

**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía**

**Evaluación de la Competencia Lectora de niños de Quinto Grado**

**TESIS**

***Que para obtener el título de  
Licenciada en Pedagogía***

***presenta***

**FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y LETRAS**



**COLEGIO DE PEDAGOGIA**

**Alicia Xochitl Olvera Rosas**

**Asesora:  
Mtra. Alma Yolanda Castillo**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



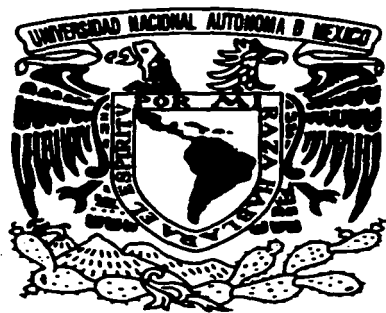
**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

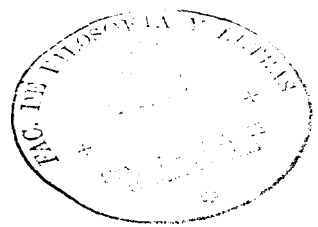
El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

63  
29)



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

TESIS CON  
FOLIA DE ORIGEN



*"Entre aquellos azules de delantales, blusas marineras, cielos, río, bahía, isla, barcas, aires, abrí los ojos y aprendí a leer. Yo no puedo precisar ahora en qué momento las letras se me juntan y encadenan revelándome un sentido. ¡Cuántas oscuras penas y desvelos, cuántas lágrimas contra el rincón de los castigos, cuántas tristes comidas sin postre siento hoy con espanto que se agolpan en mí desde aquella borrosa mañana del p-a, pa, hasta ese difícil y extraordinario día en que los ojos, redondos ante un libro cualquiera, concentran todo el impulso de la sangre en la lengua, haciéndola expeler vertiginosamente, como si la desprendieran de un cable que la imposibilitara, un párrafo seguido: <<salieron los soldados al combate y anduvieron nueve horas sin descansar...>> ¡Día de asombro, hora de maravilla en que el silencio rompe a hablar, del viento salen sílabas, uniéndose en palabras que ruedan de los montes a los valles y, del mar himnos que se deshacen en arenas y espumas! Pero el niño, aquella misma tarde, llora y no sabe nada, sueña, sueña por la noche con inmensas letras panzudas que lo persiguen, pesadas, para emparedarlo o acorralarlo en el rincón de las arañas, grises, gruesas también como las mayúsculas que lo acosan"*

**Rafael Alberti**

*"Pienso que la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ya que la lectura tiene su ritmo propio, gobernado por la voluntad del lector; la lectura abre espacios de interrogación y de meditación, y de examen crítico, en suma, de libertad; la lectura es una relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro, con nuestro medio anterior a través del mundo que el libro nos abre".*

**Italo Calvino**

***A mis padres:  
Esperanza y Ernesto con cariño  
y agradecimiento, por estar siempre conmigo.***

***A mis hermanos Irma, Olga y Luis con todo  
mi aprecio.***

***A mis sobrinos Irma Ixchel y César Arturo  
por permitirme ser una amiga más  
en sus juegos.***

***A Emma Bretón con toda mi gratitud por  
impulsarme a hacer la presente tesis.***

***A Alma Yolanda por haberme ayudado,  
por los valiosos comentarios y el tiempo dedicado en la  
asesoría de este trabajo.***

***A José Luis, compañero***

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todos aquellos que de alguna manera apoyaron este trabajo. A las escuelas primarias Francisco I. Madero, Héroes del 5 de Mayo, Gabino Barreda y Benito Juárez. A los directores de las mismas y a los docentes que participaron con sus valiosas experiencias y conocimientos. A quienes nos presentaron ante ellos para realizar este trabajo: Profra. Ma. Natividad Yolanda Suárez V., Profra. Rebeca Hernández Sánchez y Profra. Asunción Rojas. A todos los niños que trabajaron con nosotros gracias por permitir acercarnos a su manera de concebir la lectura, por dejarnos aprender a partir de sus respuestas y comentarios y por haberse convertido en compañeros.

A quienes me apoyaron prestando sus computadoras para la captura inicial de esta investigación: José Luis Naval (gracias también por tu máquina de escribir y tu espacio), Fabiola Rosales y Pedro Jaramillo. Así como a Lourdes Bobadilla por su valiosa ayuda en el formateado de los tres primeros capítulos. A Rafael Polis por ayudarme a hacer posible la terminación de este trabajo en computadora. De nuevo, a mi hermana Irma por su cooperación para las impresiones de los miles de borradores. A ellos, con mi afecto y amistad.

A la profesora, Bertha Miró por proporcionarme un paquete de los Libros de Texto Gratuito de la SEP.

A Julio César del Ángel Rojas por las hojas regaladas (aquellas de papel revolución, me sirvieron de mucho cuando no tenía para comprar hojas) y por facilitarme el contacto para trabajar en una de las escuelas.

De nuevo a Emma Bretón por su cariño y solidaridad demostrada durante mi estancia en Puebla, en las gratas y no tan gratas horas compartidas, por sus consejos, amistad y por brindarme otra familia.

Finalmente, a Alma Yolanda Castillo por apoyarme en este trabajo, sin su ayuda no hubiera sido posible. Mi agradecimiento por impulsarme a seguir investigando sobre el tema de la lectura, por compartir conmigo sus experiencias y por brindarme la oportunidad de conocerla como amiga y asesora.

Ángel con trompeta, coro.  
Capilla del Rosario, Puebla..



Copia del Original. Dibujo a tinta. Ángel con trompeta.  
Capilla del Rosario, coro. Puebla, Pue. 1997.  
José Luis Naval Cid de León.

## **Evaluación de la Competencia Lectora de niños de Quinto Grado.**



## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1 El proceso de lectura.....</b>	<b>23</b>
1. El proceso de lectura.....	27
1.1. El concepto de lectura.....	27
1.2. El sujeto en el proceso de lectura.....	30
1.2.1. Niveles de procesamiento.....	36
1.2.2. Estrategias de lectura.....	41
<b>Capítulo 2 La adquisición del proceso de lectura.....</b>	<b>47</b>
2. La adquisición del proceso de lectura.....	51
2.1. Niveles por los que atraviesa el niño para la adquisición de la lectura.....	52
2.2. Actos de lectura.....	56
2.3. La práctica de la lectura en el contexto escolar durante el primer grado de la primaria.....	57
<b>Capítulo 3 Investigación sobre la relación del tipo de texto-contenido con la recuperación del significado en niños de quinto grado.....</b>	<b>65</b>
3. Investigación sobre la relación del tipo de texto-contenido con la recuperación del significado en niños de quinto grado. (Justificación General).....	69
3.1. La recuperación del significado de la lectura en niños postalfabéticos.....	71
3.2. La lingüística textual y el problema de la tipología de los textos.....	79
3.3. Conceptos básicos relacionados con el estudio y análisis de textos.....	80
3.3.1 La macroestructura.....	81
3.3.2 La superestructura.....	85
3.3.3 La pragmática del discurso.....	86
3.4 Características básicas de los textos narrativos, descriptivos y argumentativos.....	91
<b>Capítulo 4 Metodología general.....</b>	<b>101</b>
4. Metodología general.....	105
4.1. Selección de la muestra (Justificación).....	107
4.2. Conformación de la muestra.....	109

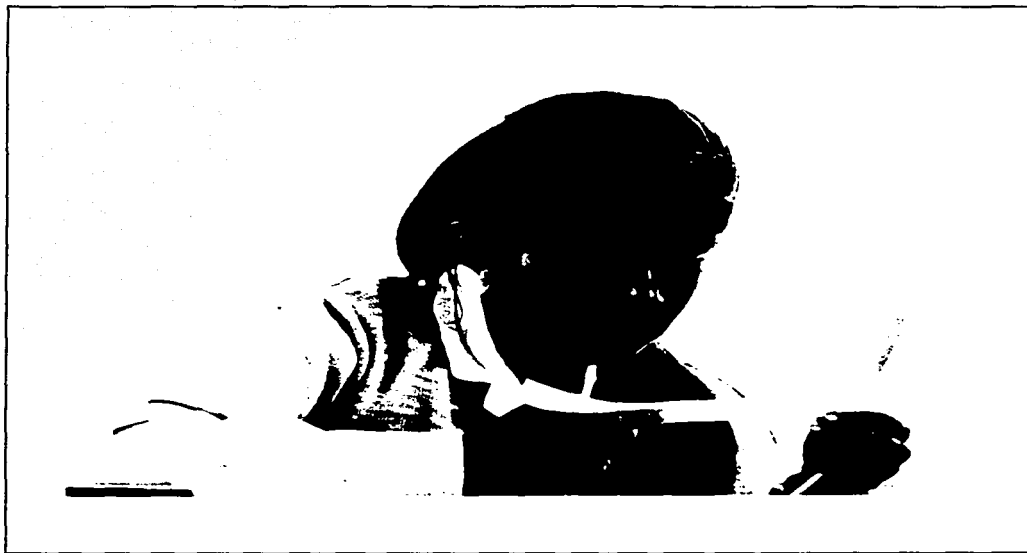
**Capítulo 5 Situación Experimental I: diagnóstico socioeconómico y sobre conceptos, hábitos, práctica escolar gustos e intereses de lectura para maestros y para alumnos..... 121**

<b>5. Situación Experimental I: diagnóstico socioeconómico y sobre conceptos, hábitos, práctica escolar, gustos e intereses de lectura para maestros y para alumnos.....</b>	<b>123</b>
5.1. El Cuestionario A.....	125
5.1.1. Diseño del cuestionario A.....	129
5.1.2. Aplicación y resultados del cuestionario A.....	135
5.1.3. Comentarios y conclusiones del cuestionario A.....	147
5.2. El Cuestionario B.....	149
5.2.1. La elaboración del cuestionario B.....	151
5.2.2. Aplicación y resultados del cuestionario B.....	157
5.2.3. Comentarios y conclusiones del cuestionario B.....	180
5.3. El Cuestionario C.....	185
5.3.1. Diseño del cuestionario C.....	189
5.3.2. Aplicación y resultados del cuestionario C.....	196
5.3.2.1. Las preferencias de los niños.....	198
5.3.2.2. Comentarios y conclusiones parciales.....	214
5.3.2.3. El concepto de lectura según los niños.....	216
5.3.2.4. Comentarios y conclusiones parciales.....	223
5.3.2.5. La lectura como actividad escolar y extraescolar de acuerdo con los niños.....	224
5.3.2.6. Comentarios y conclusiones parciales.....	239
5.3.2.7. Las propuestas de los niños.....	240
5.3.2.8. Comentarios y conclusiones parciales.....	243

**Capítulo 6 Situación Experimental II: evaluación diagnóstica de la competencia lectora de niños de quinto grado con textos específicos diversos..... 249**

<b>6. Situación Experimental II: evaluación diagnóstica de la competencia lectora de niños de quinto grado con textos específicos diversos.....</b>	<b>255</b>
6.1. Revisión de los Libros de texto gratuito de quinto grado y del programa de Español en cuanto a las propuestas principales de la educación básica en torno a la lectura.....	255
6.2. Selección de los textos para llevar a efecto la evaluación diagnóstica.....	267
6.2.1. Primera selección de los textos.....	268
6.2.2. Textos seleccionados para la aplicación de la <i>Situación Experimental II</i> .....	273
6.3. Diseño de instrumentos para el registro de la lectura de niños de quinto grado con diferentes textos.....	275
6.4. Aplicación y resultados de la <i>Situación Experimental II</i> .....	288
6.4.1. Formas de elaborar resúmenes (estrategias para rescatar significados). Bloque 1.....	294
6.4.2. Comentarios y conclusiones finales sobre las formas de elaborar resúmenes (macroestructuras) como una forma de rescatar significado.....	314
6.4.3. Juicios valorativos acerca de los textos y justificaciones (Uso de macroestructuras como una forma de justificar; uso de valores y juicios que el niño tiene y asocia al contenido del texto; influencia de las preferencias de los niños en la recuperación de significados). Bloque 2.....	317
6.4.4. Comentarios y conclusiones finales al bloque 2.....	333
6.4.5. Dificultades a nivel léxico y otros problemas que dificultan la lectura. Bloque 3.....	333
6.4.6. Comentarios y conclusiones a dificultades léxicas y de otro tipo. Bloque 3.....	342
6.4.7. Funcionalidad de la lectura. Bloque 4. (Uso de contenidos más importantes, funciones y usos que le asigna el niño a cada tipo de texto a partir de una valoración).....	346
6.4.8. Comentarios y conclusiones al bloque 4.....	368

