

REFERENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN TEST DE INTERÉS LECTOR

*Hilda Neyra Reátegui**

*La lectura abundante,
la enseñanza explícita
de estrategias de
comprensión y el interés
por la lectura resumen
las mejores prácticas en
la enseñanza de la esta.*

Liliana Borrero, *Enseñando a
leer: teoría, práctica e intervención* (2008)

* Fue coordinadora del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (2006-2011). Con doctorado por la Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina; Maestría en la Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, y Terapeuta familiar PUCP (2008). Actualmente, es docente y codirige la Maestría en Literatura Infantil- Juvenil y la Maestría en Psicopedagogía y Orientación Tutorial Educativa, así como otros diplomados. Autora de Antología literaria de todos los tiempos, tomos I y II; Libros para niños Inicial, 1.º y 2.º grado, y del Programa educativo «Crecer Bien» (2010), auspiciado por Nestlé. Asimismo, ha producido proyectos académicos para el postgrado y editado más de 12 diferentes materiales de estudios relacionados a la temática de las maestrías y diplomados (2011). Es conferencista en literatura infantil, psicopedagogía y problemas de conducta y familia; además de jurado de diversos certámenes de literatura infantil-juvenil y de consultoría en investigación en psicología y educación.

Entre los aspectos que motivaron la elaboración de este Test de Interés Lector, podemos resaltar la dificultad que enfrentan los maestros peruanos para inculcar en los niños el interés por la lectura. Esta problemática crítica y acuciante de la educación peruana se encuentra contemplada y expresada no solo en las evaluaciones y percepciones cotidianas, sino en numerosas investigaciones realizadas.

Visto de esta forma, podemos resaltar el aporte de Bettelheim (1983: 44), quien afirma lo siguiente: «[...] Los niños se resisten activamente a leer debido a la inquietud relacionada con ello, lo experimentan como algo mortalmente aburrido y realmente lo es cuando no hay un interés personal en ello. Tales niños ven el hecho de leer como algo ajeno a sus intereses, como una tarea impuesta que no les proporciona gozo ni ninguna otra satisfacción valiosa».

Siendo así, podemos reconocer que el interés por la lectura es uno de los aspectos más importantes en la formación del niño como lector. Al respecto, podemos agregar la afirmación de Condemarín (1999: 262), quien explica: «El educador se enfrenta con la necesidad de conocer de manera aproximada los intereses de lectura de sus alumnos». Siguiendo esta propuesta, se encuentran los aportes de Colomer (1996, 1998, 2006) y Benda (2006). En todos hay una clara necesidad de conocer cuáles son los intereses que motivan o debilitan la tarea lectora en los niños.

Considerando lo expuesto, se propuso elaborar un test de interés lector. Sin embargo, al revisar los antecedentes, hubo la necesidad de destacar que son pocos los trabajos de investigación realizados para evaluar el interés por la lectura. Al respecto, podemos mencionar el importante aporte de Condemarín (2000: 89), quien elaboró una prueba de interés lector que incluía, como aspectos condicionantes, la tarea lectora, la influencia del entorno-hogar y del entorno-escuela. Además, destacó también otro factor: el aspecto valorativo

que puede tener el lector. Al respecto, hay otros investigadores que inciden en resaltar la importancia de estos factores para la motivación lectora; por ejemplo, Colomer (1999), Benda (2006), Barrios (2007) y Borrero (2008).

Tras revisar los aportes planteados, se consideró conveniente abordar, en la elaboración del test de interés lector, tres dimensiones que guiarán y focalizarán nuestra elaboración: el entorno-hogar, el entorno-escuela y la competencia como niño-lector.

En relación a la primera dimensión, el entorno-hogar, hay que resaltar la gran influencia que representan los padres en la formación lectora de sus hijos, así como la gran motivación que pueden despertar tempranamente por la lectura. En esta propuesta, Condemarín (1999: 269) afirma: «Las investigaciones sobre el papel de la familia en el aprendizaje de la lectura han concluido que los buenos lectores provienen de hogares donde los padres proporcionan un modelo lector y estimulan a sus hijos en la experiencia lectora»

En este sentido, Barrios (2006: 10), agrega: «El hogar es el espacio donde se forma al lector, se va logrando paso a paso, siempre que se convierta en una actividad placentera y deleitable. Es necesario que se inculque el amor hacia la lectura, antes de pensar en habilidades y destrezas».

