

Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*

Raúl González Moreyra

Universidad de Lima
Lima, Perú

Se exploró la comprensión lectora inferencial en dos muestras de estudiantes recién ingresados a dos universidades de Lima, una estatal y otra privada. Se identificó el papel de variables grupales y las dificultades que ofrecen textos como los de corte científico y humanístico para la comprensión lectora. Las categorías de competencia lectora halladas mostraron la prevalencia de lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos y de lectores deficitarios en los textos literarios, humanísticos y científicos. Los resultados indican la responsabilidad de la educación secundaria en las carencias lectoras del recién egresado y la responsabilidad de la universidad que debe desarrollar programas de apoyo y consolidación de las competencias lectoras.

comprensión lectora / analfabetismo funcional / cloze

Reading comprehension in first-year college students

This study explored the inferential reading comprehension in two samples of undergraduate students who have just been registered in two types of universities, public and private, in Lima, Peru. Reading comprehension predictors as well as the degree of difficulty of the scientific and humanistic texts, were identified. The categories of reading competence founded revealed the prevalence of dependent readers in informative, documentary and numeric basic texts, as well as deficient readers in literary, humanistic and scientific texts. These results indicates that secondary education was responsible of the students' lack of reading comprehension. So, the university has the responsibility of the development of support and consolidation programs that would allow students to improve their own reading comprehension proficiencies.

reading comprehension / functional illiteracy / cloze

* Debo agradecer la colaboración de Lennia Matos, Marcela Echegaray, y Mariana Reyna, internas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima; de las profesoras Melissa Cahuas, Patricia Espinoza y Gabriela Rodríguez, graduadas de EPAL y de los profesores Rosario Quesada y Miguel Escurra, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se ha definido la lectura como el pensar guiado por un texto (Neisser, 1976). En esta definición se contiene lo esencial de la función psicológica de la lectura. Se han identificado tres estrategias en la ejecución lectora (Smith, 1983); nosotros las hemos rotulado como estrategias subléxicas, léxicas y superléxicas (González, 1996). Una primera estrategia es la estrategia subléxica, que Smith considera como doblemente mediada porque el sujeto para llegar al significado procede identificando el valor fonético de las agrupaciones de letras; es decir, deletrea o silabea, generalmente para lograr alcanzar la decodificación sin comprensión; esta estrategia carga mucho la memoria de corto plazo (MCP) y dificulta, si es que no impide, la comprensión; es una estrategia que aplican los niños en sus primeras aproximaciones lectoras o los adultos alfabetizados tardíamente o las personas con dificultades disléxicas. La segunda estrategia, la que denominamos léxica, procesa en paralelo las letras como rasgos distintivos de la palabra escrita en una sola fijación globalizada; el sujeto al aplicar esta estrategia mejora su comprensión lectora, pero aún sobrecarga su MCP pues procesa unidad por unidad léxica, lo que permite sólo una lectura de comprensión literal, totalmente apegada al discurso textual y a poca velocidad; para Smith, esta estrategia es mediada simple porque el sujeto pasa de la palabra al significado. La tercera estrategia es la deno-

minada por nosotros supraléxica y por Smith inmediata; en esta estrategia el lector avanza anticipando los significados de las palabras, las fijaciones sobre el texto son segmentarias y de control, lo que le permite alcanzar por la naturaleza misma de la estrategia una comprensión inferencial; es decir la marcha lectora que anticipa los significados es en sí misma una compleja red de inferencias que se despliegan a partir de los primeros indicios semánticos de la lectura, rótulos y oraciones iniciales.

Nuestra investigación se propone estudiar la comprensión inferencial de nuestros sujetos explorados, jóvenes universitarios recién ingresados, cuando leen textos escritos de diverso carácter. Este tipo de investigación es muy útil a la luz de las categorías de alfabetismo y analfabetismo funcional (Londoño, 1991). El alfabetismo real tiene un umbral mínimo que podemos ubicar en la estrategia subléxica de lectura. El alfabetismo funcional tiene un umbral mínimo más exigente en la aplicación de la estrategia supraléxica de lectura. Esto es así porque al alfabetismo real sólo se le exige a veces la decodificación de rótulos grafémicos; en cambio para ser alfabeto funcional se requiere comprender los textos escritos para aplicarlos eficazmente en las necesidades de desarrollo de los propios sujetos, necesidades laborales, académicas, familiares, grupales o de entretenimiento. El analfabetismo funcional es la dificultad o imposibilidad

de usar la lectura con los propósitos señalados.

Según lo dicho, el estudiante universitario inicial se enfrenta a la necesidad de aplicar sus habilidades de lectura en sus tareas académicas como procedimiento eje de sus actividades de estudio. Su rendimiento académico será función de esta variable que hemos caracterizado como alfabetización funcional, entre otros factores importantes como los vocacionales, y que está estrechamente vinculada con la estrategia supraléxica de lectura y la comprensión inferencial y anticipatoria.

El estudio de la comprensión lectora inferencial, sus niveles de rendimiento y los factores grupales y textuales que influyen en ella son aspectos importantes de conocer en concreto para poder desarrollar procedimientos de intervención correctora psicoeducativa, cuando ello sea necesario, o aplicar programas que optimicen los logros satisfactorios alcanzados.

En esta investigación nuestros objetivos fueron los siguientes: 1) identificar el rendimiento cuantitativo y cualitativo de los universitarios recién ingresados, en comprensión lectora inferencial; 2) identificar el efecto de las variables textuales sobre la comprensión lectora inferencial; 3) identificar el efecto de las variables grupales sobre la comprensión lectora inferencial; 4) comparar los rendimientos de estudiantes de universidades privadas y estatales.

LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la literatura sobre la lectura aparecen como productos de la actividad lectora la decodificación y la comprensión (González, 1996). La decodificación es el desciframiento de la letra impresa, es decir la puesta en correspondencia operacional de la pauta grafémica de la palabra con la pauta fonológica en un proceso a nivel de significantes. Puede ser de dos tipos: por recodificación en la que se tantea la pronunciación para acceder al patrón sonoro de la palabra y de ahí su significado; o, a un mejor nivel de competencia, puede ser por emparejamiento directo en la que el patrón visual activa directamente el significado sintáctico-semántico de la palabra en la memoria a largo plazo (LP). La decodificación es el proceso que debe automatizarse en la lectura y sirve de base a la comprensión textual. Obsérvese que la decodificación es léxica, mientras que la comprensión es textual.