6.4.9. Calidad en la recuperación de contenidos específicos del texto. Bloque 5.....	370
6.4.9.1. Las comparaciones posibles entre las respuestas dadas a preguntas de carácter similar en diferentes tipos y contenidos de texto.....	370
6.4.9.2. Análisis y comentarios de las respuestas de los niños a preguntas para cada tipo y contenido de texto.....	393
6.4.10. Comentarios y conclusiones al bloque 5.....	458
6.4.11. Identificación de textos. Bloque 6.....	467
6.4.12. Comentarios finales al bloque 6.....	473
6.5. Conclusiones finales al capítulo.....	474
<b>Capítulo 7 Situación Experimental III: Evaluación diagnóstica de la competencia lectora a través del método de indagación crítica.....</b>	<b>485</b>
7. Situación Experimental III. Evaluación diagnóstica de la competencia lectora a través del método de indagación crítica.....	489
7.1. El diseño y la elaboración de la Situación Experimental III.....	490
7.2. La conformación de tres grupos de sujetos para la Situación Experimental III y el cómo de la aplicación.....	496
7.3. Resultados. Lectura en voz alta del texto: <i>Escrito con tinta verde. Análisis y observaciones</i> .....	500
7.3.1. Comentarios y conclusiones parciales.....	512
7.3.2. Indagación sobre las respuestas que dieron en el cuestionario escrito con respecto a la lectura del poema <i>Escrito con tinta verde</i> . Análisis y comentarios.....	513
7.3.3. Conclusiones parciales al capítulo: la lectura del texto <i>Escrito con tinta verde</i> .....	540
7.4. Indagación crítica durante la lectura en voz alta del texto: <i>Los libros</i> . Análisis y comentarios.....	542
7.4.1. Comentarios y conclusiones parciales.....	628
7.4.2. El resumen oral y el ordenamiento de la secuencia del texto (recuperación del significado después de que se leyó el texto).....	631
7.4.3. Comentarios y conclusiones parciales.....	641
7.5. Comentarios y conclusiones finales al capítulo.....	643
<b>Conclusiones finales de la investigación.....</b>	<b>655</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>683</b>
<b>Anexo 1 (Referencia específica de los 9 textos utilizados en la presente investigación).....</b>	<b>687</b>
<b>Anexo 2 (Formas de elaborar resúmenes. Seguimiento por alumno).....</b>	<b>691</b>
<b>Anexo 3 (Juego completo de los cuestionarios de 2 niños).....</b>	<b>697</b>



*Leticia leyendo*

## Introducción

En la educación primaria, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura ha ocupado en nuestra historia educativa un importante papel. Así se percibe cuando se revisan los planes y programas que se han creado con el fin de orientar a ese nivel, donde se señala a la lectura como una actividad principal. Sin embargo, la escuela primaria ha tenido poco éxito en su propósito de "enseñar a leer" o de que los "niños aprendan a leer" o de "hacer lectores" a sus alumnos. La escuela primaria, entonces, no ha cumplido con una de sus funciones primordiales: conseguir que los niños lleguen a estar alfabetizados funcionalmente, es decir que sepan leer y escribir y practiquen estas habilidades.

A partir de ciertos datos estadísticos, investigaciones y estudios (pasados y presentes) se conoce que los sujetos que han cursado la primaria de manera completa o incompleta, en su mayoría no saben leer. A esto sumémosle la constante queja de profesores de nivel medio y superior con respecto a que sus estudiantes "no comprenden" lo que leen y, mucho menos les gusta realizar esta actividad. Y ni que decir de los muchos profesionistas que son "pseudo-alfabetos", pues no leen más allá de los materiales referentes a su área, no leen más que aquello que se les obliga a leer en sus trabajos o lecturas de poca calidad, eso, en el mejor de los casos. Datos estadísticos de la UNESCO revelaron en 1993 que cada mexicano en edad de hacerlo lee medio libro al año.

En general, lo que queremos decir cuando expresamos que "no saben leer", es que no logran usar el sistema de escritura (la lectura) como un medio de comunicación en el cual el sujeto se relaciona con cualquier texto para obtener significado de él (comprenderlo) a partir de la construcción del mismo.

Centrándonos en lo que sucede en el nivel educativo de primaria, se observa que, a pesar de los cambios en los planes y programas que se basan en las recientes innovaciones pedagógicas (como ha sucedido en cada época), persisten serios problemas: deserción, repetición, analfabetismo funcional y rezago educativo que nos deben llevar a reflexionar sobre el logro real de la alfabetización en la primaria. Muchos de los docentes que laboran en este nivel básico están conscientes de que la mayoría de sus alumnos no saben leer pero se maneja este problema refiriéndose a: 1. que los niños no leen según los parámetros establecidos de velocidad-número de palabras y que leen con mala pronunciación y equivocaciones (cambian palabras, las omiten, adivinan). 2. Los niños no comprenden (son pasivos, no ponen atención, no les interesa, no les gusta, se les explica y no entienden, etc.). 3. Los niños tienen la culpa pues no tienen el hábito de leer, o bien, la familia tiene la culpa pues no hay estímulos en casa.

Tradicionalmente la escuela y el sistema educativo en general, incluso en nuestros días, ha eludido de esta forma un problema, el cual la misma escuela ayuda a que se genere o desarrolle con una práctica

escolar poco adecuada, producto del desconocimiento que se tiene sobre lo que es la lectura. Estos tres aspectos, recurrentes para justificar el porqué los alumnos no saben leer, se pueden, uno a uno, poner en duda como los problemas reales que les impiden a los niños recuperar el sentido del texto leído. Para llegar a profundizar en la lectura, debemos dejar de lado lo inmediato, lo fácil de culpar, para ir a las cuestiones más reales, cercanas pero poco vistas.

Hemos observado que en general lo que sucede es que no se utiliza la lectura como un medio de comunicación, que en el presente trabajo se ve en dos líneas, en dos acepciones y no como hasta ahora se ha manejado en una sola. Nos referimos por un lado, a la comunicación entendida como la relación entre sujeto-texto (comprensión) y, por otro, a la comunicación de lo obtenido a través del texto, con el medio social (usos y funciones de la comunicación). ¿Por qué la lectura no es usada como un medio de comunicación en la escuela? Indudablemente son muchas las posibles causas. Al observar esto decidimos emprender un trabajo específico en torno a la lectura dentro del salón de clases en la primaria regular.

Durante nuestro desempeño profesional, se ha tenido la oportunidad de estar cerca de niños que tienen problemas en el aprendizaje, niños de 2º a 6º grado que cursan la primaria regular, niños que son repetidores o bien que tienen rezago escolar en cada grado que cursan sin llegar a ser reprobados. A partir de este contacto, encontramos que un buen número de estos niños, una vez que habían alcanzado el denominado nivel alfabético (aquél en el cual el niño establece la correspondencia término a término entre grafía y fonema. Cf. Emilia Ferreiro, 1985), se enfrentan con otros problemas al leer, problemas que no pueden solucionar y que les impide recuperar significado del texto leído. Entre estos niños hay algunos que aparentemente leen bien (descifrado) pero que tampoco logran la recuperación del significado.

Comenzamos a hacer algunas observaciones y a planteamos preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son los problemas de lectura de los niños que ya habían superado el nivel alfabético?, ¿Cuáles son los más frecuentes y por qué?, ¿De qué manera la escuela "hace lectores" a los niños?, ¿Cómo influye(n) su(s) problema(s) de lectura con la obtención de ciertos contenidos del curriculum?, ¿Cuáles contenidos del curriculum -que por asignatura son Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia- se ven más afectados por los "problemas de lectura", ¿Qué tipo de texto -narrativo, argumentativo-expositivo, descriptivo- les representa más dificultad y por qué?, ¿Cómo influye(n) la(s) dificultad(es) para leer un texto -en este caso, los libros oficiales de la SEP- en su problema de aprendizaje? y finalmente ¿Cómo ayudar a estos niños dentro del contexto escolar? Estas fueron las principales preguntas que nos hicimos, otras más específicas irán apareciendo a lo largo del presente trabajo. Con ellas comenzamos en el año de 1987, a buscar bibliografía sobre el tema, notamos que existían muy pocos trabajos en nuestro país en torno a la lectura, estaban muy recientes las publicaciones que sobre la adquisición de ésta habían realizado o estaban realizando algunos investigadores. No

encontramos trabajos de investigación realizados en el contexto escolar con niños que ya habían alcanzado y superado el nivel alfabético y cursaban de 3° a 6° grado. Hicimos entonces un primer esquema de trabajo mismo que por varias razones tuvimos que suspender. En 1992, retomamos la idea de hacer un estudio al respecto, la nueva revisión bibliográfica nos arrojó lo mismo, un vacío en cuanto a investigaciones que se acercaran a la resolución de las preguntas que nos habíamos hecho.

Al leer la bibliografía del área de la lingüística, psicolingüística y sociolingüística, y algunas investigaciones realizadas en nuestro país en relación con la lectura, nos percatamos de que se aludía a la relación existente entre la recuperación del significado y el tipo de texto que se lee; sin embargo, no se habían realizado trabajos específicos sobre este aspecto. Fue así como se decidió hacer el presente trabajo. El proyecto lo consolidamos a finales de 1993 y después de casi cuatro años de trabajarlo, podemos ahora presentar algunos resultados.

Nuestra investigación partió del hecho de que, ante las circunstancias, tendría que ser una investigación base, es decir, una investigación abarcativa de un problema que nos diera la posibilidad de realizar trabajos posteriores de tipo específico y de abrir nuevas líneas de investigación en el campo pedagógico, esencialmente. ¿Por qué decimos esto? El trabajo de investigación en un "terreno tan pedagógico", como es la escuela, en este caso la escuela primaria, puede decirse que no ha sido muy abordado por los pedagogos de nuestro país. Desde nuestra postura, estamos convencidas de que hay que comenzar a realizar investigaciones en el aula -a cualquier nivel educativo-, con los docentes y los alumnos, con la realidad cotidiana que, en la relación enseñanza aprendizaje, se vive dentro del sistema escolar.

En el ámbito pedagógico sabemos que uno de nuestros objetivos es mejorar la calidad educativa, para ello es tiempo de generar nuestro propio espacio de investigación en el sistema educativo básico, compartido con las áreas afines, que nos permitan partir de realidades que se han "obviado", restándoles importancia, con la postura de crear planes y programas ajenos a la vida escolar nacional, y sin el contacto estrecho con los docentes que les permita ser "constructores" de las nuevas innovaciones pedagógicas.

El presente trabajo es entonces una investigación de base sobre la competencia lectora, específicamente en cuanto a la relación que existe entre la recuperación del significado y el contenido-tipo de texto, tomando en cuenta el contexto escolar. Limitando nuestra investigación, decidimos realizarla en el estado de Puebla con niños de quinto grado, quienes supuestamente serían lectores competentes para comprender cualquier tipo de contenido y texto, acorde con su edad.

Para conocer cuál era la relación entre el tipo de texto-contenido y la recuperación del significado tuvimos que crear nuestros instrumentos para la evaluación diagnóstica, tomando en cuenta que los datos por recabar serían más de tipo cualitativo que cuantitativo, pues uno de nuestros objetivos era conocer qué dificultades tenían estos niños al leer diversos tipos de texto-contenido, y por qué. Esta evaluación fue entonces una evaluación diagnóstica de la competencia lectora con niños de quinto grado, ante diversos tipos de texto-contenido. La creación y diseño de estos instrumentos de evaluación se englobó en lo que llamamos *Situaciones Experimentales* -que fueron tres- las cuales también abarcaron la selección de material para leer, las situaciones de análisis y la obtención final de resultados.

Dicho lo anterior, enumeramos nuestros propósitos principales del presente trabajo que son los siguientes:

- Investigar cuál es la posible relación entre la recuperación del significado en la lectura y el tipo de texto-contenido que se lee.
- Detectar, jerarquizar y explicar los problemas que tienen los niños ante la lectura de diversos tipos de texto-contenido, que aparecen en sus textos escolares.
- Diseñar e implementar mejores procedimientos e instrumentos de evaluación de la lectura a través de *Situaciones Experimentales* utilizando métodos indirectos y directos, con el fin de conocer mejor a los sujetos (niños) con los que el docente trabaja; poniendo énfasis en la obtención de datos sobre la manera en que el niño conceptualiza a la lectura, en el cómo lee los diferentes materiales que la escuela le ofrece, y en el proceso mismo de la adquisición de la lectura.
- Revalorar la práctica docente tomando en cuenta las opiniones de los maestros, como parte importante de cualquier investigación que se realice dentro del contexto escolar.
- A partir de los resultados, replantear o enriquecer el modelo o concepción inicial del proceso de lectura y plantear propuestas pedagógicas (relacionadas con la necesidad de realizar evaluaciones diagnósticas para luego, hacer el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorezcan dentro del aula la lectura) propiciando así, el desarrollo cognitivo y afectivo del sujeto.