Ante estas afirmaciones, podemos reconocer que es necesario investigar de qué forma la familia contribuye a la formación del interés por la lectura en el niño y cómo este aporte beneficia a la integración de este en las actividades de lectura. Desde esta perspectiva, podemos agregar, según Neyra (2006: 4), dos aspectos que interactúan en forma dinámica para fortalecer el hábito lector desde el hogar: la actitud cariñosa e interesada de los padres en disfrutar del texto y la manifestación afectiva que puede representar este hecho para ambos; en consecuencia, se establece entre padre, madre e hijo una complicidad que los une e identifica, al compartir lo que leen en ese único momento en la intimidad del hogar.

La segunda dimensión de nuestro estudio consiste en el aporte de la escuela; por ello, tenemos que referirnos al maestro y a su función como alfabetizador.

Al respecto, hay que resaltar el aporte de Collins (1988: 137), en referencia al dominio de las aptitudes de alfabetización y a los efectos sobre el proceso de la enseñanza de la lectura. Manifiesta en forma específica que: «Las experiencias de la lectura en el aula pueden tener efectos más prolongados y de mayor importancia sobre el rendimiento lector, aunque al principio parezcan pequeñas o sutiles». Podemos también referirnos al aporte de Herbert Simons y Sandra Murphy (1988: 231), quienes explican que cuando las estrategias de los maestros están destinadas a servir como vínculo de transición en las etapas de la alfabetización lectora, los alumnos alcanzan altos beneficios lectores.

Siguiendo esta propuesta, es destacable reconocer el aporte de Pressley (1999: 167), quien obtuvo importantes hallazgos al investigar a un grupo de docentes seleccionados como los mejores en la enseñanza de la alfabetización lectora en el nivel primaria. Así, afirma: «Los docentes informaban que se identificaban con el enfoque del lenguaje integrado [...] describían sus aulas como enriquecedores lugares donde se contaban, leían y releían historias. Eran lugares donde se aprendía a escuchar, leer y escribir».

Visto así, el test que se propone, como segundo aspecto, tratará de investigar cómo influyen y enriquecen los maestros el fomento del ambiente lector en la escuela.

La última dimensión que se evaluará en la elaboración del test de interés lector es la valoración del niño lector en su propia competencia como lector. Al respecto, Borrero (2008: 113) explica que cada lector presenta, en su experiencia lectora, una posición distinta, pues depende de tres factores: las habilidades como lector, las características del texto y el propósito que se tiene para leer.

En relación a la primera, cada lector, al enfrentarse al texto, presenta habilidades individualizadas que responden a sus saberes previos; a ello se suman las estrategias cognitivas que posee para comprender la información que recibe y el recorrido que como lector ha alcanzado.

Al respecto, en el texto *Los docentes como mediadores de la lectura*, elaborado por la Provincia de Buenos Aires en el 2007, podemos encontrar una tipificación bien estructurada del perfil lector, que se puede representar en la siguiente clasificación:

- Lectores que inician su recorrido como lectores.
- Lectores que prefieren las imágenes como los libros-álbum.
- Lectores que han escuchado y pueden leer textos.
- Lectores chicos que tienen historia lectora.
- Lectores jóvenes que tienen referente sólido como lectores.

Esta clasificación, que considera distintos tipos de lector, responde a las características que posee un lector niño o joven en relación a su experiencia lectora.

Con respecto a las características del texto, argumenta Borrero (2008: 114) aclarando: «No es lo mismo leer un cuento que una noticia en el periódico o un libro de poemas que una disertación para una tesis de grado. Los textos que leemos pueden ser sobre temas familiares o desconocidos, narrativos o informativos, fáciles o complejos. Estas características van a repercutir inevitablemente en los procesos requeridos en la comprensión lectora». Está claro que el texto puede representar para el niño o joven en su formación lectora una barrera o puente para facilitar su competencia como lector.

