

Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria

The Reading Comprehension Level's Psychometric Study on the Primary School Third Grade's Children

Diana Carolina Latorre Velásquez*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación: Desarrollo Humano, Cognición y Educación

Nancy Lizeth Ramírez Roncancio**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación: Desarrollo Humano, Cognición y Educación

Claudia Patricia Navarro Roldán***

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación: Desarrollo Humano, Cognición y Educación

Recepción: 04/12/2007
Evaluación: 07/05/2008
Aceptación: 16/08/2008

Este artículo es un avance del proyecto de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación

Resumen

La investigación tuvo como objetivo construir y validar una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual) en

niños(as) de grado tercero de básica primaria. Participaron 95 niños(as) seleccionados de forma intencional con grupos intactos, tanto de colegios públicos como privados de Tunja. A los participantes se les aplicó la prueba



* Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Escuela de Psicología. Psicóloga Especialista en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas. Investigadora principal Proyecto de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. cayollas@gmail.com

** Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Facultad de Estudios a Distancia. Psicóloga Especialista en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas. Investigadora principal Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. nahyrra@hotmail.com

*** Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Directora Escuela de Psicología. Magister en Psicología. Directora del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. navarra.cp@gmail.com



conformada por tres textos narrativos en forma de cuento cotidiano (uno de familiarización y dos principales) combinado con imágenes, cada uno con tres tipologías de pregunta (selección múltiple, completar y secuencia de imágenes), que permitieron evidenciar el nivel de comprensión. Del análisis psicométrico se eligieron 42 ítems, de un total de 72, teniendo en cuenta el índice de discriminación y el nivel de dificultad. Los resultados evidenciaron un alto nivel de confiabilidad de la prueba de comprensión lectora ($K-R = 0,88$). No se encontraron diferencias significativas entre los niveles de comprensión lectora con respecto al género, pero sí en relación con el tipo de colegio; los alumnos de colegios privados obtuvieron puntuaciones más altas en el nivel crítico–intertextual.

Palabras clave: Análisis psicométrico, Comprensión lectora, Educación primaria, Lectura.

Abstract

This research was aimed to the construction and validation of a test to measure the levels of reading comprehension in the children of third grade Elementary School as well as determining the level of comprehension (literal, inferential, critical-intertextual) third graders can reach. It was applied on the basis of the narrative text (daily story) and the formulation of three types of questions (multiple selection, to complete



and to sequence images). In this way three daily texts (one of familiarisation and two main ones) are constructed with a defined structure in four fragments that mix the text with the images. The sample was intentionally selected with whole class groups of third graders from both public and private schools.

From the psychometric analysis 42 items were chosen from a total of 72, considering the discrimination index and the level of difficulty. It was observed a high level of the reading comprehension test trustworthiness through the obtained results ($K-R = 0.88$). Significant differences were not found in relation to the sexual gender and the level of reading comprehension, but there was a significant difference in the levels of reading comprehension–intertextual–between the kinds of school where the private school obtains higher scores.

Key Words: Psychometric Analysis, Levels of Reading Comprehension, Literal, Inferential, Critical-Intertextual.



1. Introducción



La literatura muestra que las pruebas estandarizadas referentes a la comprensión de lectura (CLT, Cloze, Comprensión de Lectura, Pruebas Saber, PLON) están enfocadas en la medición de los niveles de comprensión teniendo en cuenta lo que hipotéticamente alcanzaría un niño que curse un determinado grado, priorizando una perspectiva evolutiva. Este artículo presenta los resultados de un estudio piloto sobre la construcción y validación de una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual (Jurado, Pérez y Bustamante, 1998) en niños que cursan tercero de primaria.

Cuando se hace referencia a los niveles de comprensión de lectura se habla de la manera como la persona que lee, o lector, se relaciona u opera con el texto que aborda y la forma como interactúa con él para lograr una representación de significado con sus contenidos y los esquemas del lector (Smith, 1983; Rumelhart, 1985; Rudell y Speaker, 1985; Dubois, 1996) que lo conduzca a la construcción de un nuevo conocimiento.