La forma en que se decidió realizar la presente exposición, en general, consta de dos grandes apartados. En el primero -capítulos 1, 2, 3 y 4- manejamos los aspectos teóricos. Sin embargo, no hacemos una división tajante entre éstos y lo sucedido en la investigación de campo. Así en los capítulos 3 y 4, sobre todo, comenzamos a intercalar información obtenida en la investigación de campo. Esta forma de estructurar dichos capítulos no fue fácil, sin embargo nos pareció la más adecuada porque de esta manera comenzamos a mezclar nuestros resultados uniendo la teoría con la práctica, a señalar lo que se vive realmente en el aula y comprobar o confrontar lo teórico.



Los capítulos 5, 6 y 7, junto con las conclusiones finales, conforman el segundo apartado, en donde presentamos todo lo referente a lo sucedido en la investigación de campo y los resultados de la misma. Aquí procedemos de manera inversa al apartado primero, es decir, a pesar de que el mayor peso recae en las *Situaciones Experimentales*, no dejamos por ello de remitirnos a la cuestión teórica, a retomar los elementos básicos vistos en aquél. Describiremos brevemente cada uno de los capítulos que conforman este trabajo.

En el primer capítulo revisaremos qué es la lectura, cómo es el proceso de la lectura, los elementos que intervienen en ella, los estudios realizados por las áreas de la lingüística, la psicología genética y cognitiva. De los elementos principales que intervienen en la lectura (lector, texto, contexto) en este capítulo nos centramos en el cómo participa el lector.

En el segundo capítulo, seguimos ubicados en el lector, pero ahora en el cómo adquiere la lectura. Retomamos aquí los estudios realizados en México por Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro, sobre la adquisición del proceso de escritura, en los niños, durante sus primeros años. Y, nos adentramos en lo que sucede en el primer grado de la escuela primaria (contexto) en la enseñanza-aprendizaje de la lectura. De esta forma nos encontramos ya ubicados tanto en el lector como en un contexto específico: la escuela. Estos datos los vamos revisando, comentando también nuestras experiencias profesionales al respecto, de esta forma tenemos las bases para enfrentarnos a lo que sucede con los niños de quinto grado en el contexto escolar.

En el tercer capítulo denominado "investigación sobre la relación de tipo de texto-contenido con la recuperación del significado en niños de quinto grado" abordamos ya la problemática de la investigación de una manera más específica, y vamos "uniendo" lo que está unido en la práctica, es decir, se toman los tres elementos básicos en el proceso de la lectura. Para esto, precisamente presentamos el porqué de esta investigación, lo que sucede con los niños una vez que han alcanzado el nivel alfabético, se aborda con ello cómo es la práctica de la lectura en el aula (sujeto-contexto), para pasar a las bases que la lingüística textual y el problema de la tipología de textos que nos permitirán comprender, de manera general, las estructuras de los Libros de Texto, con que los niños leen en la escuela (objeto-texto). Al revisar lo que es la macroestructura, la superestructura y la pragmática como los conceptos básicos de la lingüística textual, fuimos tomando datos que nos arrojó la investigación de campo, con esto ejemplificamos y comparamos lo dicho por la teoría. También nos dimos a la tarea de cruzar información de lo que señalan los estudios del discurso con algunos datos que aparecen en el Plan de Educación Básica 1993, en vigencia. Por último abordamos las características de las superestructuras básicas que nos permitirán reconocerlas en los Libros de Texto.

En el capítulo 4 "Metodología general", reconocemos a la investigación bibliográfica como una parte importante de nuestro trabajo y planteamos en específico: nuestras hipótesis, el uso de los dos métodos a utilizar en la investigación de campo (directo e indirecto), bajo lo que llamamos *Situaciones Experimentales* y nos detenemos en el porqué elegimos determinados sujetos para nuestro trabajo, por qué en escuelas públicas y por qué con niños de quinto grado. Decidimos extendernos un poco en la conformación de la muestra para caracterizarla, no omitimos los nombres de las escuelas pues estos autorizaron su uso pero, además, porque creemos que merecen un justo reconocimiento por permitimos trabajar en ellas, por abrir sus puertas y contribuir a la investigación educativa, por enfrentarse a sus propios retos. La caracterización general nos sitúa en un contexto general, real, humano.

Respecto al capítulo 5, la *Situación Experimental I*, damos a conocer el cómo se diseñaron los tres cuestionarios (A, B y C) que la conforman, cómo fue su aplicación y los resultados obtenidos en cada uno de ellos. El cuestionario A, fue aplicado a los alumnos para conocer datos socioeconómicos, el B fue aplicado a los docentes para que nos comentaran sobre sus conocimientos, conceptos, experiencias e intereses en torno a la lectura, y el cuestionario C, fue aplicado a los alumnos con el mismo fin.

En el capítulo 6, presentamos todo lo relativo a la *Situación Experimental II*, consistente en la elaboración, aplicación, resultados y comentarios y/o conclusiones sobre lo sucedido con los niños al "enfrentarse", bajo el método indirecto, a diversos textos obtenidos de los libros oficiales de la SEP, y tener que contestar un cuestionario escrito basado en ellos. Esta fue la parte medular de la investigación pues, de hecho, aquí observaremos justamente la relación de la recuperación del significado con el contenido-tipo de texto.

El capítulo 7, comprende todo lo relativo a la *Situación Experimental III*, realizada con el método directo de indagación crítica sólo con niños seleccionados del total de la muestra. En él ponemos de manifiesto cómo nuestros alumnos usan diversas estrategias en forma adecuada o no, los "errores" que cometen al leer y porqué y, cómo van recuperando significado (en forma adecuada, inadecuada, o no lo recuperan). Aquí nos fue imprescindible hacer nuestros análisis, comentarios y conclusiones durante la presentación de estos casos.

Para terminar, daremos las conclusiones finales de nuestro trabajo. Presentaremos:

- ⇒ Nuestras reflexiones en torno a la investigación educativa como parte del campo pedagógico.
- ⇒ El diseño mismo de la presente investigación. Aportaciones y Comentarios.
- ⇒ Los comentarios finales a los resultados de la investigación.
- ⇒ Abordaremos la Formación-Actualización de los docentes con propuestas.
- ⇒ La situación de la escuela para mejorar la competencia lectora.

Todo esto es lo que da como resultado las implicaciones pedagógicas de este trabajo.

---

<sup>1</sup> Por lo general cuando hablamos de los errores que cometen los niños al leer, lo hacemos pensando en que dichos errores son constructivos.

# **Capítulo 1**

## **El proceso de lectura**

**¿Qué es para ti leer?**

*"Para mí la lectura es algo hermoso,  
porque cuando lees sientes otra cosa, otro  
mundo, lees y te imaginas las cosas que  
dice el libro".*

Liliana  
10 años, GB.G1.

*"Hablar por medio de la lengua hablada y  
leyendo por los signos"*

Adán  
11 años, HSM.

*"Leer es una actividad de la escuela"*

Xochitl  
10 años, GB.G1.

*"Leer es para mí que haga comas y  
asientos"*

Florentina  
13 años, GB. G1.

*"Leer es bonito porque así me enseño a  
leer más bien"*

Carolina  
11 años, FM.

*"Es aprender para que nos enteremos  
de algo más importante"*

José Luis  
13 años, FM.

*"Un escrito literario que se puede leer  
oralmente"*

Sara  
10 años, HSM.

## 1. El proceso de lectura

A mediados del siglo XX se comienza a tener un mayor bagaje de conocimientos en torno a la lectura, debido al desarrollo de varias investigaciones en las disciplinas científicas de la psicología (genética, cognitiva, psicoanalítica), la pedagogía (psicopedagogía y sociopedagogía), la lingüística (psico y sociolingüística) y la neurología, que al interrelacionarse han dado por resultado una visión más completa sobre ella. Ahora podemos decir que los estudios sobre la lectura ya no pueden limitarse a la simple descripción del fenómeno, a la preocupación un tanto aislada de la enseñanza de la lectura a través de uno u otro método, y a la consideración del acto de lectura como un mero acto perceptivo de reconocimiento de formas y de asociación de éstas con sonidos del lenguaje, es decir, un acto de decodificación.

Para poder profundizar en el estudio de la lectura, las investigaciones actuales deben partir de la consideración de que **el propósito fundamental de ésta es la construcción y reconstrucción de la significación de un texto que se considera un objeto de conocimiento** (vehículo para aprender sobre la cultura, la ciencia, la vida diaria, las emociones, a través del tiempo y el espacio) **que entra en interrelación con un sujeto activo, cognoscente** (que es parte de un grupo sociocultural con ciertas experiencias). **Se debe reconocer que el proceso de la lectura es un acto complejo de comunicación donde los valores, usos y funciones sociales que se le confieren son importantes.**

En este primer capítulo, nos acercaremos a la lectura, tratando de definirla, reconociéndola como un proceso y subrayando algunos de los factores que intervienen en ella, y que tienen relación con la investigación que aquí se efectúa.

### 1.1 El concepto de lectura.

Para poder realizar nuestra investigación sobre la evaluación de la competencia lectora en niños de quinto grado debemos partir de varias premisas. La primera de ellas es tener claro qué entendemos por lectura. Definir la lectura puede ser para algunos autores como Lionel Bellenger, (1979: 37) una *"búsqueda del sentido de leer, vaga e incierta"*. Frank Smith (1983: 19) al respecto señala que *"las definiciones formales tienen utilidad sólo si las palabras se usan de una manera especializada, limitada, o bien impredecible, por lo que frecuentemente las definiciones no son útiles"*.

El definir o no definir puede ser cuestión de tipo ideológico. Pero el emitir en este caso un concepto sobre la lectura, no quiere decir fijar para siempre con exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una idea. Los conceptos muchas veces cambian por los avances de las investigaciones, el surgimiento de nuevos estudios o situaciones; sin embargo son válidos en el sentido de pretender sintetizar en ellos lo que se descubre de un fenómeno o hecho, a partir de un sustento teórico y, porque responden a una serie de cuestionamientos que se dan en un espacio y tiempo histórico.

En este trabajo, creemos que es necesario un concepto sobre lo que vamos a entender por el acto de lectura. Antes revisaremos algunas definiciones o conceptos de varios autores.

Paulo Freire (1987: 94-107) y las investigadoras Irma Ramírez y Ma. del Carmen Praga (cfr. Ramírez y Praga, 1984: 21-22), cuyo trabajo se ubica en el área pedagógica, coinciden en señalar la importancia de la relación hombre-mundo. Para Freire la lectura de la palabra está precedida por la del mundo y por cierta forma de reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de la práctica consciente; por lo tanto **leer requiere percepción crítica (esto implica tener en cuenta las relaciones entre el texto y el contexto) interpretación y reescritura de lo leído**. Ramírez y Praga enfocan *"el complejo proceso del pensamiento"* que es la lectura, como un fenómeno vinculado a la concepción que tiene el hombre de sí mismo y del mundo que le rodea. Este proceso -dicen- debe llevar a la comprensión por medio de una secuencia, (desarrollo gradual y permanente de destrezas y habilidades).

En el área de la psicolingüística, uno de sus representantes, Kenneth Goodman (en Ferreiro, 1984: 13-49), postula que la lectura es un proceso dinámico, muy activo, en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones ya que **leer es obtener sentido del texto**. La transacción se da entre el lector y el texto, por lo que las características del lector tanto como las del texto, son importantes en el acto de la lectura. Uno de los más destacados investigadores en esta área Frank Smith (1983: 16-17) coincide en señalar a la lectura como un acto complejo en el que intervienen activamente la competencia lingüística del sujeto, su conocimiento del tema y su comprensión del sistema de escritura. Leer -dice- es fundamentalmente un proceso de construcción de significados que se da a través de la interacción visual que provee el texto mismo y la información no visual<sup>2</sup> que posee el sujeto que lee. Menciona que *"leer es un proceso intencional, activo, motivado y dirigido"* (en Kirchner, 1988: 91). Por su parte Walter McGinire (en Ferreiro, 1984: 30) quien también trabaja dentro de esta área, indica que la lectura además de compleja -pues posee muchos componentes perceptuales y cognitivos- **es una destreza vital**.