Finalmente, siguiendo a Borrero, el propósito que persigue el lector frente al texto determina el por qué y para qué leemos. De esta forma debemos

aclarar que se inicia con la motivación para leer, pues es diferente leer por obligación que por motivación. Esta es necesaria para mantener la atención y procesar la información de manera activa en el transcurso del tiempo que se dedica a la tarea lectora. A esto se suma el propósito para leer. Se puede leer para entretenerse, aprender, informarse, resolver un problema, entre otros motivos.

Con la finalidad de obtener referentes que nos permita conocer, evaluar y describir el interés lector, hemos revisado la implicancia que representa, en la elaboración del instrumento «test de interés lector», las dimensiones familia, escuela y la propia competencia como lector.

METODOLOGÍA

El desarrollo metodológico para la elaboración del test de interés lector siguió el siguiente proceso:

- a) Formulación de los objetivos e hipótesis que dirigen la elaboración del test: La formulación inicial que se propone contempla la dirección que dirigirá la elaboración del test de interés lector.
- b) Referentes teóricos que respaldan la propuesta para el desarrollo del test de interés lector: El marco teórico presentado está sustentado por especialistas e investigaciones, seleccionados según el planteamiento de los objetivos.
- c) Planteamiento de los ítems del test de intereses lectores: Se propusieron tres dimensiones de estudio, asignándole a cada una doce ítems de estudio.
- d) Revisión, modificación y aprobación por el sistema de jueces: Para este proceso, se consideró como expertas calificadas en la temática a la Dra. María Luisa Silva y a la Dra. Ana Borzone.

- e) Revisión, modificación y aprobación: Para la primera prueba, se contó con una muestra de 20 alumnos del 4.º grado de primaria del colegio nacional Madre Loreto.
- f) Modificación final del test de intereses lector y aplicación del test: Como población se contó con 139 alumnos del 4.º grado de primaria del colegio nacional Madre Loreto.
- g) Análisis factorial de la muestra.
- h) Resultados y conclusiones.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Para la aplicación y validación del test de interés lector, se tomó como muestra el colegio Madre Loreto de Lima Metropolitana. Fueron elegidos 145 niños del 4.º grado de primaria. Las edades que presentan se encuentran entre los 9 y 10 años.

Es necesario reconocer que previamente a la aplicación del pretest, se seleccionó a 20 alumnos del 4.º grado de primaria del colegio Madre Loreto. Este primer paso sirvió para realizar algunas modificaciones en el orden de la redacción y en la presentación del test. Luego de este inicio, se aplicó el test a los 145 alumnos, se revisaron las pruebas resueltas y se aprobaron para el análisis 139, habiéndose verificado que no estén incompletas o que no presenten otro error. De esta forma, se procedió a realizar el análisis estadístico.

- a) La prueba de interés lector está compuesta por 36 ítems. La distribución de las puntuaciones totales del test aplicado fueron obtenidas a partir del análisis de frecuencias, de donde se obtuvieron los siguientes resultados en relación a las frecuencias de las puntuaciones:

N. ^{os} Válidos	139
Perdidos	0
Media	118.24
Desv. Tip.	25.809
Varianza	666.110
Percentiles 25	99.00
50	118.00
75	142.00

Considerando los 36 ítems y los 5 valores (tipo Lickert) de mayor a menor, de 1 a 5, los valores teóricos como mínimo fueron 36 y como máximo fueron 180. Por otro lado, nuestro resultado presenta una media de 118.24, lo cual demuestra que se encuentra dentro del rango de puntuación válida.

b) Habiendo obtenido estos resultados, podemos reconocer que se definen los siguientes cuartiles:

Cuartil Q1 60 - 99 (inferior)

Cuartil Q2 100 - 118

Cuartil Q3 119 - 142

Cuartil Q4 143 - 166 (superior)

Estos resultados presentan una conveniente dispersión que se representa en los cuatro cuartiles mencionados.

Seleccionamos los cuartiles inferior (99) y superior (166) para proceder al Análisis T de las muestras independientes.