La comprensión de lectura ha sido abordada desde diversas perspectivas; involucra múltiples variables que permiten cumplir con la función retroalimentadora propia del lenguaje, que adquiere su valor más importante cuando ocasiona un impacto en el lector y en su contexto, y no solo como el desciframiento de un código lingüístico (Zuleta, 1995).

Las teorías cognitivas coinciden en abordar la comprensión de lectura como

un proceso de interacción entre el texto y el sujeto que lo aborda. Goodman (1982) y López (1997) priorizan el hecho de contar con un propósito que guíe el acto de leer y le permita al lector hacerlo con mayor claridad y motivación; Condemarín (1990) determina la interacción de acuerdo con las características del sujeto, como edad, grado de instrucción, nivel socioeconómico y el contenido que ofrece el texto en cuanto aspectos psicolingüísticos; Pinzas (1995) adiciona a lo anterior la importancia de las experiencias previas en la construcción del significado que se le da al texto.

Estudios realizados evidencian el bajo nivel de comprensión de lectura de los estudiantes latinoamericanos (Reymer, 2005). En Colombia, las pruebas Saber muestran que los alumnos de grados tercero a quinto son capaces de interpretar e integrar ideas con experiencias y conocimientos previos, y establecer conclusiones que no están presentes en el texto (MEN e ICFES, 2006). Frente al desempeño de estudiantes en niveles más avanzados, como la secundaria y la universidad, los expertos señalan que hay relación entre las deficiencias de comprensión y la falta de hábito de lectura con el bajo desempeño académico (Santos, 1990, 1997; Sampaio y Santos, 2002; Santos, Suehiro y Oliveira, 2004; Silva y Santos, 2004). Así mismo, se identifica que estos leen para adquirir conocimiento, dejando evidente que esta no es una práctica placentera, aunque sí necesaria (Franco y Vasconcelos, 1992; Oliveira, 1999; Zamai y Cusatis, 2002). De Brito Cunha y Santos (2005) encontraron que el rendimiento en lectura está por debajo de lo esperado para la etapa de escolarización, y no hallaron diferencias significativas en la comprensión de la lectura de los estudiantes, cuando se



Cuando se hace referencia a los niveles de comprensión de lectura se habla de la manera como la persona que lee, o lector, se relaciona u opera con el texto que aborda y la forma como interactúa con él para lograr una representación de significado con sus contenidos y los esquemas del lector



realizó la comparación entre las áreas de estudio y los sexos.

Casa y Daishy (2005) y Gil, Leal, López y Miravalles (2005) afirman que los docentes deben aplicar metodologías activas para superar el problema de la comprensión lectora en los estudiantes. Los programas curriculares deben ser diversificados de acuerdo con la realidad de la zona y aplicarlos en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. El tipo de relación maestro-alumno repercute en el interés y el comportamiento del estudiante, el amor a la escuela, a la lectura y a una comprensión lectora.

Otros estudios realizados en población infantil, adolescente y universitaria muestran evidencia empírica sobre la relación e incidencia entre variables como estrato socioeconómico, género y condiciones educativas. Zarsoza (2006) evidencia que en estudiantes de tercero de primaria, las niñas presentan mejores niveles en comprensión lectora que los niños; estas diferencias pueden estar relacionadas con variables como el ambiente familiar para la lectura y las prácticas de enseñanza en los colegios, y no con el género específicamente. Diferentes autores analizan que frente a la comprensión lectora, los diseños metodológicos de las pruebas o tareas a las cuales se enfrentan los estudiantes adquieren mayor relevancia que las variables como género y estratos socioeconómicos (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992; Jiménez, 2001).

Normalmente, la comprensión lectora se aborda a partir de pruebas estructuradas que privilegian perspectivas evolutivas en las cuales el estudiante comprende o no comprende, o el proceso de comprensión se visualiza de forma acumulativa de menos a más, sin recuperar los procedimientos o



planes que el niño realiza durante el proceso de lectura y comprensión.