<sup>2</sup> La información no visual es el conjunto de experiencias, el conocimiento que del mundo tenga el lector. Más adelante ampliaremos al respecto.

Teresa Kirchner (1988: 77), representante de la psicología cognitiva, menciona que hay consenso en conceptualizar a **"la lectura como una actividad cognitiva compleja, que implica un buen número de habilidades interactuantes y con multiplicidad de niveles de procesamiento..."**, y retoma a Alonso Mateos (Kirchner: 99), para complementar: **"...es la lectura, un proceso activo, constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis emitidas acerca de lo que trata el texto"**. Desde esta misma perspectiva Manuel de Vega y sus colaboradores (1990: 13-17) describen a **la lectura como un conjunto de operaciones mentales, un acto global, pero compuesto de multitud de acciones individuales perfectamente coordinadas, el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto**. Estas definiciones, provenientes de diferentes áreas, presentan aspectos comunes; al analizarlas se encuentran datos significativos e importantes que sintetizaré de la manera siguiente:

- a. La lectura es algo más que un mero acto perceptual; **se le define como un proceso complejo porque en él intervienen varios aspectos** (perceptuales-cognitivos, afectivos-físicos-intelectuales, visuales y no-visuales, relación hombre-hombre y hombre-mundo).
- b. La lectura es un proceso constructivo, en el que intervienen **coordinadamente diferentes niveles de procesamiento**.
- c. La lectura debe llevar a la **construcción y reconstrucción del significado**.
- d. **Hay una interacción activa entre el sujeto y el objeto; el contexto y los usos y fines de la lectura**.
- e. **Cuando un sujeto lee pone en acción su competencia lingüística, discursiva y su conocimiento del tema** (mundo cognoscitivo y experiencial).

En algunas definiciones o conceptos es clara la diferencia y la particularidad en ciertos puntos, pero lo importante es señalar que la lectura ha dejado de verse restringida a un aspecto para comenzar a estudiarse como un acto complejo en el que entran en interrelación un sujeto y un objeto escrito: el texto; y que esta interrelación tiene ciertos fines o metas y se desarrolla en cierto contexto.

En la presente investigación, retomando algunos aspectos de lo arriba mencionado, se conceptualiza a la lectura como un proceso complejo esencialmente constructivo, que se da a través de un objeto de conocimiento que provee información visual y un sujeto cognoscente que provee información no visual en un contexto dado, participan en ello el conocimiento lingüístico que se tenga, el conocimiento que se posea sobre el tema, el conocimiento sobre el tipo de texto y su estructura, la comprensión que se tenga del sistema de escritura, y otros procesos cognitivos, no dejando de lado los aspectos de tipo afectivo, físico y culturales; y los intereses que se tengan al

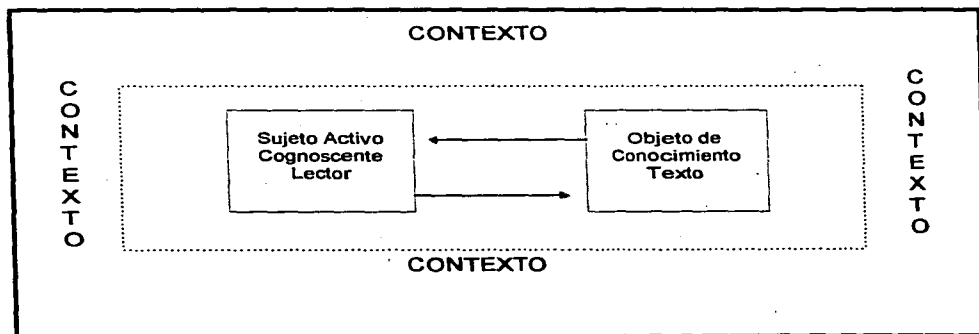
leer. Se dice constructivo porque el fin es construir significados que lleven a la comunicación, es decir, al significado global del texto, objetivo de la lectura; en este proceso intervienen coordinadamente diversos niveles de procesamiento.

## 1.2 El sujeto en el proceso de lectura

Nuestro concepto de lectura señala claramente que ésta es un proceso, el porqué se explica en que para llegar a la construcción global del significado se tiene que atravesar por una serie de fases interrelacionadas entre sí, en donde intervienen varios elementos.

Pero, específicamente, ¿cómo es este proceso? Vale la pena recordar que antes se concebía como un proceso meramente perceptual, donde la participación del lector se veía sólo como una tarea mecánica -decodificación- que llevaba al significado. Los avances en las investigaciones nos obligan a apartarnos de esta postura de simplificación de la lectura pues -como ya se dijo- ésta es un acto complejo donde interviene muchos elementos; esquematizándolo se propone el siguiente diagrama:

**Elementos Generales del Proceso de Lectura**





Para poder responder a la pregunta antes formulada, nos pareció que la presente investigación tomara en cuenta cada uno de sus principales componentes: el sujeto, el contexto (en este caso la escuela) y el objeto; para poder conocer cómo participan estos elementos en el proceso, es decir saber cómo interviene el lector, el tipo de texto que se lee y la situación en que se lee.

De manera general, diremos que cuando lee el sujeto pone en juego su capacidad cognitiva, perceptual y emotiva; sus conocimientos lingüísticos, pragmáticos y discursivos, además de los que tenga del mundo y su experiencia -tanto como persona, como lector. Que el contexto interviene en este proceso bajo tres premisas: situación en que se realiza el proceso (familiar, escolar,...); metas y fines que tiene el lector (para qué lee) y tiempo (época) que repercute en el estilo de acercamiento al texto. Y que el texto escrito u objeto, influye en la lectura por su estructura, su contenido (mismo que el sujeto actualiza) y el vehículo o tipo de material que es su soporte expresivo.

En el acto de la lectura estos componentes están íntimamente ligados, como lo podemos percibir en el esquema anterior. Cada una de las áreas científicas interesadas en él se ha dedicado parcialmente a investigarlo; corroborando y apoyándose en sus resultados. En este punto revisaremos cómo conciben el proceso de la lectura los psicolingüistas partiendo de las capacidades, conocimientos y experiencias del sujeto o lector. Según Anne Mc. Killop (en Miguel Aco, Graciela, 1973: 2) este proceso se caracteriza por ser:

- **Una compleja tarea perceptual**, donde se requiere de la habilidad para realizar sutiles discriminaciones visuales, responder a estímulos relativamente pequeños, progresar conforme a patrones rígidos de una secuencia que va de izquierda a derecha, de una línea a otra, de arriba a abajo, etc.
- **Una tarea abstracta**, que implica la capacidad para generalizar, aplicar conocimientos anteriormente aprendidos, establecer relaciones entre los vocablos escritos y también entre las ideas que expone el autor, **leer es un proceso de pensar.**
- **Un proceso de aprendizaje** que requiere del desarrollo de habilidades (ya mencionadas) de donde se concluye que para aprender a leer hacen falta esfuerzo y concentración.
- **Una experiencia interpersonal**, una relación íntima entre autor y lector; por lo mismo, es esencialmente una forma de comunicación.

Gray (en Miguel Aco, Graciela, 1948: 4) indica que hay cuatro pasos en el acto de leer: **Percepción** (capacidad para percatarse de la presencia de las palabras como unidades significativas); **Comprensión**

(capacidad para darle al vocablo un significado dentro del contexto del que se trate); **Reacción** (requiere de la intervención del juicio e incluye una respuesta emocional que se relaciona con la situación que el autor plantea) e **integración** (asimilar la idea o concepto e incorporarla a la personalidad del individuo).

K. Goodman (en Ferreiro, 1984: 13-27) **señala que la lectura es un proceso cíclico**, pues según él, dicho proceso está compuesto por cuatro ciclos: **óptico**, que va al **perceptual**, de allí a uno **gramatical** y termina en un ciclo **de significado**; estos ciclos se repiten una y otra vez a lo largo de la lectura, y pueden ser tentativos y no complementados si el lector va directamente hacia el significado. Desde el ciclo óptico, es el cerebro el que controla el proceso, el ojo recoge información clara de una pequeña parte del texto, pero el cerebro puede hacer uso de lo visto en el ojo periféricamente, si tiene expectativas que lo quien. Cuando se tiene sentido del texto se cree haber visto todos los detalles gráficos del mismo (grafonéticos), esto hace que el ciclo perceptual sea muy eficiente, sobre todo si se trata de textos significativos y predecibles. El ciclo sintáctico requiere del uso de estrategias de predicción e inferencia; el lector debe utilizar los elementos claves de las oraciones y de las cláusulas para obtener significado. Menciona el autor que la búsqueda de significado es lo más importante en el proceso de la lectura y por ello el ciclo semántico es determinante. **El significado -dice- es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación, por ello la lectura es un proceso muy dinámico.**

Frank Smith (en Ladrón, 1985: 105-129) indica que los ojos recogen, al mirar, **información para el cerebro y bajo la dirección de éste se elige el cómo y qué ver**. En esta relación ojo-cerebro existen tres fenómenos particulares del sistema visual que inciden en la lectura. De manera sintetizada estos son:

1. **El cerebro no ve todo.** El cerebro al inicio del proceso no ve de inmediato todo lo que está enfrente. Lo que entra a los ojos abiertos es un bombardeo difuso y continuo de radiaciones electromagnéticas; estos rayos luminosos no contienen en sí mismos el color, la forma, la textura y el movimiento que se ve, el cerebro es quien los crea. Las células de la retina transforman esta energía luminosa en impulsos nerviosos, esto involucra una transformación química en las células retinarias; de ahí surgen ciertas explosiones de energía nerviosa que comienzan un recorrido complicado, largo y lento, a través del nervio óptico, (compuesto de fibras nerviosas). Ninguna fibra se dirige directamente del ojo al cerebro ya que tiene que pasar por lo menos seis intercambios, en cada uno hay grandes cantidades de interconexiones donde hay análisis y transformaciones de las señales, esto con el fin de causar o evitar la propagación de impulsos a la vía siguiente. Así la información que llega al cerebro es reducida. La naturaleza real del mensaje que pasa por este complejo cable de nervios es muy diferente a la percepción o creencia de lo que es realmente el estímulo visual. El cerebro impone estabilidad mediante la perspectiva cambiante de los ojos, por lo tanto, aquello que en un momento se cree ver puede ser muy distinto de lo que realmente detecta el sistema visual, acerca del mundo que nos rodea. Se ve menos de lo que se cree y

eso es obra del cerebro. **En la lectura no se ven líneas completas, y mientras mayor es el esfuerzo por mirar menos se ve.** También se conoce ahora que los ojos captan la información utilizable durante sólo una fracción de tiempo, y que **lo percible en una presentación breve depende de lo que se presenta y del conocimiento previo del observador.** Se encontró también que, **si tiene una sobrecarga de información lo que se presenta, se ve poco, es decir, se da la visión tubular, haciendo imposible la lectura.**

**2. La visión toma tiempo.** El cerebro necesita tiempo para tomar decisiones perceptuales, es decir tomar alternativas; cuando éstas son pocas el cerebro hace un esfuerzo mucho menor, por lo que **en la lectura hace uso de cualquier cosa relevante que ya se conozca para reducir alternativas.** Por otra parte el cerebro toma las decisiones lentamente, la información no puede estar en el almacenamiento sensorial hasta un segundo o más; cada vez que se envía otra porción de información visual, la llegada de la nueva información borra la anterior. Por esta misma razón los ojos deben estar constantemente activos para abastecer la fuente, en permanente disminución de información visual en el almacenamiento sensorial, aunque el cerebro atiende sólo a los primeros momentos de cada nueva mirada. Lo que el cerebro realmente ve del mundo que lo rodea está sujeto a una constante interrupción.