La comprensión es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados (oraciones) de un texto. Puede ser literal o inferencial. En la comprensión literal se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan los contenidos proposicionales enunciados. En cambio en la comprensión inferencial –nivel superior de comprensión lectora– el pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda. Pueden reducirse a tres los niveles jerarquiza-

dos de desbordamiento inferencial: interpretación proposicional, reestructuración proposicional e implicación proposicional.

En la interpretación proposicional el lector apunta a la explicitación de contenidos subtextuales aludidos (Luria, 1979) por el enunciado, como sucede cuando se comprende un proverbio, un refrán, una metáfora o también cuando se traslada un problema enunciado verbalmente a una ecuación matemática.

En la reestructuración proposicional (Dijk, 1983) se reordenan los contenidos proposicionales a través de procesos de comparación, selección, eliminación, jerarquización y condensación proposicional que generan una macrocomposición, que es un breve resumen provisional constituido por la macroestructura (idea central) y las macroproposiciones (ideas generales relevantes relacionadas con la macroestructura), que guía el procesamiento del texto total. La interpretación proposicional apunta al procesamiento de oraciones y la reestructuración proposicional es condición de la comprensión profunda de un texto (comprensión inferencial).

En la implicación proposicional el lector establece consecuencias, efectos, derivaciones y relaciones causales no explícitas en el texto, pero que se desprenden de él. Se ha distinguido entre implicaciones lógicas con independencia del contexto e implicaciones psicolingüísticas dependientes del contexto (Harris, 1981).

EL ANALFABETISMO FUNCIONAL

Hemos relacionado la comprensión lectora inferencial con el analfabetismo funcional. El analfabetismo funcional es un concepto desarrollado originalmente para dar cuenta de las “limitaciones de comprensión y fluidez en el manejo de la lengua escrita” (Londoño, 1991) asociada a problemas con el cálculo y con aspectos culturales básicos, que afectan la capacidad de los sujetos para responder a las demandas y retos del proceso de modernización de la expansión y complejización de la revolución científico-tecnológica y de la necesidad de transformaciones esenciales en las condiciones de vida comunitaria, especialmente en grupos de trabajadores y zonas de pobreza como las de los países subdesarrollados. Para los analfabetos funcionales la experiencia educativa institucional (lo que los diferencia de los analfabetos reales) y su nivel de competencia lectora no los pone en condiciones de utilizar la lectura como un medio de autodesarrollo en los ámbitos domésticos, culturales, sociales, instruccionales y laborales a los que pertenecen.

En 1991, Barton y Kirsh hicieron una investigación en jóvenes adultos norteamericanos y encontraron una alta proporción de fallos de comprensión lectora en sujetos con secundaria completa y sin ella. Hallaron que sólo el 10% de los sujetos sin secundaria completa pudieron encontrar una información solicitada de un artículo, frente al

27% de los sujetos graduados. Cuando se trató de calcular el precio de una comida a partir del menú de un restaurante, también sólo el 10% de los sin secundaria completa pudieron hacerlo; en el caso de los adultos jóvenes con secundaria, los que pudieron hacerlo fue el 30%. Los autores enfatizaron en sus conclusiones la relativamente alta proporción de jóvenes con secundaria cuyo nivel de alfabetización era tan bajo que no les permitiría la realización de tareas de complejidad moderada o alta. En consecuencia, es obvia la necesidad de extender el concepto de analfabetismo funcional sin restricciones socioculturales o político-económicas a todos los sujetos que, habiendo sido expuestos sistemáticamente a la escolaridad, tienen dificultades para aplicar la lectura a su propio autodesarrollo laboral, académico, instruccional, doméstico, cultural y social, y correlacionando con el concepto de alfabetismo funcional, cuyo significado es el de la competencia de los sujetos de aplicar la lectura a su propio autodesarrollo. Como lo hicieron los autores citados, es importante señalar que investigar el analfabetismo –alfabetismo funcional– es investigar el impacto real de la acción del sistema educativo sobre las personas en su vida postescolar.

LA TÉCNICA CLOZE

La mejor medida que conocemos de la comprensión lectora inferencial es el procedimiento cloze, que aplicamos en

este trabajo. Se puede definir el cloze estándar como la elaboración de un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y diez últimas palabras del texto que se mantienen intactas. La tarea del sujeto explorado es completar el texto, identificando las palabras que han sido suprimidas.

Desde el punto de vista teórico se han propuesto cuatro marcos conceptuales para definir el significado de los mecanismos explorados. Como veremos a continuación estos cuatro marcos no son en lo absoluto contradictorios entre sí sino complementarios. Cada uno de ellos enriquece y actualiza la propuesta anterior.

La primera propuesta fue hecha por Taylor (1953) y es a su vez la propuesta originaria. Se explica el cloze por un cierre gestáltico. La estructura sintagmática (sintáctico-semántica) proporciona ideas con lagunas que deben ser llenadas significativamente completando una *Gestalt* a partir de los componentes existentes en el campo lingüístico del texto.

Con el desarrollo de la psicología cognitiva y la preeminencia del concepto de información McLeod y Anderson (1970) y Keats (1974) propondrán definir el cloze en términos de lectura de la redundancia. Los lenguajes naturales son altamente redundantes porque la información a transmitir se dispersa a través de las diversas unidades léxicas; así por ejemplo: el géne-

ro no lo porta una sola palabra; en una frase nominal corriente lo portan por lo menos tres palabras: el artículo, el sustantivo y el adjetivo (el perro blanco vs. la perra blanca). Igual que con el género, el tema textual y sus diversos desarrollos son distribuidos a través de todo el texto. El buen lector leerá la redundancia, es decir la información distribuida en el texto, e inferirá la información suprimida.

Más recientemente, con el desarrollo de la psicolingüística se han propuesto visiones del cloze que lo vinculan al análisis del discurso (Gefen, 1979). El cloze exige que el sujeto movilice todos sus recursos lingüísticos. Ante la variabilidad de las palabras suprimidas, no se trata de un simple completar, sino que pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición controlada de carácter, añadimos nosotros, convergente.

Rumelhart (1981) entre las teorías interactivas de la psicolingüística que dominan estos últimos años considera el cloze en el ámbito de entender la lectura como la activación de procesos abajo-arriba determinados por el texto y de procesos arriba-abajo determinados por las expectativas y experiencias previas del sujeto. Esta doble activación es simultánea e interactiva y determina la comprensión lectora a partir del material impreso.

Morles (1997) determina la competencia lectora por la aplicación que hace el lector de tres estrategias en la ta-

rea lectora: procesamiento de información, resolución de problemas y regulación de la acción. En el cloze el lector deberá procesar información redundante, deberá resolver el problema de carencia de una unidad léxica y, finalmente, monitorear y regular metacognitivamente su actividad.