Para abordar la evaluación de los niveles de comprensión de lectura se requiere de un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen (Van Dijk y Kintsch, 1983); razón por la cual en la construcción de la prueba de comprensión lectora planteada en este artículo se utilizó el texto narrativo, ampliamente manejado en los procesos de lectura de la población objeto de estudio. Adicionalmente, se partió de una mirada de sujeto activo (Heimlich y Pittelman, 1991) frente a la construcción y adquisición de conocimiento que exige al docente o investigador poner en juego la metodología utilizada para acceder a las capacidades y habilidades del lector.

En relación con los niveles de comprensión, se tuvieron en cuenta para el nivel literal aspectos e información que los niños tomaban directamente del texto, por ejemplo, mencionar los personajes principales, recordar secuencia de eventos dados en el texto, entre otros; a nivel inferencial se buscó identificar información implícita del texto, especialmente a través de situaciones hipotéticas a partir de lo narrado, por ejemplo «qué pasaría o sucedería sí...», y para el nivel crítico-



Normalmente, la comprensión lectora se aborda a partir de pruebas estructuradas que privilegian perspectivas evolutivas en las cuales el estudiante comprende o no comprende.

intertextual, el establecimiento de relaciones entre las ideas principales manejadas en los textos y situaciones reales y cotidianas que involucraban juicios de valor (Jurado y Bustamante, 1996).

2. Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 95 sujetos, 53 niños ($M=27,00$; $DSV=15,443$) y 42 niñas ($M=21,50$; $DSV=12,268$), de grado tercero de la ciudad de Tunja, pertenecientes a colegios públicos y privados. Se realizó un muestreo intencionado, con grupos intactos y participación voluntaria.

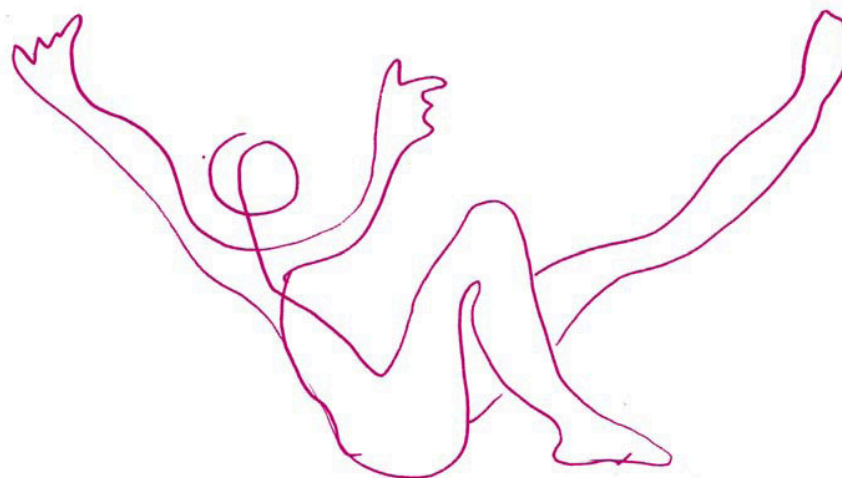
Diseño y procedimiento

Estudio piloto de tipo psicométrico, cuyo objetivo fue la construcción y validación de una prueba que permitió identificar los niveles de comprensión de lectura que puede alcanzar un niño de grado tercero de básica primaria. La prueba constó de tres cuentos: dos principales («Camilo y sus mascotas» y «Valentina y Vanesa») y uno de familiarización (El recreo). Los cuentos principales fueron construidos bajo una estructura de cuatro fragmentos, que

giraban en torno a una idea principal de una situación cotidiana; en ellos se evaluaron los tres niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual) a través de diferentes tipos de pregunta. El cuento de familiarización buscó introducir al niño en el manejo de la tarea, que involucraba los tipos de pregunta, el manejo de la hoja de respuestas, y las características de la prueba.

Frente a la composición y diseño de los escritos se manejó un esquema que facilitó el abordaje del texto narrativo. Los temas tratados fueron cotidianos y se combinó texto con imágenes, donde estas no solo se presentaron como complemento y acompañantes del texto, sino como código relevante que exigía nuevas formas de comprensión y nuevos desafíos metodológicos. En cuanto a la extensión, los cuentos no sobrepasaron las 210 palabras por fragmento. Esta división se realizó con el fin de facilitar al niño la lectura y poder evidenciar la relación que se establecía entre los fragmentos que conformaban cada cuento, a través de la memoria de trabajo y la solución a las diferentes preguntas propuestas por nivel de comprensión.