**3. La visión es episódica.** El cerebro no recibe automáticamente información de los ojos. Los ojos siempre están en movimiento, controlados por el cerebro. Hay un movimiento que aparentemente no está bajo su control y este movimiento acelerado o temblor, que no se nota, evidencia que más de un grupo de células retinarias están involucradas y que la experiencia perceptual no es una simple reproducción sobre la retina. Este temblor es esencial para la visión, sin él se sufriría fatiga y, se tendría una visión nebulosa que llevaría menos información al cerebro. Hay otro tipo de movimientos oculares, pero para la lectura es importante señalar el salto rápido, regular y espasmódico, pero exacto, de una posición a otra; este salto no es único de la lectura, se da normalmente para extraer información del mundo que nos rodea. El ojo guiado por la información recibida de la periferia, se mueve exacto de un lado del campo visual a otro, de izquierda a derecha, de arriba a abajo; cada vez que el ojo se detiene en esta progresión errática se dice que es una fijación. En la lectura hay fijaciones de izquierda a derecha aunque los movimientos van de arriba a bajo y también de derecha a izquierda al pasar de un renglón a otro. Un movimiento más que se realiza en la lectura es la regresión (salto ocular en dirección opuesta a la línea impresa). El propósito de las fijaciones y regresiones es captar más información, ésta se capta en fracciones de segundo y se manda al almacén, en donde se procesa también en fracciones de segundo. Estos saltos oculares son rápidos y precisos, pero la velocidad está delimitada por el tiempo que el cerebro requiere para procesar la información y conferirle sentido para poder luego trabajar con una nueva entrada, por ello no se puede acelerar la lectura moviendo más rápidamente los ojos. El número de fijaciones y regresiones varía (aunque no de manera extraordinaria) según la destreza del lector y la dificultad intrínseca del pasaje que se está leyendo. Para

cualquier lector, hábil o principiante, la velocidad de la lectura más rápida tiene un límite de casi una fijación por segundo, cuando se lee un texto difícil. **Entre los niños y los adultos no hay diferencias notables en cuanto al número de fijaciones y regresiones, el número de éstas también está determinado por la dificultad del texto y la destreza del lector.**

Para Smith (1983: 50-53) el análisis del proceso del sistema visual conduce a tres implicaciones importantes para la lectura y su aprendizaje:

**La lectura debe ser rápida**

- \* La lectura lenta, por la excesiva atención en los detalles, acerca al lector a una visión tubular
- \* Leer textualmente unas pocas letras o incluso una palabra completa, mantiene al lector funcionando al nivel de lo absurdo, eliminando la comprensión.
- \* Hay que leer la mayor cantidad de texto posible en cada fijación para mantener lo significativo.
- \* No existe una velocidad de la lectura ideal, depende de la dificultad del texto y de la destreza del lector así como la tarea misma (para la memorización será más lenta que para la comprensión, pero con la lectura lenta se puede impedir la comprensión y la memorización se vuelve insustancial)
- \* Hay que evitar los excesos de memorización cuando se está aprendiendo a leer o cuando se está familiarizando con el tema o el lenguaje.

**La lectura debe ser selectiva.**

- \* El cerebro "sabe" donde dirige los ojos cuando "sabe qué desea encontrar", así selecciona haciendo uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual.

**La lectura depende de la información no visual**

- \* Un lector debe ser capaz de utilizar su información no visual, para evitar verse abrumado por la información visual.
- \* La información no visual es la que ya posee el cerebro y que es relevante para el lenguaje y tema de la lectura que se va a realizar, junto con unidades de conocimiento adicionales, acerca de cosas muy específicas de la escritura.

Se ha descrito aquí parte de lo que sucede en el momento en que el texto y el lector se interrelacionan a través del proceso de lectura, poniendo énfasis en este último al describir la forma en que el ojo y el cerebro participan y mencionando la importancia que tiene la influencia de la información visual y la no visual; sin embargo será conveniente precisar un poco más sobre lo que es la información no visual.

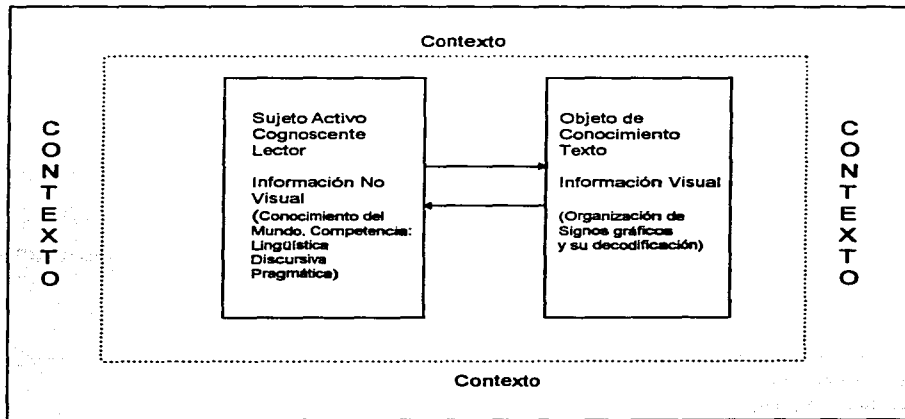
Para Smith, como ya mencionamos, existen dos tipos de información que intervienen en el proceso de la lectura, la información visual y la información no visual. La información visual son los signos impresos en un texto, percibidos directamente a través de los ojos (es decir, las letras, los agrupamientos de letras, su

organización, su relación con el sonido o patrón de entonación que representan, los signos de puntuación, la utilización del espacio, las diferencias de caracteres) y decodificados convencionalmente. Más adelante en este capítulo, se verá el papel que tiene esta información en el proceso de lectura.

Corresponde a la información no visual: la información sintáctica que es el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones, es decir, el conocimiento lingüístico; la semántica, que es el conocimiento que se tenga sobre conceptos, vocabulario y conocimiento del tema que trata el texto o contenido, que permite anticipaciones sobre el tipo de palabras que pueden o no aparecer en el texto. Otro elemento dentro de esta información, es la que provee el vehículo del texto: libro, cartel, carta, etc., que deja al lector predecir sobre la estructura del texto, su contenido y función (conocimiento discursivo y pragmático). La información no visual es extremadamente compleja por los conocimientos que en ella inciden. Su función es evitar la sobrecarga de información visual, con las ya mencionadas consecuencias.

A partir de lo anterior complementamos el esquema propuesto donde interpretamos el proceso de lectura:

#### Elementos Generales del Proceso de Lectura



### 1.2.1 Niveles de procesamiento

Sabemos ya que la información que llega al cerebro no es la misma que nuestros ojos ven; que la excesiva atención a los detalles impide la comprensión; que hay que leer cierta cantidad de texto para mantener lo significativo; que el hacer uso de la llamada información no visual evita la sobrecarga de la visual; y que el proceso de la lectura tiene cuatro ciclos básicos que permiten construir y reconstruir el significado mientras se lee. Pero aún hay que responder **cómo el sujeto procesa esa información.**

En nuestro concepto de lectura **señalamos que en ella intervienen coordinadamente diversos niveles de procesamiento; pues bien, a través de ellos es como el lector llega a obtener significado de lo que se lee.** Revisemos algunos estudios al respecto.

Según las investigaciones de la arquitectura funcional de la lectura (De Vega, 1990: 19), el proceso de lectura está conformado por los siguientes niveles de procesamiento: nivel de rasgos visuales, nivel de letra; nivel de fonema; nivel de sílaba; nivel de palabra; nivel de significado de palabra; nivel sintáctico; nivel de integración semántica. Sobre cómo funciona esta llamada arquitectura de la lectura, se tienen dos concepciones: **la modular y la interactiva.**

La primera señala que cada nivel es un módulo encapsulado, que tiene funciones muy especializadas y únicas, y que trabajan en forma automática y obligatoria. El flujo de la información va de abajo a arriba, no habiendo comunicación a la inversa. El lector no percibe todos los procesos intermedios pues, afirman los seguidores de esta postura, se desvanecen rápidamente en la memoria, por lo cual el lector estará sólo consciente del resultado.

La concepción interactiva se diferencia de la modular, al señalar que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y una comunicación de abajo a arriba y de arriba a abajo, es decir bidireccional, que se da sólo en los niveles continuos.

Existen según Teresa Kirchner (1988: 81-98) otros modelos: los seriales. Éstos postulan un orden estrictamente jerárquico, unidireccional; pero, a diferencia de la otra propuesta -modelo modular- en ésta se dice que la información se difunde de abajo a arriba o bien, de arriba a abajo sin relaciones concomitantes posibles. De acuerdo a la propagación de la información se denominan: modelo ascendente y modelo descendente. El ascendente (bottom up) va del reconocimiento visual hasta los más complejos de tipo semántico, debido a ello se enfatizan las funciones decodificadoras, por lo cual la comprensión lectora es posterior a éstas. El descendente (top down) va en sentido inverso, los niveles inferiores se encuentran bajo

el control de los superiores, y subraya el uso de los conocimientos semánticos y sintácticos del lector así como su bagaje cultural y cognitivo, con los cuales formula, confirma y modifica sus hipótesis. Ni el texto ni su estructura es lo más relevante, lo es el sujeto, quien transforma y aprehende activamente el estímulo.

Los modelos hasta aquí presentados han sido muy criticados, se dice, tanto del modular como de los seriales, que el proceso estrictamente lineal y unidireccional llevaría a diversos problemas, entre ellos, el utilizar mucho tiempo para leer. Sus críticos mencionan además, que el procesamiento en un nivel determinado no depende sólo de la información precedente o anterior, sino que muchas veces está también involucrada la información posterior. En el caso específico del modelo ascendente se le critica por poner énfasis en la decodificación, por no explicar el uso que hace el lector de su experiencia, ni de cómo el lector puede hacer anticipaciones.

En cuanto al modelo descendente se le ha puesto en duda debido a que se dice que si la lectura fuera únicamente una emisión de hipótesis respecto al contenido del texto, sería difícil que varios lectores tuvieran unanimidad respecto a éste. También se le cuestiona el cómo se construyen las hipótesis y cómo actúan en él los sistemas del lenguaje (grafofónico, sintáctico y semántico). Según estudios experimentales, (Véase De Vega) la habilidad decodificadora analítica es fundamental para una buena lectura habiendo cierto consenso en subrayar que el lector eficiente no deja la decodificación, a excepción de las palabras de alta frecuencia.

El modelo modular también se desaprueba pues se señala que el sistema conceptual no está encapsulado, sino que recibe los *inputs* de otros sistemas (motivaciones, afectos, emociones; percepción, memoria, etc.), y que no hay especialización sino que se hace uso de recursos globales. La teoría modular, se dice, trata el sistema conceptual como una caja negra.

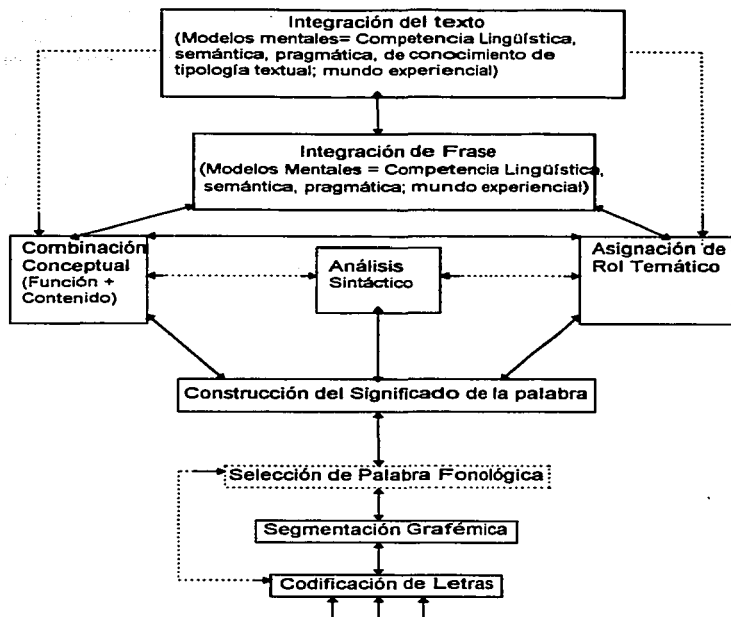
La complejidad de la relación entre los niveles de procesamiento ha llevado a varios teóricos a proponer modelos de tipo interactivo, como el ya mencionado, pero que ya no se limitan a señalar que el procesamiento es bidireccional sólo entre los niveles contiguos. **Los actuales modelos interactivos suponen que el lector participa en procesamientos paralelos a muchos niveles y al mismo tiempo, el texto despierta en él expectativas a diferentes niveles y la información que se procesa en unos sirve para el siguiente, el cual puede confirmar en niveles inferiores.** Si en algún nivel el lector tiene problemas, éstos inciden en el resultado, por el principio básico de la interacción entre los diferentes niveles. Hay que mencionar que cada uno de ellos conserva sus funciones pues no son equiparables.