Tomando en cuenta estos cuatro antecedentes teóricos, definiríamos el cloze de la siguiente manera: es una tarea definida por un texto incompleto al que el sujeto debe cerrar inferencialmente identificando significados contextuales a la información redundante depositada en él, activando sus procesos abajo-arriba y arriba-abajo, guiando una actuación lectora implicativa bajo control predominantemente textual y metacognitivo.

LOS FACTORES TEXTUALES

Otro aspecto importante del tema que nos ocupa es la variabilidad textual. Hay diversos textos: literarios, teatrales, reportes, ensayos, etc. sólo por nombrar algunos, cada uno de ellos con su gramática textual respectiva. Barton y Kirsh (1990) en una importante investigación consideraron tres tipos de textos: prosa, documentario y cuantitativo, según fueran libros, artículos de prensa, los primeros; formularios, gráficos y cuadros, los documentarios; y menús, chequeras y anuncios numéricos, los cuantitativos. Nosotros consideramos estos tres tipos de texto con algunas variantes. Nuestro primer tipo

serán los textos informativos (Inf.), centrados básicamente en la prosa periodística; los textos documentarios (Doc.), que es la lectura con componentes gráficos y cuadros, y los textos numéricos (Num.), que exigen el reconocimiento numérico y operaciones aritméticas elementales. Estos tres textos los catalogaremos como textos básicos (Bas.).

Además de los textos básicos mencionados consideramos muy importantes para la actividad lectora académica otros tres tipos de texto: los textos científicos (Cie.), los textos humanísticos (Hum.) y los textos literarios (Lit.).

A nadie escapa que estamos inmersos, y mucho más el estudiante universitario, en una cultura científica; acceder a ella requiere de la comprensión lectora inferencial de los textos científicos. Por el nivel de los estudiantes explorados hemos considerado que en estos textos el tipo de divulgación científica no especializada era el adecuado.

El texto humanístico (Hum.) especialmente del tipo ensayo filosófico inicial, exige una construcción ideativa racional importante.

En el texto literario (Lit.) hemos escogido trozos de escritores peruanos vivos de carácter urbano, muy conocidos, y próximos a las experiencias existenciales de nuestros sujetos explorados, (para reducir al máximo la aleatoriedad estilística de los textos literarios). Estos tres textos los hemos denominado complementarios (Com.) y

configuran una información que creemos muy importante para la alfabetización funcional académica. En consecuencia tendremos seis textos, tres básicos: informativo, documentario y numérico, y tres complementarios: científico, humanístico y literario.

LOS FACTORES GRUPALES

En la literatura sobre las habilidades y competencias generales de los sujetos, y en particular sobre las habilidades y competencias lectoras, hay algunos factores grupales que apuntan significativamente hacia algunos contextos especiales.

El primero y el más obvio es el factor etáreo. La edad de los sujetos es un factor muy importante en los primeros años de escolaridad y queremos precisar el papel que cumple en el inicio de los estudios universitarios. Hemos considerado tres grupos: menores de 18 años (-18) entre 18-20 y mayores de 20 años (+20). Un segundo factor grupal es el de sexo o género, que en los primeros años favorece tendencialmente a las mujeres algunas veces. Otro factor que hemos presumido significativo es el de la elección de carrera, que podría influir diferentemente, según se trate de ciencias o letras en los textos vinculados a esas materias; el lugar de nacimiento (Lima o provincias) podría ser significativo teniendo en cuenta el multilingüismo en el Perú y la fuerte presencia del bilingüismo en algunas provincias, especialmente de la sierra;

el colegio de procedencia (estatal o particular); el nivel de estudios de los padres (superior-secundaria) marcaría la presencia de factores de los microambientes familiar y escolar que son importantes en el desarrollo infantil y juvenil.

Finalmente, dos factores de la propia biografía académica de cada sujeto parecen ser relevantes: repitencia escolar, presente en su historial o no, y su ingreso a la universidad: al primer examen o a los posteriores. El factor categoría de pago tomó en cuenta el nivel de ingreso familiar reflejado en el abono que realiza la familia.

MÉTODO

Muestras

Hemos tratado de obtener información relevante y representativa de una universidad privada (UP) y de una universidad estatal (UE). Nos fue factible, por razones de organización de la universidad privada, escoger una muestra representativa de 311 sujetos para una población de 1.950 estudiantes iniciales, con un margen de discrepancia que equivale a 0.0156 en un nivel de confianza del 95% obtenido con la fórmula de corrección para un tamaño de población definido (Hernández, 1994). Los sujetos de la muestra se obtuvieron aleatorizando la selección.

En cambio, nos fue materialmente imposible extraer una muestra estadís-

ticamente representativa de la universidad estatal, ya que sus estudiantes iniciales están dispersos en cada una de las muchas facultades que la componen; población que, en la población similar de la universidad privada, estaba concentrada en una sola estructura institucional. Por eso hemos realizado una muestra intencional sesgada de una universidad estatal, por ser de una sola de sus facultades, compuesta por 41 sujetos que sólo se utilizan en el presente trabajo para ser contrastados con una muestra similar aleatorizada de también 41 sujetos extraídos de la muestra original de 311 sujetos de la universidad privada.

Instrumentos

Se seleccionaron varios textos, con el apoyo de estudiantes del último ciclo profesional de psicología, que habían recibido entrenamiento en comprensión lectora y que sirvieron de jueces iniciales; luego se aplicó a 60 sujetos, universitarios de los primeros años, el primer instrumento elaborado en una prueba piloto haciéndose los cambios y modificaciones que se consideraron necesarios. Se terminó con un material probado consistente en los siguientes seis textos (ver anexo) de 120 palabras promedio con 20 palabras a partir de la decimoprimera. El orden de presentación aleatorizado fue el siguiente:

Texto N° 1: “Asalto a la embajada” es un texto informacional. Está basado en las noticias periodísticas paralelas al

período de aplicación experimental sobre los acontecimientos sucedidos en el curso de los primeros meses del año 1997 en la residencia del embajador de Japón. Es un texto muy sencillo que debe activar una gran cantidad de información que se ha debido procesar recibéndola del entorno familiar, periodístico y televisivo corriente.

Texto N° 2: “Incremento del PBI” es un texto documentario donde la lectura tiene que sustentarse en la información de la tabla adjunta. Exige la comprensión de datos económicos cuantificados, pero que forman parte de la base de la cultura socioeconómica y política actual.

Texto N° 3: “Viaje a las estrellas” es un texto científico de divulgación, tomado de las publicaciones que hace Tomás Unger en los diarios de la capital. Es un texto sencillo que corresponde a una temática también muy difundida en los medios.