En relación con la formulación de las preguntas, se estableció por niveles de



Frente a la composición y diseño de los escritos se manejó un esquema que facilitó el abordaje del texto narrativo.



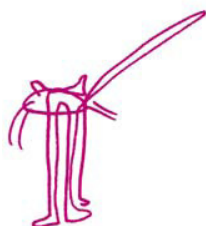
comprensión el manejo de tres tipos: selección múltiple con única respuesta, completar y ordenar secuencia de imágenes presentadas después de cada fragmento, de manera que para cada nivel se utilizaron los tres tipos de pregunta abordados.

3. Resultados

Los resultados presentados son una aproximación del trabajo, ya que hacen parte de un estudio piloto que pretende continuar con la estandarización de la prueba diseñada. Se presentan los resultados más sobresalientes del análisis psicométrico y del desempeño alcanzado por los niños y las niñas de grado tercero en cada uno de los niveles de comprensión medidos por género y tipo de colegio. En el estudio piloto se obtiene un nivel de confiabilidad (K-R) general positivo, acercándose a 1, lo que hace que esta posea inicialmente un alto nivel de confiabilidad; futuros estudios determinarán el proceso de estandarización.



cuenta el análisis realizado a cada uno de los ítems inicialmente formulados, con relación al poder de discriminación y nivel de dificultad de la pregunta. El anterior análisis arrojó que la gran mayoría de los ítems poseen un nivel de discriminación positivo, acercándose a 1; frente al nivel de dificultad, los sujetos que abordaron los ítems se encontraron por encima del promedio (0,5), lo que indica que más de la mitad de estos respondieron correctamente y comprendieron las preguntas formuladas.



Para la selección de las preguntas que conformaron la prueba final se tuvo en cuenta el análisis realizado a cada uno de los ítems inicialmente formulados.

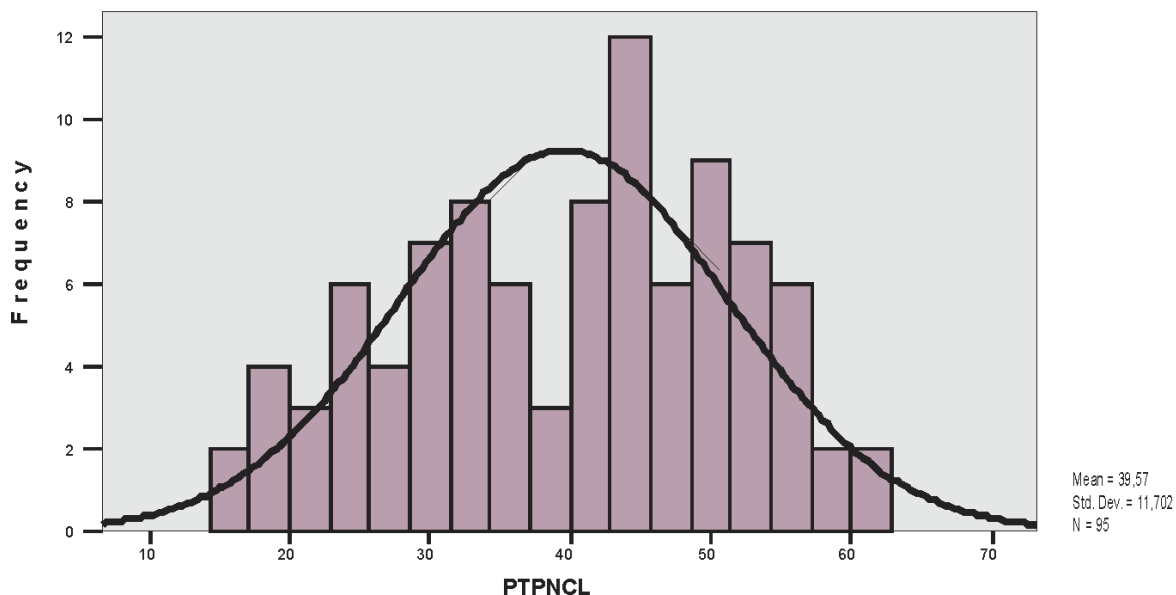


Tabla 1. Coeficiente de Confiabilidad Kuder – Richardson (K-R)