De la revisión de estos estudios, volvemos a reiterar que el significado del texto es entonces producto de la información textual y del propio bagaje sociocultural y cognitivo del sujeto, estos

**elementos entran en juego a partir del uso que hace el lector de varias estrategias; el lector es por lo tanto un sujeto activo, constructor, que analiza y sintetiza.**

Por el papel que se le otorga al lector, en estos modelos se usa el concepto de "esquemas de conocimientos" que son las unidades básicas altamente estructuradas del funcionamiento cognitivo del sujeto. De Vega (en Kirchner Teresa, 1988: 100) dice que los esquemas guían los procesos de comprensión fruto de la información del *input* (proceso abajo-arriba) y de los esquemas activados (proceso arriba-abajo). Los esquemas, se dice, también tienen carácter multifuncional y activo pues explican y verifican datos. De Vega también es un investigador cuya línea es el modelo interactivo. Según los resultados de sus investigaciones se tiene relación con una posible arquitectura funcional del sistema cognitivo, asumiendo que parte del proceso ocurre en paralelo: *"el sistema activa simultáneamente varias representaciones mentales, pertenecientes bien al mismo nivel de procesamiento, o bien a diferentes niveles de procesamiento"* (De Vega, 1990: 217). El investigador hace referencia a que dicho procesamiento en paralelo no significa que todos los procesos coexistan continuamente a lo largo del tiempo; algunos se efectuarán cíclicamente y se relacionarán con operaciones de alto nivel (integración semántica intra-frase e inter-frase), (De Vega, 1990: 218). De Vega admite que las nuevas concepciones del modelo modular han tomado varios rasgos de los interactivos y viceversa; por lo cual la diferencia entre ambos se ha reducido. El modelo que propone retoma del modular, la especialización funcional de los componentes, su funcionamiento automático. Y lo presenta indicando que su función es heurística. El modelo (interactivo-modular) que propone De Vega para explicar lo que ocurre cuando se lee, es el siguiente:



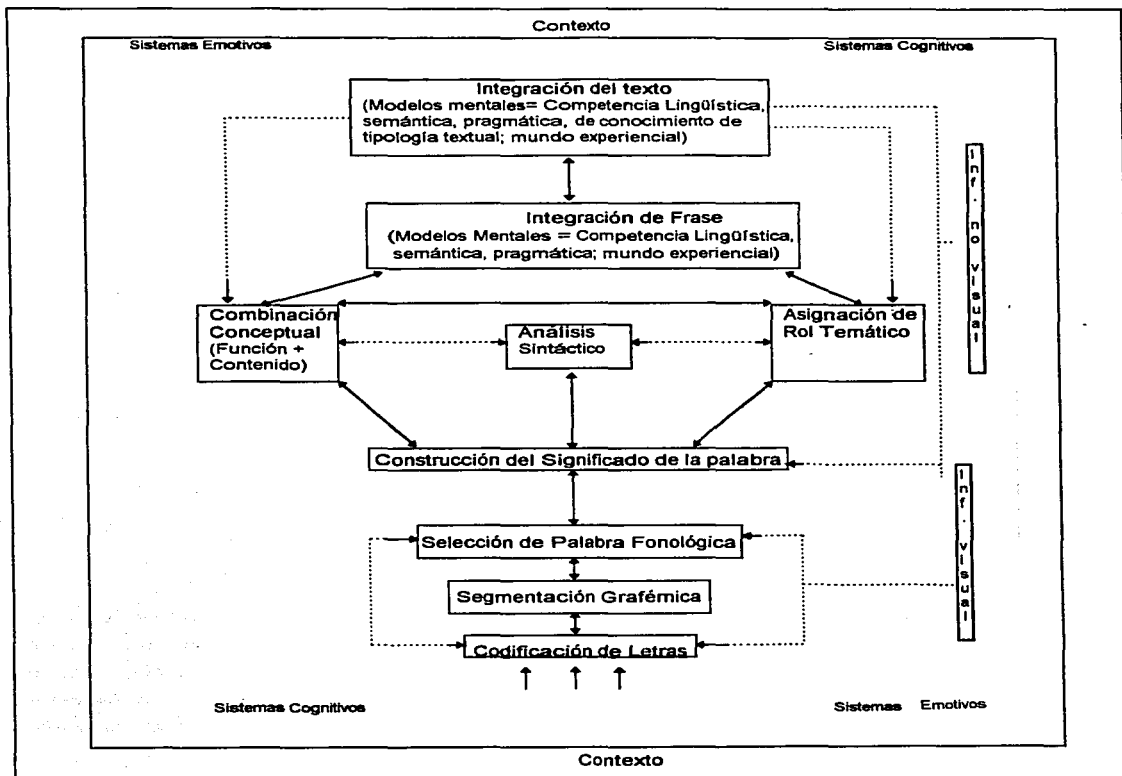


(Modelo De Vega, modificado por Castillo )

Este modelo indica que la actividad de los módulos se apoya en representaciones organizadas de modo permanente en la memoria. Estos módulos se clasifican en los relativos al código lingüístico y los que reflejan el conocimiento del mundo. Los módulos inferiores, hasta la representación fonológica de la palabra, realizan cómputos a partir de representaciones exclusivamente lingüísticas. No hay funciones semánticas o referenciales en estos niveles. Los demás módulos se apoyan en representaciones relativas al conocimiento del mundo.

El modelo del investigador De Vega ha sido modificado por los estudios de Yolanda Castillo, agregando una línea punteada que va del último nivel al de combinación conceptual y, especificando lo que es el modelo mental (Ver cuadro anterior). En el presente estudio, le surtamos algunos aspectos que están implícitos en él, haciéndolo más comprensible y completo, le añadimos también los puntos de coincidencia con Frank Smith y K. Goodman, partidarios del modelo interactivo:

**Proceso de Lectura**  
Niveles de Procesamiento



**El modelo interactivo se retoma en esta investigación debido a que tiene en cuenta los fenómenos contextuales y acentúa la importancia de la recuperación del significado de la lectura, a partir de lo que Smith llama información no visual, utilizando también la visual.**

Como se puede ver en el esquema propuesto, se confirma que la lectura es un proceso complejo en el cual la información se procesa por niveles que tienen funciones específicas. El sistema, al activar los modelos o representaciones mentales, puede hacerlo a un solo nivel o activar al mismo tiempo varios niveles. También, en este diagrama, se representa el proceso de lectura como un proceso no aislado, sino que está en constante relación con otros sistemas cognitivos y emotivos, como la memoria y el interés respectivamente, y claro es, con el contexto.

### **1.2.2 Estrategias de lectura.**

El modelo interactivo que asumimos, subraya la participación del sujeto que construye y reconstruye el significado a través de un proceso que ocurre en diferentes niveles, pero la tarea del sujeto es aún más extensa. Si nos cuestionamos **qué hace el sujeto para poder adquirir, seleccionar, organizar, evaluar y usar información, encontraremos que el lector utiliza para ello diversas estrategias.**

Goodman (en Ferreiro, 1984: 21) indica que éstas son esquemas para tratar con el texto y poder construir y comprender su significado; por ello el lector usa las estrategias de lectura, pero también las estrategias se desarrollan y modifican durante este proceso de la lectura.

Las estrategias básicas empleadas por los lectores son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia y autocorrección. Existe otro tipo de estrategias no productivas como la hipótesis fija y la no acomodativa. Quizá podamos encontrar otras más. Por ahora, los estudios realizados sobre las ya mencionadas, permiten tener un considerable avance y margen de confiabilidad para entender qué ocurre cuando se lee.

La estrategia de **muestreo**, se refiere a la selección que hace el lector de los índices más productivos que le proveen las formas gráficas. Para esta selección el lector utiliza los conocimientos que tiene sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales, es decir, emplea información no visual.

El lector ha ido construyendo esquemas acordes para entender los diversos tipos de texto y su significado, que le permiten predecir información, si utiliza ciertos índices, su cantidad y tipo estarán sujetos

a la información no visual que pueda el lector emplear en la lectura de un texto. Ello conduce al desarrollo de otra estrategia, la de **predicción**. Esta hace posible al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, el final de una palabra o el contenido de un texto, es decir, se predice tanto el texto (o partes de él) como su significado. Así Goodman dice que los lectores predicen sobre las bases de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean con base en sus predicciones (en Ferreiro, 1984: 21). Las predicciones, podrán o no ser adecuadas, como veremos en la Situación Experimental III, pero por lo general estarán ligadas al contenido del texto y al significado de la historia, señala Gómez Palacio (1986: 18). Incluso si no se tiene conocimiento del tema y se ha avanzado una buena parte de la lectura de un texto, las alternativas se reducen mucho y se tienen elementos para hacer predicciones acertadas.

En esta estrategia también está inserto el juicio que se tenga sobre el material. Harste (en Ferreiro, 1984: 64) indica que **la predictibilidad entre la relación escritura-contexto, será mayor cuando se dé una alfabetización universal a través de proporcionar a los niños múltiples oportunidades para que tengan contacto con todo tipo de material dentro del salón de clase**, de esta manera, no se sacará el lenguaje de su contexto.

Otra estrategia es la de **anticipación**; está muy relacionada con la predicción, ya que cuando se lee se van haciendo anticipaciones sobre el final de un palabra o las palabras siguientes; se puede anticipar según algún significado relacionado con el tema (anticipaciones léxico-semánticas) o alguna categoría morfológica o sintáctica (anticipaciones morfosintácticas). El lector anticipa mientras lee y de acuerdo a la información no visual, que tenga y maneje, sobre todo de tipo lingüístico, sus anticipaciones serán más o menos adecuadas.

La **inferencia** es la estrategia mediante la cual el lector complementa la información disponible, usando su conocimiento conceptual y lingüístico, además de los esquemas semánticos o marcos de conocimiento que posee. Con ella se infiere o deduce información no explícita en el texto, o cosas que se harán explícitas más adelante.

Estas tres estrategias requieren de **confirmación**. Esta es la estrategia que el lector utiliza para probar sus anticipaciones, predicciones e inferencias y así confirmarlas o rechazarlas. Cuando es rechazada una de estas estrategias, surge la de **autocorrección**, que sirve para localizar el punto de error y efectuar la corrección. Para recordar se usan las estrategias **integradoras** que permiten construir el significado de lo que leemos gracias a su incorporación a nuestros esquemas.

El uso que hacen los lectores de estas estrategias es constante, pero como leer es un proceso rápido no se tiene plena consciencia de todos los recursos que intervienen. Todos los lectores fluidos<sup>3</sup> o no, las usan, la diferencia radica en el dominio que se tenga de ellas y en el tipo de texto abordado, los conocimientos lingüísticos, el contexto y los usos y funciones de los textos.

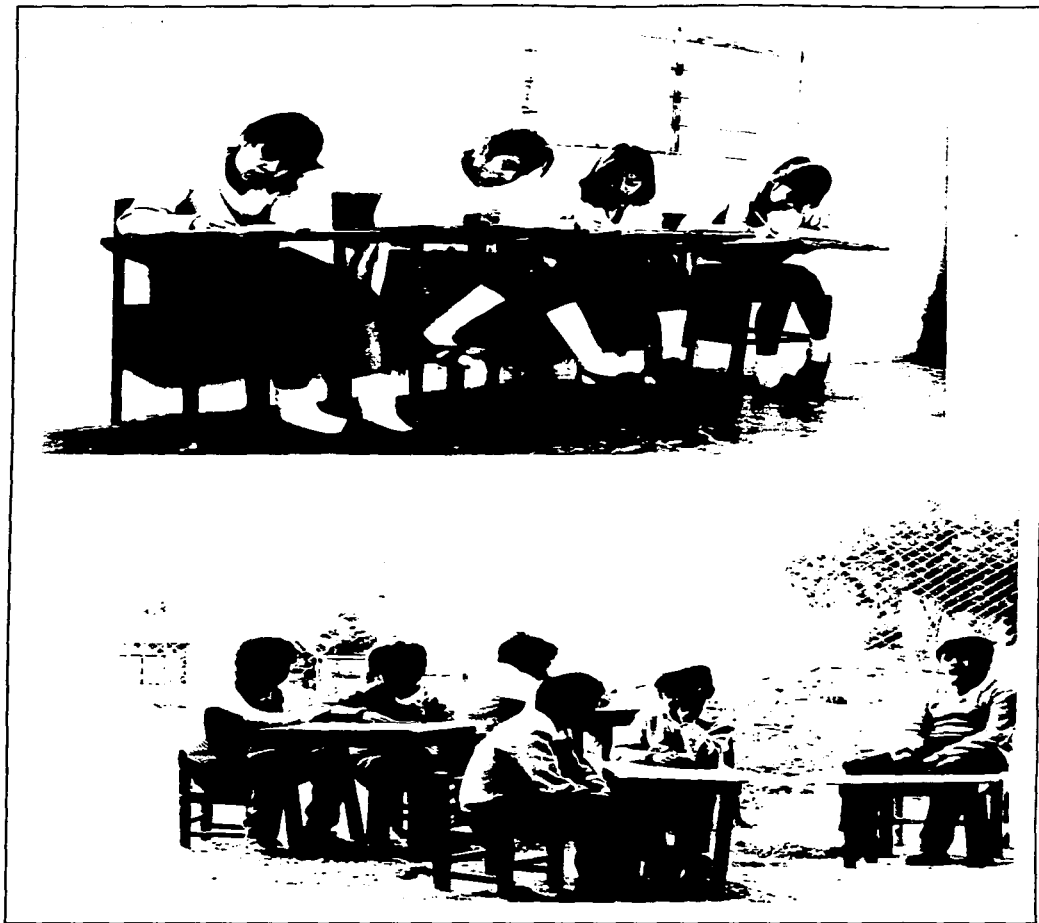
El mal o deficiente manejo de estas estrategias tiene que ver con lo que McGinitie (en Ferreiro, 1984: 33-34) ha llamado **estrategias no productivas: la no acomodación y la de hipótesis fija**. La primera se caracteriza porque los niños amplían exageradamente un marco de referencia general extraído de sus conocimientos previos, asimilando mal el texto a sus esquemas. Aunque se deben utilizar los conocimientos que se tiene para entender un texto, estos no deben funcionar como esquemas rígidos y sin apoyo de la información visual, sino que deben acomodarse a la información del texto, para así tener una buena interpretación de lo que se lee y obtener nueva información. Los niños que utilizan la estrategia no acomodativa aprenden más del lenguaje oral que del escrito, sobre todo cuando éste contiene información nueva o desconocida.