Texto N° 4: “Ante la tabla de planchar” es un texto literario de A. Bryce Echenique que teóricamente plantea la tarea más difícil. La literariedad de un texto se define estilísticamente por su desviación de la norma (Riffeterre, 1976). Esta característica del trabajo literario determina que este texto sea un indicador de máxima dificultad, aunque hayamos escogido un trozo con sentido completo, en una situación existencial corriente y de un autor peruano, limeño y urbano, bastante próximo a algunos de los rasgos que caracterizan a la población explorada.

Texto N° 5: “El menú” es un texto numérico, su resolución exige hacer operaciones aritméticas y comprender las relaciones numéricas entre los datos del listado y las acciones que se describen en el texto. Es sencillo.

Texto N° 6: “Nuestra actitud ante el pasado” es un texto humanístico, extraído de un ensayo de X. Zubiri. Es también sobre un tema de reflexión común, pero muy elaborado. Puede considerarse como un texto difícil, aunque no tanto como el literario.

Procedimientos

Se aplicó la prueba formada por los seis textos mencionados colectivamente a grupos formados por unos 45 sujetos promedio. Antes de la aplicación se leyó el texto motivacional que figuraba en la hoja de respuestas que decía lo siguiente:

“Amigo estudiante:

Te agradecemos anticipadamente tu colaboración en esta investigación, pues los resultados de ella van a ser útiles para que conozcamos mejor las dificultades que pueden presentarse en el curso de los estudios de iniciación universitaria tuyos y de tus compañeros y poder hacer así mejores recomendaciones para resolverlas.

Tu tarea es completar con una palabra y de la manera que consideres dé mejor sentido, los vacíos numerados que hay en cada uno de los seis textos que van en el cuadernillo anexo. No escribas por favor en los espacios de los cuadernillos, sino en la hoja de respuestas que tiene espacio para las respuestas para los seis textos. Fíjate de escribir tu

respuesta en la columna del texto correspondiente y en el mismo número que corresponde a la palabra que falta. Antes de empezar llena por favor todo el formulario que viene EN LA PRÓXIMA PÁGINA y empieza a trabajar inmediatamente. Cuando termines puedes revisar tu trabajo antes de entregarlo. Tienes hasta una HORA para hacerlo a partir de este momento”.

Una vez llenadas las hojas con las respuestas respectivas durante un lapso máximo de 60 minutos, fueron entregadas a los encargados de su aplicación. La corrección consistió en contabilizar las respuestas correctas por texto. Se obtuvieron nueve puntuaciones, una para cada texto (seis); dos de promedios parciales, una de los textos básicos (textos 1, 2 y 5) y otra de los textos complementarios; y la última puntuación se obtiene por el promedio total de los puntajes. Las puntuaciones fueron convertidas en porcentajes para facilitar las comparaciones y se convirtieron en calificaciones cualitativas usando la tabla N° 1. La interpretación de los calificaciones es la siguiente: (Condemarín, 1990; Morales 1991; Rodríguez, 1981).

Primer nivel: Independiente (puntajes por encima del 75%): se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión; se entiende la estructura total del texto. Puede diferenciarse en este nivel los rendimientos buenos (75%-85%) de los rendimientos excelentes (90%-100%). El lector independiente comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico. Es un lector autónomo.

Segundo nivel: Dependiente (44%-74%): el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que o no se han comprendido o se olvidan fácilmente. Pueden diferenciarse también dos niveles. Por debajo del 57% el sujeto enfrenta mucha dificultad con el texto. Por encima del 58% está en mejores condiciones para un apoyo instruccional.

Tercer nivel: Deficitario (por debajo del 43%): el sujeto tiene serias dificultades para la comprensión del texto; el sujeto no tiene prerequisites para esta lectura que carece para él de legibilidad. Pueden diferenciarse también dos niveles: el pésimo por debajo del 29% y el malo entre 30% y 43%.

Si usamos los conceptos del alfabetismo funcional descritos antes, estableceríamos una correspondencia directa entre el nivel independiente y el alfabetismo funcional y el nivel deficitario y el analfabetismo funcional. El nivel dependiente está en una posición intermedia; es capaz de asimilar adecuada y fácilmente el apoyo instruccional o con dificultad, según el caso.

RESULTADOS

Examinaremos nuestros resultados agrupados en cuatro categorías: a) las

Tabla N° 1
Reducción de puntajes a porcentajes y calificaciones

Puntos	00-05	06-08	09-11	12-14	15-17	18-20
%	00-29	30- 43	44-57	58-74	75-89	90-100
Subcateg.	Pésimo	Malo	Dificultad instruccional		Bueno	Excelente
Lector	Deficitario		Dependiente		Independiente	

variables grupales; b) las variables textuales; c) las calificaciones categoriales de los lectores; d) la comparación entre universidades. Los valores se dan en porcentajes

Las variables grupales

En la tabla N° 2 presentamos los resultados obtenidos por los 311 sujetos de la muestra correspondiente a la universidad privada (UP) en función de las variables grupales. Como puede verse la variable ingreso con sus dos valores, inmediato y posterior, tiene diferencias significativas en todos los textos, favorables a los sujetos que ingresaron en su primer examen a la universidad.

Otras variables como estudios de los padres y colegios de procedencia también presentan diferencias significativas, ambas sólo en cuatro textos básicos no acumulados. Factores como el sexo presentan textos con diferencias significativas (dos textos). Los otros factores como carrera, repitencia escolar, edad y lugar de nacimiento tienen algunas diferencias significativas poco relevantes, la variable categoría de pago no presenta ninguna diferencia significativa. Por otra parte los promedios oscilan entre 60% de rendimiento má-

ximo y 31% de rendimiento mínimo en el conjunto de los textos básicos; el primero en textos documentarios (grupo extranjero); el segundo en textos numéricos (grupos de ingresos posterior y colegio de procedencia estatal).

En los textos complementarios el rango porcentual disminuye sostenidamente: oscila entre un 17% obtenido en un texto humanístico y el 28% en un texto científico. Los porcentajes más bajos fueron en los rendimientos del grupo ingreso posterior. Los promedios se ordenan en dos rangos, el primero de 60% a 31% en los textos básicos y el segundo de 28% a 17% en los textos complementarios.