CUENTO «CAMILO Y SUS MASCOTAS» 0,77	CUENTO «VALENTINA Y VANESSA» 0,83	CUENTO DE FAMILIARIZACIÓN «EL RECREO» 0,21	TOTAL PRUEBA 0,88
---	---	--	-----------------------------



Gráfica 1. Comportamiento de los sujetos frente a la prueba total
PTPNCL



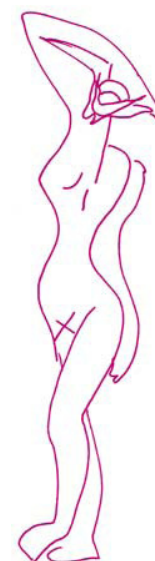
La gráfica 1 muestra las puntuaciones totales de los sujetos que abordaron la prueba para medir los niveles de comprensión de lectura con un alto grado de dispersión, que se explica por la heterogeneidad de la población frente a variables como nivel socioeconómico y características propias de cada contexto

educativo. El promedio de respuesta general fue superior a la mitad de las preguntas que inicialmente conformaron la prueba ($M = 39,57$; $DVS = 11,702$).

En relación con el género, en la tabla 2 se observa que la proporción de hombres y mujeres que abordaron cada nivel de

Tabla 2. Media de respuestas correctas por género frente a los niveles de comprensión de lectura

GÉNERO		NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL
MASCULINO	Media	14,02	13,94	14,06
	N	53	53	53
	Desviación estándar	4,975	4,303	4,316
FEMENINO	Media	13,81	12,64	13,50
	N	42	42	42
	Desviación estándar	4,430	3,888	4,528
Total	Media	13,93	13,37	13,81
	N	95	95	95
	Desviación estándar	4,718	4,154	4,396



comprensión de lectura es igual. Además, se evidenció una diferencia mínima entre los promedios obtenidos por los niños con respecto a las niñas frente a cada nivel de comprensión, lo que permite afirmar que los sujetos que abordaron la prueba dan cuenta de los tres niveles de comprensión en una misma proporción; sin embargo, cabe resaltar que el nivel inferencial es el que mayor diferencia presenta.

Los resultados por tipo de colegio frente a los niveles de comprensión de lectura evidenciaron que los sujetos del colegio oficial obtuvieron un promedio igual en todos los niveles de comprensión, caso contrario a lo que se observó en los colegios privados, donde los promedios varían de un nivel a otro, como se muestra en la tabla 3.

A nivel general se puede decir que el desempeño de los sujetos frente a la prueba de comprensión de lectura tiende a presentarse en proporciones iguales en los



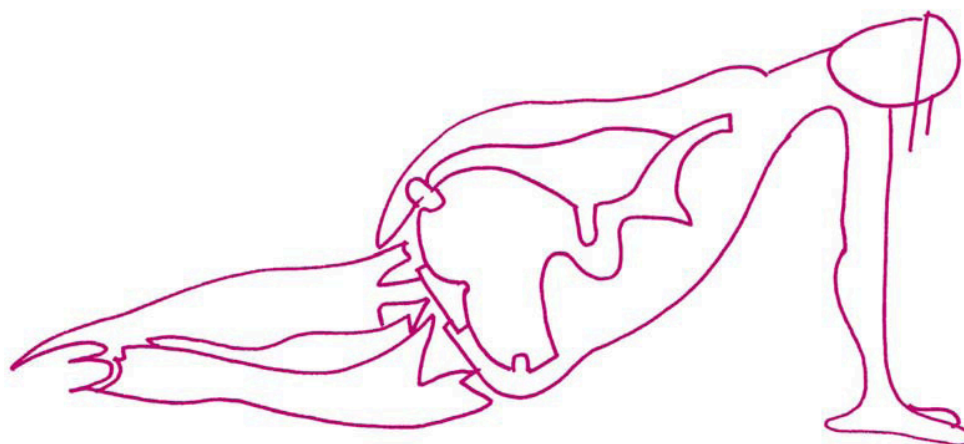
tres niveles. El análisis de χ^2 no mostró relación significativa entre género y nivel literal ($\chi^2 = .456$; $p > .05$), nivel inferencial ($\chi^2 = .119$; $p > .05$) y crítico-intertextual ($\chi^2 = ,938$; $p > .05$) y entre tipo de colegio y el nivel literal ($\chi^2 = .141$; $p > .05$) e inferencial ($\chi^2 = .283$; $p > .05$); por el contrario, existe diferencia significativa entre tipo de colegio (privado/oficial) y nivel crítico intertextual ($\chi^2 = .032$; $p < .05$), siendo los niños del colegio privado los que mejores desempeños evidenciaron.



