986). Del símbolo al significado. El caso de la comprensión de lectura.

*Revista de Psicología de la PUCP*, 4(1), 3-13.

Pinzás, J. (1993). *Cognitive monitoring in reading comprehension: a study of differences among schools in Lima*. Nimega : Quickprint.

Pinzás, J. (1995). *Leer Pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura* (1 ed.). Lima : Nova Print.

Salinas, T. (1995). *Nociones de Psicología*. Lima: Adunk.

Salvia, J. e Ysseldike, J. (1995). *Assessment* (6ta. ed.). Boston : Houghton Mifflin Company.

Sánchez, L.D. (1987). *Lectura en la educación primaria*. Lima: FOMCIENCIAS.

Schmitt, M C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The reading Teacher Journal of the IRA*, 43(7), 454-461.

Schnotz, W. (1991). Metacognition and self regulation in text processing: Some comments. En M. Carretero, M. Pope, R-J Simons y J. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction* (pp. 365-375). Gran Bretaña: BPCC Wheatons.

Silverstein, A.B., Morita D.N. y Belger, K.A. (1983). Sex differences and sex bias on the Boehm Test of Basic Concepts: Do they exist? *Psychology in the schools*, 20 269-271.

Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nimega: Quickprint.

Tobias, S. (1995). Interest and metacognitive word knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 399-405.

Trevisan, M.S., Sax, G. y Michael, W.B. (1991). *The effects of the number of options per item and student ability on test validity and reliability*, 5(4), 829-838.

Valencia, S. y Stallman, A. (1989). *National Reading Conference Yearbook*, 38, 427-436.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W. I. (1991). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós.