Tabla Nº 2
Promedios y diferencias significativas de los rendimientos de UP en función de las variables grupales

	P.N.	Doc.	Cienc.	Lit.	Num.	Hum.	Bar.	Comp.	Total
Edad									
-18	52.26*	57.47*	28.28*	25.75*	42.85*	24.95*	50.91*	26.46*	38.55*
18-20	47.35*	53.50*	24.05*	22.55*	37.80*	20.72*	46.06*	22.17*	34.41*
+20	49.40	53.06	27.22	23.89	36.94	21.67	47.22	24.22	37.11
Sexo									
Masc.	51.04	57.84*	27.99*	23.80	39.70	22.54	49.51	24.71	37.05
Fem.	49.27	52.24*	24.63*	25.96	42.61	24.70	48.15	25.21	37.05
Carrera									
Cienc.	50.71	53.50*	27.39	24.26	40.68	23.16	49.62	24.92	37.43
Letras	50.18	57.39*	25.91	25.14	41.39	23.49	48.31	24.86	36.58
L. nac.									
Lima	50.52	53.57	26.64	24.83	41.23	23.69	49.39*	25.07	37.34
Prov.	48.55	56.30	27.74	22.58	35.65	21.13	45.16*	23.58	34.35
Extran.	48.75	60.00	32.50	26.25	51.25	18.75	53.25	26.00	39.50
Rep.esc									
Sí	51.04	55.62	23.96	23.13	37.70	18.75*	47.20	21.88	33.96
No	50.35	55.87	27.04	24.70	40.99	23.70*	49.01	25.14	37.31
Ing. univ.									
Inmed.	51.38*	57.76*	27.84*	25.88*	42.74*	24.50*	50.60*	26.10*	38.24*
Poster.	47.50*	47.09	22.09*	18.73*	31.45*	17.85*	41.87*	19.42*	31.64*
Est. pa.									
Super.	58.84	56.41	27.45*	25.11*	41.41*	23.84*	49.50	25.52*	37.57*
Secund.	47.30	51.76	22.03*	20.68*	35.81*	19.46*	44.86	20.24*	33.27*
Coleg. proc.									
Estatad	42.05*	50.00	18.41*	19.09*	31.60*	19.09	41.09*	18.86*	31.09*
Partic.	51.06*	56.30	27.45*	25.00*	41.44*	23.67	49.64*	25.35*	37.51*
Cat. pat.									
A-B-C	51.34	56.80	27.15*	25.55	41.80	24.48	50.85	25.62	37.73
D-E-F	49.51	54.70	26.70	23.48	39.43	21.98	47.85	24.18	36.36

* Diferencia significativa en prueba t, $p = 0,05$

Se aplicó un análisis de regresión múltiple (tabla N° 3) para identificar la presencia del efecto de los factores grupales sobre el rendimiento. Aparece como factor fundamental el peso del tipo de ingreso a la universidad: si inmediato o posterior como la variable más importante y decisiva. Otra variable presente en menor medida es el sexo y también, aún más débil, la variable repetición escolar, aunque actuando sólo sobre el puntaje total.

En resumen, las variables grupales tienen un perfil relativamente poco diferenciador, salvo el rendimiento frente al examen de ingreso. Los aprobados en el primer examen rendido son consistentemente superiores en rendimiento en comprensión lectora frente a los ingresantes en exámenes posteriores.

Tabla N° 3
Análisis de regresión múltiple de las variaciones grupales

Texto	Variabes	Coef. Beta
Informativo	Ingreso	-.1246
	Documentario	-.1173
Científico	Sexo	-.2168
	Ingreso	-.1619
Literario	Ingreso	-.2474
	Sexo	-.1401
Numérico	Ingreso	-.2636
	Sexo	-.1341
Humaníst.	Ingreso	-.2267
	Repetición	-.1371
Básico	Ingreso	-.2629
Complem.	Ingreso	-.2542
Total	Ingreso	-.2690
	Repetición	-.1282

Las variables textuales

En la tabla N° 4 se presentan los resultados porcentuales en función de los textos.

Tabla N° 4
Promedio y D.S. de los textos

	Pro.	D.S.
Inform.	50.39	13.36
Document	55.82	15.55
Científ.	26.93	14.64
Literat.	24.55	10.77
Numér.	40.69	16.36
Human.	23.29	11.33
Básico	49.00	11.40
Compl.	24.91	9.45
Total	37.04	9.59

Las diferencias significativas se exploraron mediante un análisis multivariado de varianza con medidas repetidas (tabla N° 5). Los resultados vistos permiten ordenar las lecturas en dos rangos de dificultades:

Primer rango.- Nivel de dificultad menor: textos documentarios, informativo y numérico, en ese orden.

Segundo rango.- Nivel de dificultad mayor: textos humanísticos, literario, y científico, en ese orden.

Los promedios de las lecturas básicas son exactamente el doble de los de las lecturas complementarias, estando el primero cerca del 50% y el segundo prácticamente en el 25%.

Tabla Nº 5
Análisis multivariado de varianza con
medidas repetidas de los rendimientos
en los textos

Textos	F
Infor.	4898.80*
Document.	1130.40*
Científ.	820.72*
Literaria	239.49*
Numér.	36.59*
Human.	800.66*
Básica	42.51*
Comp.	913.79
Total	614.53*

* Significativo con $P = 0.000$

Todas las medidas ofrecen entre sí t diferentes significativamente con $p < 0.05$, salvo las lecturas complementarias y literaria (t con $p = .04$), diferencia que no tiene valor teórico.

Hemos realizado también un análisis correlacional y análisis factorial de los rendimientos textuales. Los resultados aparecen en las tablas Nº 6 y Nº 7 respectivamente.

La matriz de correlaciones es muy alta y significativa especialmente en dos de sus valores: las correlaciones texto

Tabla Nº 6
Matriz de correlaciones entre las
variables textuales

	Inf.	Doc.	Cient.	Liter.	Num.	Hum.	Bás.	Comp.
Docum.	.41*							
Cient.	.31*	.33*						
Literar.	.29*	.33*	.40*					
Numérico	.32*	.34*	.35*	.41*				
Humanis.	.33*	.38*	.33*	.34*	.46*			
Básico	.72*	.77*	.45*	.47*	.75*	.52*		
Complem.	.41*	.46*	.78*	.72*	.53*	.72*	.62*	
Total	.59*	.67*	.63*	.61*	.67*	.65*	.86*	.84*

* Significativo $P < 0.00$

total con textos básicos y complementarios que son de 0.86 y 0.84 respectivamente, dato que apunta a la validez de la prueba.

Tabla Nº 7
Análisis factorial de los rendimientos
textuales

	Factor 1*
Numérico	0.71
Human.	0.70
Documen.	0.69
Liter.	0.68
Científ.	0.66
Inform.	0.64

* Un solo factor verbal explica el 46.5% de la varianza total.