Los resultados por tipo de colegio frente a los niveles de comprensión de lectura evidenciaron que los sujetos del colegio oficial obtuvieron un promedio igual en todos los niveles de comprensión.

Tabla 3. Media de respuestas correctas por tipo de colegio frente a los niveles de comprensión de lectura

TIPO DE COLEGIO		NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO - INTERTEXTUAL
PÚBLICO	Media	12,51	12,35	12,60
	N	65	65	65
	Desviación estándar	4,420	3,986	4,365
PRIVADO	Media	17,00	15,57	16,43
	N	30	30	30
	Desviación estándar	3,842	3,683	3,191
Total	Media	13,93	13,37	13,81
	N	95	95	95
	Desviación estándar	4,718	4,154	4,396



4. Discusión

El objeto central de este estudio fue la construcción y validación de una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura en una población de grado tercero de la básica primaria. Se buscó el diseño de una tarea de lectura con características diferentes a las pruebas que comúnmente abordan la medición de la comprensión. El tipo de texto, el manejo de las imágenes y la relación que se establece entre ellos generó un impacto visual que podría actuar como factor motivador y positivo en el proceso de memoria (Cámara, 1999), necesario para que el niño aborde el proceso evaluativo con mayor disposición y, por ende, mayores probabilidades de éxito frente a la tarea de comprensión de lectura.

Detrás de un objetivo netamente de medición, se perseguía que la tarea propuesta como evaluación fuera motivante y que generara mayor interacción entre el lector y el texto (Condemarín, 1991). A la hora de resolver la prueba, se observó en los niños reacciones de interés, aceptación y rechazo frente al contenido textual y visual de algunas preguntas pertenecientes al nivel crítico-intertextual, evidenciadas a través de la realización de juicios valorativos.

El análisis psicométrico de las puntuaciones obtenidas indica que la prueba aborda el objetivo de medición propuesto; los ítems formulados son válidos y confiables y el coeficiente de confiabilidad general de la prueba es alto ($K-R=0,88$) y similar al de la prueba construida por Rosas, Jiménez *et al.* (2003) para medir la comprensión de lectura en niños de grado quinto.

Para la conformación final de la prueba se seleccionaron 42 de los 72 ítems construidos, teniendo en cuenta el índice de discriminación y nivel de dificultad. Estos ítems pretenden evaluar habilidades específicas en el niño requeridas en los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico-intertextual). Frente a los tipos de pregunta utilizados se puede concluir que la secuencia de imágenes y las de completar fueron las de mayor dificultad, mientras que las de selección múltiple se abordaron con más facilidad.

Es necesario puntualizar que en este estudio las preguntas del tipo de secuencia de imágenes fueron las que mostraron menores niveles de discriminación, lo que puede explicarse por la falta de familiarización de los niños frente a tareas de este tipo; al respecto, Levie y Lentz (1982) señalan que



El objeto central de este estudio fue la construcción y validación de una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura en una población de grado tercero de la básica primaria.



a pesar de ser la imagen un componente básico de los materiales educativos, en las aulas no se lleva al niño a enfrentarse a tareas que la implementen como parte central de estas, en general las exigencias en el aula están basadas en códigos textuales y numéricos.