Si leer es un proceso de construcción del significado, éste se basa en la formación y comprobación de hipótesis (tentativas, hasta que se confirmen o no), sobre el significado y contenido del texto. Esto no sucede en el caso de quienes usan la *hipótesis fija*. Se llama así a la hipótesis inicial y esquemas basados en el texto que el sujeto aplica y que no cambia según lo exija el texto cuando es necesario, por el contrario, el lector más bien, adecua la información a su hipótesis; se obtiene así un resultado que no corresponde a la recuperación cabal de los contenidos actualizados en el texto que se lee.

El reconocer los elementos y estrategias que el sujeto pone en juego cuando enfrenta un texto es para la presente investigación, relevante. En los capítulos 5, 6 y 7 podremos acercarnos un poco al cómo los sujetos, en este caso niños de quinto grado, utilizan la información no visual y la visual; cómo pueden influir: el contexto, los propósitos, usos y funciones que se le asigne a una lectura. Podremos observar qué recuperan los niños de este grado al enfrentarse con diferentes tipos de texto, si realmente tienen una "alfabetización universal", cómo influye la lectura lenta o rápida, confirmar qué tipo de estrategias utilizan, y con ello encontrar la naturaleza de algunos de los problemas que enfrentan.

---

<sup>3</sup> Entendemos por lectura fluida la que se realiza con facilidad y sultura.



*Alumnos de la escuela Francisco I. Madero durante la Situación Experimental II*

## **Capítulo 2**

# **La adquisición del proceso de lectura**

**¿Qué harías tú para que los niños de tu edad les gustara leer?**

**"Enseñarles desde pequeños"**  
César

12 años, GB. G2.

**¿Qué es para ti leer?**

**"Que prender a leer es muy importante para cualquier cosa"**

Joaquín  
13 años, FM.

**"Una cosa maravillosa que nosotros aprendemos y que leyendo se aprenden miles y miles de cosas muy pero muy bonitas".**

Valeria  
9 años, HSM.

**¿ Por qué crees que es importante leer?**

**"Por que uno no sabe, se enseña uno con los libros a leer"**

José Luis  
13 años, FM.

**¿Qué significa para ti lectura de comprensión?**

**"Para mí es aprender a leer mucho"**

Raúl  
12 años, FM.

**"Lo que nos dara saber"**

José Luis  
13 años, FM.

**¿Cómo podrías superar ese problema (de comprensión)?**

**"aprender a leer muy bien a ponerse a estudiar media ora".**

Bianca  
12 años, GB. G1.

**"Leer en la tarde y cuando no tengo nada acer y así va a pronunciar vien las palabras".**

Norma  
10 años, GB. G1



## 2. La adquisición del proceso de lectura

En las investigaciones que revisamos y en el concepto que se dio de lectura, se dijo que en el proceso de ésta hay una relación entre un objeto de conocimiento y un sujeto cognoscente. De manera general, se ha descrito cómo este sujeto interviene en el acto de leer, sin embargo, no hemos tocado el punto de cómo adquiere el sistema de escritura, en específico: la lectura. En este capítulo seguiremos, entonces, ubicados en el lector, pero como la adquisición nos remite en algún momento al contexto (familiar, comunitario, escolar), se abordará también éste.

Tradicionalmente se ha pensado que la escuela es donde el niño aprende a leer tanto como a escribir. Quienes con esta concepción han planeado y ejercido la práctica escolar, han considerado que la adquisición de la lectura es "obra y gracia" de métodos y materiales escolares; y claro está, del docente, que supone es el sujeto de la enseñanza-aprendizaje, siendo su objeto los alumnos. En 1982, el programa que se aplicaba -y que duró hasta 1991 tenía como propósito fundamental del área de Español para primer grado: "...Iniciar al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura y favorecer el desarrollo de las capacidades lingüísticas con que va cuenta". (SEP, 1982: 7)

Ahora sabemos que la escuela es sólo uno de los contextos, entre otros muchos, donde se adquiere la lectura, que su aprendizaje no comienza, no se inicia -como lo decía el programa de 1982-, en ella, ni los métodos y materiales escolares desarrollan *per se* esta adquisición sino que sólo pueden influir -positiva o negativamente- en él. Sabemos que **el sujeto de aprendizaje es el niño, es decir él es el centro mismo de su aprendizaje**. Como bien lo dijo una de las niñas, que participó en esta investigación y que citamos al inicio de este capítulo: *"leer es una cosa maravillosa que nosotros aprendemos, y que leyendo se aprenden miles y miles de cosas muy pero muy bonitas"*.

La teoría piagetana, teoría constructivista, fue la que dio los elementos para que varios investigadores comenzaran a aplicarla en el campo de la adquisición de la lengua escrita pues, partieron de que los estudios de la Escuela de Ginebra, en torno a la adquisición de conocimientos, podrían ser usados en esta área. La teoría de Jean Piaget dice que el conocimiento lo construye el sujeto tomando del mundo externo aquello que le sirve; pero esto no sucede de una manera pasiva, pues el sujeto es un sujeto cognoscente que participa activamente sobre el objeto de conocimiento. El sujeto posee esquemas que va construyendo, estos esquemas le permiten asimilar información del mundo externo. La asimilación sólo es posible si el sujeto tiene las estructuras necesarias para ello, si es así, se modificarán tanto la información como los esquemas, lo que se denomina: acomodación. El sujeto al poseer los esquemas necesarios y asimilar información nueva, se enfrenta a un conflicto que le lleva a un desequilibrio que le permitirá

modificar y acomodar esa información y la que previamente tenía. La teoría piagetana plantea la tesis de *"que el conocimiento no se encuentra ni exclusivamente en el sujeto ni exclusivamente en un objeto supuestamente independiente, sino que éste es construido por el sujeto como una relación indisoluble sujeto-objeto"* (Gómez Palacio; 1986: 10). La adquisición del conocimiento se va a dar en un proceso continuo, donde las estructuras se organizan y reorganizan, y cada nueva organización integra a las anteriores esto puede llevar a desequilibrios o aparentes retrocesos.

Estos son los principios básicos de la corriente piagetana, que no se ha centrado en una psicología experimental tradicional sino que ha ido más allá usando métodos exploratorios, experimentales, y flexibles que conllevan un análisis cualitativo. A partir de esta corriente y de los estudios paralelos de la psicolingüística contemporánea, que tienen muchos puntos en común como ya vimos en el anterior capítulo, surgen varios trabajos que tienen como fin **conocer la naturaleza de la adquisición de la lengua escrita.**

En México se han hecho notables investigaciones en este campo, sus representantes principales son Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro, Elsie Rockwell. Obviamente estos estudios señalan que el sujeto, en este caso el niño, adquiere el conocimiento de la lengua escrita a partir de una relación activa con el objeto de conocimiento. Esta adquisición se logra a través de diversos niveles de conceptualización, y comienza antes de que ingrese al sistema escolar. A partir de las investigaciones realizadas por estas personas y que se extiende a la efectuada por otros investigadores en América Latina, se han comenzado a realizar trabajos interdisciplinarios donde el área pedagógica está presente pues las implicaciones de todas estas investigaciones comienzan a influir en la elaboración de planes y programas de estudio; recordemos que en México fue pionera en este campo la entonces Dirección General de Educación Especial. Actualmente, los fundamentos de los planes de educación básica que están vigentes contienen algunas consecuencias pedagógicas producto de esos estudios y por lo tanto están también presentes en los Libros de Texto.

## **2.1 Niveles por los que atraviesa el niño para la adquisición de la lectura**

El lenguaje según señala Hans G. Furth es *"una forma básica del comportamiento simbólico... presentado desde el exterior por la sociedad"* (en Gómez Palacio, 1986: 117) cuya función principal es la comunicación.

Existen dos tipos principales de lenguaje: el oral y el escrito. Los dos tienen los mismos fines, aunque el primero no tiene la extensión que el segundo, debido a que los conocimientos transmitidos a través de la palabra hablada y guardados en la memoria de las personas, pueden olvidarse o fragmentarse

y por ello, su extensión en el tiempo y en el espacio es menor. Ambos lenguajes dice Kenneth Goodman (en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M., 1984: 16) suelen utilizar " *la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura subyacente con la representación superficial, oral o escrita*". No obstante, el lenguaje oral es más sencillo y redundante, es menos preciso, y por lo general, la información está más relacionada con acciones y eventos particulares y concretos. El lenguaje escrito utiliza una sintaxis más compleja, detallada y precisa (tiene menos densidad léxica), además de emplear sistemas de reglas propios. El conocimiento comunicado por medio del lenguaje escrito suele ser más abstracto, general y lógico y se extiende a través del tiempo y el espacio, por lo que tiene que ser más claro, menos ambiguo.

El niño comienza a tener contacto con el lenguaje oral desde que nace. El lenguaje que le rodea es significativo y está determinado por la lengua que se usa en ese contexto cultural y social. El niño asimila este lenguaje de forma natural, comienza a formular hipótesis y a ponerlas a prueba, elige información, aprende que el lenguaje tienen varias funciones y se inicia en el dominio de estructuras gramaticales. El lenguaje oral es un objeto de conocimiento que el niño adquiere paulatinamente hasta llegar a emitir construcciones complejas con significado.

El aprendizaje de la lengua escrita, también comienza desde muy temprana edad. El medio en que el niño crece le proveerá de materiales donde está inserta la lengua escrita: etiquetas, folletos, letreros, recetarios, juegos, anuncios televisivos, calendarios, propaganda, periódicos, revistas, libros, etc. De igual manera, estará rodeado de actos de lectura y escritura: la mamá que lee la mercancía al comprar; alguien leyendo un periódico, etc. El niño, al igual que con el lenguaje oral, va acercándose poco a poco a este objeto de conocimiento cuyo fin social es la comunicación (ésta se da, obviamente, cuando el sujeto es capaz de construir el significado de un texto que lee). El niño de entre los dos a cinco años, parte de que leer significa algo, por lo cual se cuestiona sobre él, crea sus hipótesis y la manera de resolverlas. El ritmo evolutivo de cada niño variará, dependiendo de las oportunidades de aprendizaje informal que le provee el medio social y cultural; recordemos aquí los estudios del Plan Nuevo León de Educación Especial los cuales confirmaron que los niños de clase marginal, hijos de padres analfabetas o semianalfabetas, tienen rezagos conceptuales.

De acuerdo a las investigaciones efectuadas sobre la adquisición de la lectura; existen varios niveles por los que el niño atraviesa antes de ser un lector alfabético. Estos niveles, como los estadios de Piaget, son progresivos e indican que el aprendizaje es continuo, cada uno es un periodo de formación y de adquisición y cada nivel antecedente está comprendido en el posterior. Todos los niños pasarán por estos niveles sin saltarse alguno, siguiendo el orden establecido. Lo que sí variará será la edad en que los infantes, atraviesen cada uno, por influencias de factores socio-económicos y culturales.