El análisis factorial de los rendimientos textuales determina un solo factor verbal que explica el 46.5% de la varianza total. Este dato consolida la validez de constructo del método de exploración empleada.

Las calificaciones categoriales de los lectores

En la tabla Nº 8 se presentan en frecuencia y porcentajes de frecuencia los

Tabla N° 8
Distribución en categorías lectoras: frecuencia y porcentajes

	Inf.	Doc.	Cient.	Lit.	Num.	Hum.	Bás.	Comp.	Total
Def.	18 (1)	13	182	190	65	199	16	218	66
Pes.	(2) 5.8	4.2	5.85	61.1	20.9	64.0	5.1	70.1	21.2
Def. Me.	63	43	86	110	96	101	84	83	166
	20.3	13.8	27.7	35.4	30.9	32.5	27.0	26.7	53.4
Dep.Dif.	130	107	34	11	102	9	134	8	73
	41.8	34.4	10.9	3.5	32.8	2.9	43.1	0.6	23.5
Dep.Inst	88	102	7	00	44	1	77	2	6
	28.3	32.8	2.5	00	14.1	0.3	24.8	00	1.9
Ind. Bue	12	44	1	00	4	1	00	00	00
	3.9	14.1	0.3	00	1.3	0.3	00	00	00
Ind. Exc.	00	2	1	00	00	00	00	00	00
	00	0.6	0.3	00	00	00	00	00	00

(1) Frecuencias (sobre N = 311)

(2) Porcentajes

sujetos de la población UP clasificados en las categorías de competencia lectora propuestas en la tabla N° 1.

Los resultados señalan que hay sólo tres lecturas independientes excelentes en la muestra en textos específicos (Doc. y Cien.), pero ninguno en los promedios Bas. Com. y total. El número aumenta en independientes buenos a 63 lecturas en textos específicos, pero tampoco hay un solo lector a este nivel en textos básicos, complementarios y totales. Las frecuencias en los textos básicos se acumulan en lectores dependientes con dificultad (134). Y en los textos complementarios en deficiente-pésimo (218). Es decir los jóvenes recién ingresantes tienen serias dificultades de comprensión frente a textos con tematización humanística, científica y literaria. Aunque no era teóricamente esperado, pa-

recen más difíciles los textos humanísticos que los textos literarios.

Los resultados totales agrupan a los lectores en el nivel deficiente malo (166) dispersándose sólo hacia las categorías inmediatas superior: dependiente con dificultad (73) y deficiente pésimo (66). Sólo seis sujetos llegan al nivel de dependiente instruccional.

Hicimos un análisis Cluster para identificar los agrupamientos de las competencias lectoras en los sujetos con respecto a los textos. En la tabla N° 9 y el gráfico N° 1 se presentan los resultados.

Como puede observarse en las tablas y gráficos mencionados hay dos enraimamientos de resultados. El Cluster 2 tiende a rendir en general a un nivel dependiente instruccional en los textos básicos y a un nivel de deficiente malo en los textos complementarios. El Clus-

Tabla N° 9

CLUSTER	Inf.	Doc.	Cient.	Liter.	Num.	Human.
1	45.97	49.93	20.30	20.74	34.08	19.61
2	58.58	66.74	39.22	31.61	52.94	30.09

ter 1 rinde en general al nivel de deficiente malo en los textos básicos y de deficiente pésimo en los textos complementarios (véase figura N° 1).

Comparación de rendimientos entre UE y UP

Como señalamos anteriormente, compararemos una muestra UE de carácter intencional y una muestra UP extraída aleatoriamente de la muestra original. Cada grupo muestral es de 41 sujetos. En la tabla 10 presentamos los promedios, DS y diferencias significativas de ambas muestras. Los resultados demuestran dos cosas: primero, hay dife-

rencias significativas en los rendimientos totales a favor de la UE en porcentaje total y en dos textos: numérico y científico. Estos resultados se expresan también en la tabla N° 11, en la que se comparan los porcentajes frecuenciales por categorías lectoras. Los sujetos provenientes de UE se distribuyen en los resultados totales significativamente mejor que los de UP.

DISCUSIÓN

Creemos que lo más importante de los resultados obtenidos pueden enunciarse de la siguiente manera: es evidente que la distribución de frecuen-

Figura N° 1
Presentación gráfica de los clusters

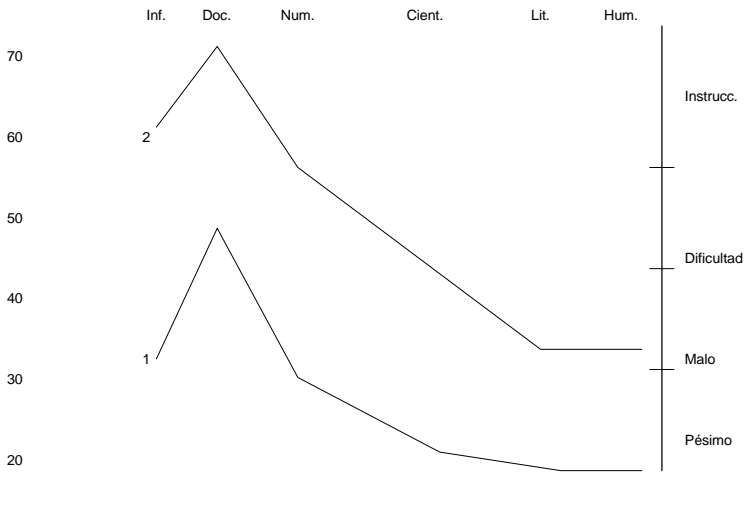


Tabla Nº 10
Comparación de promedio y pruebas t entre UE y UP

	UP		UE		Dif.	Sign.
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.		
Inf.	48.54	14.06	52.32	13.47	-1.24	
Docum.	52.44	17.61	57.07	16.47	1.23	
Cient.	24.02	13.57	32.93	13.64	2.96	*
Liter.	25.37	10.80	25.37	11.53	0.00	
Numér.	36.10	13.62	42.93	16.12	2.07	*
Hum.	20.24	10.37	25.61	14.33	1.94	
Básico	45.63	11.66	50.85	12.30	1.97	
Comp.	22.76	8.28	26.51	10.56	1.79	
Total	34.27	9.01	39.83	9.67	2.07	*

* Significativa con $P < 0,05$

Tabla 11
Comparación de categorías lectoras por texto entre UE y UP
(porcentajes)