Cuartil Q1: 60 - 99 (inferior)
Cuartil Q4: 143 - 166 (superior)

c) Del análisis de la prueba T, se desprende que:

—La significancia bilateral de los 36 ítems es menor a 0.05, lo que representa que existe una adecuada discriminancia de los ítems del test de interés lector sobre la muestra. De lo anterior, concluimos que los 36 ítems son válidos para continuar con el análisis de confiabilidad.

d) Del análisis de confiabilidad con la prueba de Alfa de Cronbach para el test de interés lector, resaltamos que:

—Los resultados del análisis, considerando la correlación elemento-total corregida, señalan 0.2 como límite de permanencia en la escala. De ser así, las puntuaciones menores a este valor fueron desestimadas para el próximo análisis.

—Si analizamos los resultados de los 36 ítems del test de interés lector, observamos que el ítem 16 presenta un valor de 0.181; por tanto, es desestimado para el análisis factorial.

d) Del análisis Factorial, se desprende que:

—Siguiendo con rigurosidad la evaluación psicométrica del test de interés lector, en relación al análisis factorial, concluimos que la primera dimensión explica que la dispersión de las puntuaciones totales se encuentra en un 35.726% de la varianza.

- De lo anterior, se desprende que en los ítems del 1 al 12, atribuidos a la dimensión *competencia como lector*, se produce una adecuada correspondencia con la dimensión mencionada.
- Con respecto al ítem 12, se presenta una diferencia que nos indica que no corresponde a la dimensión estructurada en la hipótesis. Por tal motivo, fue desestimado este ítem.
- En la segunda dimensión, designada como entorno-hogar (del ítem 13 al 24), se puede apreciar una mayor dispersión de los ítems con respecto a su construcción, pues se observa que solo 6 ítems se atraen en esta dimensión y que quedan 5 ítems dispersos, los cuales deberán ser revisados.
- En la tercera dimensión, señalada como entorno-escuela (del ítem 25 al 36), encontramos correspondencia en todos los ítems propuestos. Ese fue un indicador alentador.

CONCLUSIONES

1. Del análisis de frecuencia, podemos reconocer que los resultados son coherentes, ya que no se observan valores perdidos.
2. De la prueba T, los valores representan una correcta discriminancia correspondiente a los 36 ítems.
3. De la prueba de confiabilidad alpha de Cronbach, reconocemos una alta confiabilidad del instrumento evaluado como Test de interés lector. Siendo este resultado un importante elemento de juicio para considerarlo como altamente confiable.
4. Del análisis factorial, podemos distinguir que de acuerdo con la construcción del Test de interés lector; existen tres dimensiones

propuestas desde su construcción: competencia como lector, entorno hogar y entorno escuela; Los resultados demuestran que se corresponden estadísticamente, desde la hipótesis hasta el análisis factorial.

5. Podemos reconocer que el test de interés lector refleja una mayor representación en la intervención de la dimensión entorno hogar, pues brinda las bases para que el niño pueda desarrollar las habilidades prelectoras que contribuyan al interés por la lectura tempranamente. De esta manera, son los padres quienes formarán el hábito lector que brinde el cimiento para los subsiguientes procesos lectores.
6. Es válido reconocer según los resultados, que en la dimensión competencia como lector, se demuestra un menor interés, considerando que el niño no se siente identificado con las habilidades lectoras alcanzadas.
7. Con respecto a la dimensión entorno escuela, son los maestros quienes cumplen el rol alfabetizador y pueden establecer una relación más estrecha en el fomento del ambiente lector. Los resultados del test demostraron que muchos niños se convirtieron en lectores a través de la motivación de un buen maestro. Finalmente, espero que la elaboración y análisis del test de interés lector, contribuya a esclarecer los indicadores en relación al interés que motiva a un niño a leer y participar en actividades lectoras en los ámbitos competencia personal, hogar y escuela. A continuación, se presenta el Test de Interés Lector desarrollado en este trabajo.

TEST DE INTERÉS LECTOR

Autoras: Dra. María Luisa Silva (Argentina) y Dra. Hilda Neyra (Perú) (Marzo 2010). Validado por la Dra. Ana Borzone, Investigadora Principal CONICET (Argentina)

Nombres:.....

Grado.....

Colegio:

.....