La dificultad observada en relación con el tipo de pregunta se encontró estrechamente ligada al nivel de comprensión que se abordaba a través de ella, lo que permitió concluir que el grado de dificultad está más en función del contenido de la pregunta, de la comprensión que esta implique, más que de la forma en que este contenido se presente.

Un aspecto por tener en cuenta son las condiciones en que se lleva a cabo el estudio piloto, ya que pueden ser variables que intervienen en el proceso de validación afectándolo de forma positiva o negativa. Estas condiciones están dadas por características propias de cada contexto educativo (Daishy, 2005), que va desde la naturaleza de los colegios (público, privado) hasta la metodología utilizada por los docentes, la estimulación hacia la lectura, la relación maestro– alumno, el interés de los alumnos, **las cuales pueden influir en el alcance de mejores niveles de comprensión.**

Un ejemplo de lo anterior fue observado con el manejo de la hoja de respuestas y los comentarios de los niños y docentes frente al diseño de la prueba; de esto se podría decir que la población de grado tercero no estaba familiarizada con la aplicación de este tipo de instrumentos, sin embargo, esto se controló dando una explicación de su manejo y observando su correcto uso.



A través de la observación realizada durante la ejecución de la prueba por parte de los sujetos, se evidenció que los niños aún requieren del apoyo para la resolución de las tareas propuestas, buscando explicación frente a sus inquietudes. Teniendo en cuenta los tiempos de ejecución de los niños, en promedio se necesitan 45 minutos para la lectura y resolución del cuestionario presentado en cada uno de los cuentos principales; en el cuento de familiarización el promedio es menor: 8 minutos.

Los niños de colegios privados muestran un mayor rendimiento en el proceso de comprensión de lectura, lo cual puede explicarse por factores como el ambiente familiar para la lectura y el tipo de enseñanza impartido en los colegios (Zarzoza, 2006). A nivel general los estudiantes de los colegios privados presentaron mayor habilidad a la hora de identificar información literal, así como para realizar inferencias, y se encontraron en mejores condiciones de realizar juicios valorativos y establecer relaciones intertextuales, que los niños de colegios públicos.

El desempeño de los sujetos según el género en los diferentes niveles de comprensión presentó diferencias muy



A través de la observación realizada durante la ejecución de la prueba por parte de los sujetos, se evidenció que los niños aún requieren del apoyo para la resolución de las tareas propuestas.





leves, no significativas, a favor de los niños. En este sentido, el estudio piloto contradice lo obtenido por Gibson y Levin (1975), quienes afirman que las mujeres en los primeros grados de escolaridad obtienen mejores desempeños en la comprensión de lectura en comparación con los hombres.

Frente al reto inicial de construir una prueba que midiera los tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico-intertextual), se concluye que el contenido que aborda la pregunta lleva a los niños de grado tercero a comprender aspectos locales y globales del texto y a alcanzar el nivel crítico-intertextual; esto lleva a reflexionar en torno a los estándares

curriculares y sistemas de evaluación propuestos por el MEN para este grado, en donde solo se tiene en cuenta hasta el nivel inferencial.

Este estudio evidencia que los niños de tercer grado lograron responder positivamente en los tres niveles de comprensión lectora, mostrando que es posible el diseño de tareas que potencien las habilidades de comprensión dentro y fuera del aula. Es el reto de los docentes y psicólogos el diseño de tareas que permitan ejercitar las habilidades del niño y que potencialicen el proceso de adquisición y construcción del conocimiento en diferentes dominios.

Bibliografía

- BRAVO VALDIVIESO, Luis (1999): «Dificultades en el aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas». *Revista de Problemas de Aprendizaje*.
- CONDEMARÍN, M. (1990): *La lectura: Teoría, evaluación, desarrollo*.
- CONDEMARÍN, M. y Milicic, N. (1994): *Test de Cloze: Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. 2. ed. Santiago: Andrés Bello.
- CASA y Daishy (2005): *Causas pedagógicas del nivel de comprensión lectora en los estudiantes*. [Visitado 2 de octubre de 2007]. Disponible en: www.monografias.com/trabajos39/causas-comprension-lectora/causas-comprension-lectora2.shtml.
- DE BRITO CUNHA, Neide; Dos Santos, Acácia A. Angeli (2005): «Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras». *Paradigma*, vol. 26, n.º 2. Maracay dez.
- DUBOIS, María Eugenia (1996): «Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores». *Memorias Segundo Encuentro de Egresados y Estudiantes de Educación: Español y Literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 33-47.
- FRANCO, A. y Vasconcelos, S. (1992): «O grande desafio é a Leitura». *Universidade e Sociedade*, 12, pp. 5-8.
- GIBSON, Eleanor J. y Levin, Harry (1975): *The Psychology of Reading*. Cambridge: MA: MIT.
- GIL, Virginia; Leal, M.^a Isabel; López, Sira y Miravalles, Patricia (2005): *Dificultades de la comprensión lectora*.