	Inform.		Docum.		Cient.		Liter.		Numer.*		Human.		Básico		Comp.		Total*	
	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.	U.P.	U.E.
D.P.	9.8	7.3	9.8	7.3	58.5	36.6	61.0	56.1	19.5	12.2	65.9	51.2	9.8	7.3	78.0	58.5	22.0	14.6
D.M	17.1	12.2	14.6	14.6	31.7	34.1	36.6	41.5	48.8	26.8	34.1	41.5	31.7	22.0	22.0	36.6	68.3	41.5
D.D	46.3	46.3	24.4	24.4	9.8	26.8	2.4	2.4	29.3	46.3	0.0	7.3	41.5	39.0	0.0	4.9	9.8	41.5
D.I.	24.4	29.3	36.6	36.6	0.0	2.4	0.0	0.0	2.4	14.6	0.0	0.0	17.1	31.7	0.0	0.0	0.0	2.4
I.B.	2.4	4.9	14.6	14.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
I.E	0.0	0.0	2.4	2.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

* Significativa $P < 0,03$ (Chi Cuadrado)

cias y por ende la categorización lectora de los sujetos de la muestra representativa es tendencialmente muy baja. La cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Aquí emer-

gen dos responsabilidades. Una es la de la educación secundaria del país, que no logra realmente ninguno de los objetivos académicos para los que existe. El sujeto que egresa de ella tiene deficiencias lectoras. La segunda responsabilidad es de la universidad: debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales y

trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario

Hay algunas variables grupales que afectan el rendimiento lector y son esencialmente variables académicas. Competencia lectora y capacidad de estudio están estrechamente imbricadas. Hemos visto que el sujeto que ingresó al primer intento es significativa y consistentemente mejor lector que el estudiante que ingresó en posteriores intentos, lo que además señala que el examen de ingreso a la universidad cumple una importante función efectiva de selección de los lectores más competentes, respecto de la población que se presenta al examen.

Finalmente, es necesario señalar que no se termina de aprender a leer. El sujeto que lee con cierta competencia un material documentario, fracasa ante un material humanístico. Como dijimos al comienzo, saber leer no es sólo decodificar; es pensar guiado por el texto. Para pensar tiene que activar su saber y sus estrategias específicas ante el texto, para ese texto, para esos temas. El ejercicio lector, no centrado obviamente ni en la decodificación ni en el lenguaje estándar básico, sino en los temas académicos debe ser un eje de la formación universitaria bajo la dirección de los profesores universitarios, éstos deben comprender que una de sus tareas es enseñar a leer a los alumnos los textos que despliegan los temas de las áreas académicas de su responsabilidad.

ANEXOS

Texto Nº 1
Asalto a la embajada

En una espectacular operación militar estudiada hasta en sus más (1) _____ detalles un comando del (2) _____ tomó por asalto la (3) _____ del embajador del Japón (4) _____ el Perú, donde retuvo (5) _____ una gran cantidad de (6) _____ calculada en varios centenares (7) _____ exigir la libertad de (8) _____ emerretistas presos.

Encabezados por (9) _____ Cerpa Cartolini el comando (10) _____ integrado por menos de (11) _____ subversivos, entre ellos tres (12) _____ ingresó al recinto diplomático (13) _____ las primeras horas de (14) _____ noche, burlando los estrictos (15) _____ de seguridad.

Los rebeldes (16) de sofisticadas armas de (17) _____ sorprendieron a los asistentes (18) _____ la recepción que ofrecía (19) _____ embajador, ingresando al interior (20) _____ la embajada por un forado hecho en una pared colindante con el interior de una casa vecina.

Texto Nº 2
Incremento del PBI
Comportamiento de la producción en setiembre de 1996
(variación porcentual)

Sector	Setiembre	Ene-Set.
AGROPECUARIO	3.3	5.0
Agrícola	7.5	6.4
Pecuario	-3.1	1.6
PESCA	-11.1	-4.4
Marítima	-18.2	-6.8
Continental	7.0	18.7
MINERÍA	1.1	3.2
Metálica	-1.0	6.4
Hidrocarburos	5.5	-2.9
MANUFACTURA	0.3	1.7
Bienes de consumo	-2.3	0.3
Bienes intermedios	6.9	4.7
Bienes de capital	-20.9	-9.9
ELECTRICIDAD Y AGUA	2.7	1.2
Electricidad	3.5	1.1
Agua potable	0.5	2.5
CONSTRUCCIÓN	-5.6	-6.4
COMERCIO	1.2	2.7
OTROS	0.7	2.5
P.B.I. TOTAL	0.4	1.9

Fuente: INEI Oficinas Sectoriales de Estadística,
Nota: Cálculos elaborados con cifras al 02-11-96

La actividad productiva del país se ha incrementado durante los (1) _____ nueve meses del año (2) _____ curso. El crecimiento experimentado (3) _____ sido de 1.9%. Todos (4) _____ sectores productivos con excepción (5) _____ la actividad pesquera y (6) _____ construcción han crecido. El (7) _____ más desarrollado ha sido (8) _____ agropecuario con un 5.0% (9) _____ aumentó. En el (10) _____ agrícola creció en un (11) _____. Por debajo del promedio (12) _____ crecido los sectores manufactureros (13) _____ de electricidad y agua. (14) _____ comercio y otros crecieron (15) _____ encima del promedio. En (16) _____ pasado, la producción nacional (17) _____ incrementó en un 0.4% respecto (18) _____ mismo mes del año (19) _____. Este incremento se alcanzó (20) _____ consecuencia, igualmente, de los incrementos de casi todos los sectores salvó pesca y construcción que bajaron, el primero en 11.1% y el segundo en 5.6%.

Texto Nº 3 Viaje a las estrellas

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos (1) _____, que lejos de ser inhóspitos (2) _____ asemejan al nuestro, con (3) _____ respirable, y presión y (4) _____ tolerables. Todos altamente improbables. (5) _____ el deseo de que (6) _____ vida fuera de nuestro (7) _____ y que podamos conocerla, (8) _____ muy fuerte. La ciencia (9) _____ lo estimula, y como (10) _____ muchos tienen la convicción (11) _____ que los viajes espaciales (12) _____ el encuentro con otras (13) _____ de vida son inminentes; (14) _____ una cuestión de tiempo. (15) _____ es tiempo en magnitudes (16) _____ son difíciles de comprender, (17) _____ es justamente el factor (18) _____ el que hace que (19) _____ sueños sobre viajes espaciales (20) _____ condenados a ser sólo sueños, si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy probable que nos cruzamos con ella.