Indicaciones: Lee atentamente cada oración luego marca con (X) la opción correcta. **No olvides decir la verdad.**

1. Ejemplo: Juan come todos los días manzanas

Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
--------------	------------------------	---------------------	----------------

	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
1. Leo porque me agrada	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
2. Cuando leo me canso	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
3. Empleo mi tiempo de descanso para leer	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
4. Me gusta usar Internet para leer algo interesante	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
5. Me gusta leer en las combis	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
6. Leo solo cuando me lo piden	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
7. Prefiero usar el Internet para jugar	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
8. Me molesta leer cuando me obligan	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre

9. Para mí leer libros de estudio es difícil	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
10. Me parece fácil leer los carteles de publicidad en las calles	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
11. Cuando empiezo a leer me da sueño	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
12. Pienso que la lectura no es para mí	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
13. Me resultan fácil entender las lecturas del colegio	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
14. Entiendo más cuando la maestra lee en voz alta	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
15. Atiendo mejor cuando actúan representado lo que narra una lectura	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
16. Me gusta comentar con mis amigos lo que leo.	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
17. Es muy difícil leer cuando las lecturas no tienen imágenes.	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
18. Me ofrezco a leer en clase, cuando la maestra lo pide	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
19. Cuando estoy en grupo y un compañero no entiende lo que han leído, le explico	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre

20. En mi escuela tengo acceso a libros, periódicos y revistas	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
21. La maestra nos alienta cuando mejoramos nuestra lectura	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
22. En el colegio acostumbro a intercambiar libros con mis amigos	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
23. En mi escuela participo en el club de lectura	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
24. La maestra nos pide que leamos en silencio	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
25. En casa practico lectura en voz alta	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
26. Hay alguien en casa que me hace leer	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
27. En casa se lee el periódico	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
28. Mis padres leen conmigo	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
29. Tengo en casa más de 10 libros que puedo leer	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
30. En algunas ocasiones alguien me regala libros	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
31. Cuando comemos cada uno dice cómo les fue en el día	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre

32. Encuentro en casa un lugar para leer que me agrade.	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
33. Mis padres me cuentan qué hacen durante el día.	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
34. Comento con mis padres cuando me gustó una lectura	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
35. En casa practico lectura silenciosa	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
36. Uno de mis familiares que vive conmigo, le gusta leer	Nunca	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, M.

1990 *Beginning to Read: Thinking and learning About Print*. Cambridge: Cambridge.

BARRIOS, Ruth

2006 *Lectura y adolescentes*. Lima: Editorial CONCYTEC.

BENDA, Ana et ál.

2006 *Lectura: corazón del aprendizaje*. Argentina: Editorial Bonum.

BETTELHEIM, Bruno y Karen ZELAN

1983 *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Crítica.

BORRERO, Liliana.

2008 *Enseñando a leer: teoría, práctica e intervención*. Bogota: Editorial Norma.

COLOMER, T y A. Camps

1996 *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Editorial Celeste.

COLOMER, Teresa.

2005 *Andar entre libros*. México D. F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

1998 *Formación del lector literario*. Madrid: Editorial Fundación German Sánchez Rupérez.

CONDEMARÍN, Mabel

- 2000 *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- 1999 *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

CONDEMARÍN, Mabel y Neva MILICIC

- 1994 *Test de Cloze*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

COOK-GUMPERZ, Jenny

- 1988 *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

DUKE, N. K. y PEARSON

- 2002 «Effective Practices for Developing Reading Comprehension». En FASTRUP, A. E. y S. J. SAMUELS (Eds). Newark: International Reading Association.

HONIG, B.

- 2001 *Teachig Our Children To Red: The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.

KLOOSTERMAN, Valentina.

- 2003 *Niños, cuentos y palabras*. Buenos Aires: Editorial Ediciones Educativas.

LERNER, Delia.

2001 *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

NEYRA, Hilda.

2006 «El éxito escolar, la familia y los hábitos de lectura». *Revista Riesgo de Educar* de la UCSS.

PRESSLEY, Michael.

1999 *Cómo enseñar a leer*. Madrid: Editorial Paidós.

PRIESTLEY, Maureen.

1996 *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México D.F.: Ediciones Trillas.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

2008 *Programa Provincial La escuela lee más. Los docentes como mediadores de lectura*. Buenos Aires.