- GOODMAN, Kenneth (1982): «El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo». En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, pp. 13-28.
- GOODMAN, Kenneth (1990): «O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento». Tradução Maria Luiza Silveira. En: E. Ferreiro y M. G. Palacio (orgs.): *Os Processos de Leitura e Escrita*. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JIMÉNEZ, Hermínsul (2000): *Investigación sobre e de la l y comprensión de lectura en Colombia*. Bogotá: Universidad de la Amazonia.
- JURADO, Fabio; Bustamante, Guillermo; Pérez, Mauricio (1998): *Juguemos a interpretar. Evaluación de las competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza y Janés. 2.^a edición. p. 180.
- HEIMLICH, J. y Pittelman, S. (1991): *El mapa semántico*. Buenos Aires: Aique.
- LEVIE, W. H. & LENTZ, R. (1982) : «Effects of Textillustrations: A Review of Research». *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232.
- LÓPEZ, Gladys Stella (1997): «La metacompreensión y la lectura». En: *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, pp. 129-145.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998): *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL E ICFES (2005): *Resultados pruebas SABER*. [En línea]. Centro Virtual de Noticias - CVN. www.mineducacion.gov.co/cvn 1, 2006 (10 de octubre de 2006).
- OLIVEIRA, M. (1999): «Comportamento de Leitura do Estudante Universitário». En: G. P. Witter (Org.): *Leitura: Textos e Pesquisas*. Campinas: Alínea.
- PEIRCE, Ch. S. (1987): *Textes fondamentaux de sémiotique*. Traducción de Berthe Fouchier-Axelsen y Clara Fox. París: Klincksieck.
- PINZAS, Juana (1995): *Leer pensando*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas.
- REYMER, Ángela (2005): *Leo, comprendo, escribo y aprendo*. Lima.
- RUDDELL, R. B. & SPEAKER, R. (1985): «The Interactive Reading Process: A Model». In: H. Singer & R. B. Ruddell (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*, 3rd edition (pp. 751-793). Newark, Delaware: International Reading Association.
- RUMELHART, D. (1985): «Toward an interactive model of reading». In: H. Singer & R. B. Ruddell (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*, 3rd edition (pp. 722-750). Newark, Delaware: International Reading Association.
- SAMPAIO, I. S. y Santos, A. (2002): «Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de remediação». *Psicologia em Estudo*, 7, pp. 31-38.



- SANTOS, A. (1997): «Psicopedagogia No 3º Grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo». *Proposições*, 8, 27-37.
- SANTOS, A. A. A. (1990): «Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino». *Estudos de Psicologia-Campinas*, 7, 39-53.
- SANTOS, A.; Suehiro, A. y Oliveira, K. (2004): «Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia». *Estudos de Psicologia – Campinas*, 21, 29-42.
- SILVA, M. J. M. y SANTOS, A. A. A. (2004): «A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários». *Psicologia em Estudo*, 9, pp. 331- 339.
- SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- VAN DIJK, T. & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- ZAMAI, M. V., y Cusatis, R. (2002): «Leitura Acadêmica entre Universitários de Fisioterapia e Psicologia». En: G. P. Witter (Org.): *Psicologia: tópicos gerais* (pp.113-134). Campinas: Alínea.
- ZARZOSA, Sara (2006): «El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo». Biblioteca Central: UNMSM.
- ZULETA, Estanislao (1995): «Conferencia sobre la lectura». En: *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30. pp. 11-37.