Texto Nº 4 Ante la tabla de planchar

Vio con agrado sobre la mesa blanca, el atado con (1) _____ camisas del señor. Avanzó (2) _____ cogerlo y abrirlo, como (3) _____ el sol la cegó (4) _____ vez ella pensó en (5) _____ cortinas para esa ventana, (6) _____ se las había arreglado (7) _____ poner periódicos mientras trabajaba, (8) _____ ahora le daba cansancio (9) _____ que flojera acomodarlos, bastaba (10) _____ ponerse de espaldas a (11) _____ ventana cuando planchaba. El (12) _____ estaba ahí, en un (13) _____ de la tabla de (14) _____ pestañeo para acordarse que (15) _____ había llenado la vasija, (16) _____ se le borró para (17) _____ haberla llenado jamás en (18) _____ vida, volvió a pestañear, (19) _____ le molestó quedarse sin (20) _____ trocitos de pasado para siempre, hay agua. Enchufar la plancha. Volteó porque el enchufe estaba al lado de la ventana, nuevamente la cogió el sol, la cegó completamente.

Texto Nº 5
El menú

Menú	
Entradas	
Tamal	0.80
Palta rellena	1.80
Papa a la huancaína	1.75
Causa	1.60
Cebiche	2.50
Sopas	
Sopa de la casa	2.10
Consomé de pollo	2.60
Sopa a la criolla	2.45
Menestrón	3.50
Cazuela	3.00
Segundos	
Saltados	4.00
Bistec	4.50
Arroz a la cubana	3.00
AjÍ de gallina	3.50
Tallarines	3.80
Postres	
Crema volteada	2.00
Mazamorra morada	1.50
Ensalada de frutas	2.50
Gelatina	1.00
Leche asada	1.60

Juan, Rosa y Elsa almuerzan en un restaurante cercano. El (1)_____ escoge un menú de (2)_____ soles, compuesto de la (3)_____ y postres más baratos (4)_____ la lista y otro (5) fuerte barato.

Rosa no (6)_____ ahorrativa y prefiere un (7)_____ más completo y de (8)_____ calidad. Ella consume los (9)_____ más caros de cada (10)_____. Éste le cuesta 13.00 (11)_____. Elsa escoge generalmente un (12)_____ de gastos que es (13)_____ de lo que gasta (14)_____ y Rosa. Es de 6.50 (15)_____ ese máximo. Ella escoge (16)_____ platos, uno fuerte, siempre (17)_____ segundo de precio intermedio(18)_____ y un día un (19)_____ otro una entrada y (20)_____ una sopa, con precios que no superan su límite.

Texto Nº 6
Nuestra actitud ante el pasado

El pasado es, por lo pronto, algo que sólo puede (1)_____ entendido desde un presente. (2)_____ pasado, precisamente por serlo, (3)_____ tiene más realidad que (4)_____ de su actuación sobre (5)_____ presente. De suerte que (6)_____ actitud ante el pasado, (7)_____ pura y simplemente de (8)_____ respuesta que se dé (9)_____ la pregunta: ¿cómo actúa (10)_____ el presente? Para una (11)_____ consideración, en cierto modo, (12)_____, el pasado "ya pasó" (13)_____, por tanto, "ya no (14)_____". La realidad humana es, (15)_____ esta concepción, su puro (16)_____ : lo que en él (17)_____ y hace efectivamente. Y (18)_____ es precisamente la historia: (19)_____ sucesión de realidades presentes. (20)_____ pasado no tienen ninguna forma de existencia real: en su lugar poseemos un fragmentario recuerdo de él.

Clave

Texto Nº 1

1. mínimos
2. MRTA
3. residencia
4. en
5. a
6. rehenes
7. para
8. los
9. Néstor
10. emerretista
11. veinte
12. mujeres
13. a
14. la
15. dispositivos
16. provistos
17. juego
18. a
19. el
20. de

Texto Nº 2

1. primeros
2. en
3. ha
4. los
5. de
6. la
7. sector
8. el
9. de
10. actividad
11. 6.4%
12. han
13. y
14. minería
15. por
16. setiembre
17. se
18. al
19. pasado
20. como

Texto Nº 3

1. que
2. se
3. atmósfera
4. temperatura
5. pero
6. exista
7. planeta
8. es
9. ficción
10. resultado
11. de
12. y
13. formas
14. sólo
15. pero
16. que
17. y
18. tiempo
19. nuestros
20. estén

Texto Nº 4

1. muchas
2. para
3. siempre
4. una
5. pedir
6. después
7. con
8. pero
9. más
10. con
11. la
12. agua
13. extremo
14. plancha
15. ayer
16. pero
17. siempre
18. su
19. no
20. ese

Texto Nº 5

1. primero
2. 4.80
3. entrada
4. de
5. plato
6. es
7. menú
8. mejor
9. platos
10. grupo
11. soles
12. máximo
13. promedio
14. Juan
15. soles
16. dos
17. un
18. 3.80
19. postre
20. otro

Texto Nº 6

1. ser
2. el
3. no
4. la
5. un
6. nuestra
7. depende
8. la
9. a
10. sobre
11. primera
12. natural
13. y
14. es
15. en
16. presente
17. es
18. esto
19. una
20. El

REFERENCIAS

- Barton, P. & Kirsh, Y. (1990). *Workplace competences: The need to improve literacy and employment readings*. Washington DC: Department of Education.
- Condemarín, M. & Milic, N. (1990). *Test de cloze*. Madrid: Visor.
- Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Gefen, R. (1979). An experiment with cloze testing. *Journal of Reading*, 33, 122-126.
- González, R. (1996). Lectoescritura: aspectos cognitivos y psicolingüísticos. *Cuadernos Cedhum*, 5.
- Goodman, K. (1989). *Lectura integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Harris, R. (1981). Inferences in information processing. En G. Bower *The psychology of learning and motivation*. New York: Academy Press.
- Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. Juárez: McGraw-Hill.
- Keats, J. (1974). *Introducción a la psicología cuantitativa*. México DF: Limusa.
- Londoño, L. (1991). *Analfabetismo funcional*. Lima: Tarea.
- Luria, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Lima: Pablo del Río.
- McLeod J. & Anderson, J. (1970). An approach to the assessment of reading ability through information transmission. *Journal of Reading Behavior*, 2, 116-143.
- Morles, A. (1991). La complejidad de los materiales escritos y la acción docente. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Ruy Pérez.
- Morles, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad de aprender mediante la lectura. *Revista de Psicología*, 253-278.
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. México DF: Trillas.
- Rifaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: Seix Barral.
- Rodríguez, D. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Ruy Pérez.
- Rumelhart, D. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. *Comprehension and teaching*. Newark: JRA.
- Taylor, L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.