A continuación describimos los resultados de las investigaciones que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985: 81-127) realizaron sobre la génesis de la lectura con niños que tenían 3 a 6 años de edad. Durante estos estudios utilizaron diferentes variables: lectura de palabras y oraciones, lectura con imágenes y sin imágenes. Las etapas por las que transitan los niños no escolarizados entre cuatro y seis años, en relación con la lectura de palabras y oraciones con imágenes son las siguientes:

**Palabras.**

- a. Texto y dibujo están indiferenciados, se puede leer en ambos, prediciendo a partir de la imagen.
- b. El texto es una etiqueta del dibujo en donde se lee el nombre del objeto.
- c. Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten anticipar a partir de la imagen

**Oraciones.**

- a. *Texto y dibujo están indiferenciados.*
- b. Comienza la diferenciación entre escritura y texto. El texto es una unidad que representa el nombre del objeto dibujado, o una oración asociada a la imagen.
- c. Comienza a considerar algunas propiedades gráficas del texto. Pero las diferencias gráficas son aún ignoradas, así, hay tantos nombres de objetos dibujados como fragmentos, o enuncia oraciones localizándolas en las líneas del texto. Aún no se concibe que se representa la relación entre los nombres. Todavía predicen a partir de la imagen. Tienen conflicto entre la unidad del significado y la densidad de las líneas.
- d. Busca la correspondencia término a término, entre fragmentos gráficos y segmentación sonora. Existe fragmentación silábica o sintáctica.

Resumiendo: en todos estos niveles **se predice**, en los primeros la predicción a partir de la imagen es total, pero en los finales se necesitan índices gráficos para verificar las anticipaciones. El niño en un inicio, concibe al texto como una unidad, para luego percibir sus elementos. En un comienzo dibujo y escritura son sustitutos de algo evocado, no son diferenciados, posteriormente se les diferencia se conceptualiza a ambos como objetos sustitutos, como dos sistemas diferentes que proveen significado.

La misma investigación, practicada con niños de primer grado, confirmó estos niveles en la lectura de palabras, aunque el porcentaje mayor se encontró en los niveles **c** y **d**. En la lectura de oraciones hay que mencionar que se obtuvo un factor importante: la incursión del descifrado en tres niveles:

1. Divorcio entre descifrado y sentido
2. Primacía del descifrado o del sentido.
3. Coordinación entre el sentido y el descifrado.

**El descifrado es un producto del sistema escolar que la mayoría de los niños salva gracias a que tratan por sí mismos de relacionarlo con su experiencia y su conocimiento del mundo y su conocimiento lingüístico, lo cual les permite anticipar, corregir y emplear estrategias para usar la**

**información no visual que poseen; esto último no es una adquisición que el sujeto aprenda en la escuela tradicional.**

Otro aspecto de estas investigaciones fue el conocer qué sucede cuando el texto no va acompañado de imagen, sino de un enunciado verbal del adulto, para así deducir cuáles son los elementos de una oración que están representados en la escritura, y que se leen desde el punto de vista del niño. Las respuestas a estas interrogantes dieron por resultado la progresión siguiente:

- A. Todas las palabras están representadas en el orden de enunciación. Esta respuesta es independiente del descifrado.
- B. Todas las palabras están escritas, menos el artículo, debido a que se basan en el criterio de cantidad suficiente de tres caracteres, para que se considere palabra. Sin embargo, al efectuar la "lectura" el niño usa los artículos, basado en sus conocimientos lingüísticos. El niño enfrenta el problema de considerar que una palabra tiene partes que forman un todo y que poseen un orden.
- C. El verbo no está escrito de manera independiente es solidario de la oración entera o del objeto directo. Esto, porque los sustantivos remiten a objetos del mundo externo y los verbos a acciones inconcebibles, sin la participación del objeto.
- D. No se puede efectuar una separación entre las partes del enunciado que puede hacerse corresponder con el texto. El niño no concibe palabras aisladas ya que para él, la oración es una unidad, por ello, no puede pensar que exista un orden y significado aislado de las palabras.
- E. Toda la oración está en un fragmento del texto, el sobrante contiene oraciones congruentes con la primera, ya sea semejanza sintáctica o semántica. La oración es una unidad que no debe fragmentarse.
- F. Ubican sólo los nombres de los fragmentos del texto, en el resto, a veces, otros nombres relacionados. La escritura representa las propiedades de los objetos (nombres).
- G. Las letras escritas no dicen nada, son letras o números, pero no son objetos sustitutos.

Paralelos a estos estudios, se encontró que el niño señala algunos requisitos que debe tener un texto para poder leerse. Los más importantes son dos: La cantidad suficiente de caracteres donde indican que no es posible leer con menos de tres de éstos y la variedad de caracteres, porque si son iguales, no es posible leer. Ambos criterios son elaborados por los niños, a partir de su propia percepción de la lectura. Existen otros criterios que producen con base en informaciones directas e indirectas que reciben del medio: creer que los diferentes tipos de escritura sirven para diferentes funciones (por ejemplo: cursiva para escribir, imprenta para leer). El niño interpreta también otros aspectos gráficos que son socialmente transmitidos y altamente convencionales, entre éstos se encuentran: el reconocimiento de las letras, distinción entre números, letras y signos de puntuación y la orientación a seguir en la lectura.

## 2.2 Actos de lectura

La imitación es una acción que el niño realiza, tomando en cuenta índices de la conducta imitada, pero no por ello es ésta una copia pasiva, por el contrario, al imitar, el niño trata de comprender aquello que reproduce. Esto lo hace desde pequeño, aún cuando sus modelos sean indirectos, es decir, que no tengan la finalidad de transmitir un conocimiento. El adulto al leer enfrente del niño, se convierte en un modelo indirecto que realiza actos respecto a la lectura. Al leer se adopta una postura particular, la mirada recorre de un lado a otro el texto, las manos sostienen el material y cambian las hojas en una cierta dirección. Estas acciones no pasan desapercibidas para el niño. Él las copia y trata de comprender con ello qué es la lectura. Si el medio le ofrece las situaciones pertinentes, se enfrentará a distintas experiencias con textos y observará al adulto interactuando también con distintos textos en momentos diferentes con finalidades también diferentes.

En algunas investigaciones que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985: 211-237) llevaron a cabo con niños de tres a seis años, a través de lecturas silenciosas y de lecturas en voz alta, se pudo conocer el cómo el niño va interpretando estos actos y dieron por resultado la siguiente clasificación:

### *Lectura Silenciosa*

1. La lectura no se concibe sin voz. La lectura es una actividad particular de "mirar" con atención.
2. La lectura ya es independiente de la voz. Mirar ya no es suficiente, pero no hay explicación en función de razones específicas.
3. Los actos de lectura silenciosa se hacen definibles en sí mismo, los gestos, el tiempo, etc., son índices que muestran y demuestran una actividad de lectura silenciosa.

### *Lectura con voz (donde no se lee el texto acorde al soporte material)*

1. Se acepta como tal el acto, sin cuestionar la procedencia del texto
2. Anticipa los contenidos, según una clasificación de los diferentes portadores de texto. La familiarización con los diferentes portadores de texto, ayuda a esta anticipación.
3. Comienzo de diferenciación entre lengua escrita y oral. Esto es importante para la lecto-escritura, ya que al aprender a leer y a escribir, el niño se enfrenta a enunciados en lengua escrita.

Como podemos apreciar, en el núcleo familiar y comunitario el niño se ha iniciado en la adquisición de la lectura; con el contacto, poco o mucho, que haya tenido con la lengua escrita, ha construido el comienzo del significado de este lenguaje, su uso y funciones. La información que ha asimilado y acomodado ha traído consigo errores constructivos que implican avances. Esta relación con lo simbólico, le permite reflexionar e ir creando su "Teoría Interna del Mundo", como lo señala Frank Smith, que conforma experiencias y que será parte de la llamada información no visual que usará al leer.

**Durante este tiempo en que el niño, fuera de la escuela, ha estado en contacto con la lengua escrita, dentro de un contexto natural y real, se ha iniciado la adquisición de este complejo proceso que es leer con base en sus propios propósitos, por lo que le es relevante; esto, por lo general, es olvidado por la institución escolar cuya práctica no suele tomar en cuenta lo que el niño ya sabe y aporta en el acto de leer; por el contrario, muchas veces se aleja de los fines, usos y funciones de la lectura y le resta valor en los diferentes contextos.**

En las investigaciones que revisamos en este punto, hemos visto que el niño es el centro del aprendizaje de la lectura, y se ha demostrado que construye hipótesis para apropiarse del sistema de escritura para lo cual utiliza estrategias. Sabe que la lengua oral y la escrita tienen diferencias, y reconoce sus usos y funciones. Los niveles por los que el niño atraviesa, son favorecidos en su desarrollo por el medio socioeconómico donde el niño se desenvuelve, por lo que no todos los niños ingresan con el mismo nivel conceptual a la escuela (preescolar y primaria) y los atrasos conceptuales con que el niño llegue a ésta, si el docente no los toma en cuenta, pondrán en desventaja a los niños de niveles conceptuales más bajos en relación con los niños que estén en los niveles superiores y esta desventaja puede "arrastrarse" posiblemente durante toda la primaria -por lo cual podrían ser reprobados-, o ser motivo de deserción escolar.

### **2.3 La práctica de la lectura en el contexto escolar, durante el primer grado de la primaria**

Para concluir este punto es conveniente resaltar cómo los niveles por los que atraviesa el niño para la adquisición del proceso de lectura se ven afectados por la forma en que ésta actividad se aborda, en la práctica escolar, durante el primer grado de la escuela primaria.

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido siempre el objetivo inicial de la escuela, su práctica en el ámbito escolar ha estado ligada a la aplicación de los métodos de lectura. La escuela y en particular los maestros, han tomado uno u otro método, pero quizá la mayoría combine los más representativos: el sintáctico y el analítico, adaptándolos según sus experiencias. Esta forma de trabajar la enseñanza de la lecto-escritura pudiera no llegar a constituir un problema, sin embargo lo es debido a que los docentes no se preocupan en ir a los fundamentos teóricos de lo qué es la lectura, ni replantean los métodos con base en las observaciones sistemáticas que hagan en clase, ni estudian las nuevas investigaciones al respecto, caen en la aplicación por la aplicación, sin un real conocimiento del sujeto que aprende y del objeto de conocimiento, en este caso el proceso de aprendizaje de la lectura.

A pesar de que en el programa de 1982 se cambiaron algunos contenidos y metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, la mayoría de los docentes continuaron "enseñando" la lectura, sobre todo, en los dos primeros grados de la primaria, con base en el descifrado, donde sólo había que conocer los valores sonoros convencionales, que representan las grafías y donde era condición no confundir la forma gráfica de la letra, ni los rasgos ortográficos, ni la asignación convencional del valor sonoro correspondiente; donde era preciso tener suficiente control motriz y perceptual. Entonces la decodificación así alcanzada "permitía" que dicha producción de sonidos llevase al niño a formar palabras o enunciados. Y esto lo amalgamaron con la identificación global de palabras o unidades mayores con significado, en el que éste finalmente era "trabajado mecánicamente" a partir de "armar" primero sílabas y luego palabras.

En 1992 los planes y programas de estudio de la SEP, incorporaron en sus fundamentos y actividades, propuestas teniendo en cuenta algunos resultados de las investigaciones realizadas por la corriente piagetana y la lingüística contemporánea. Sin embargo, en la práctica el docente las desconoce, quizá porque recibe los programas, planes y actividades sin saber porqué se eligieron unas y otras no. Le llegan los resultados pero él no ha sido participe del proceso. Así, a pesar de estos cambios, no se ha podido solucionar un grave problema, y de esta forma está subyacente la concepción del aprendizaje de la lectura dividida en dos fases, una mecánica y otra de comprensión, donde el niño es más objeto que sujeto. Ahora bien, ¿cómo influye en los niños esta forma de enseñar?, ¿cuáles son los resultados de ello?, ¿cómo responden los niños para lograr la adquisición de este proceso?

Durante todo el primer año escolar la "enseñanza" generalmente se centra en la lectura y escritura siguiendo la práctica ya mencionada, que a pesar de todo no detiene el proceso de conceptualización, natural del niño, aunque sí puede obstaculizarlo. No lo detiene porque, recordemos, este proceso es generado por el mismo sujeto, que posee un ritmo evolutivo propio y porque aplican las estrategias e hipótesis que ellos mismos han creado, aspectos que pocas veces los docentes toman en cuenta. Los docentes obstruyen las creaciones de los niños cuando les dicen que están adivinando, que se "comen" u omiten letras, o bien, cuando les impiden darle algún sentido al texto con las autocorrecciones que los niños se hacen al finalizar el descifrado al que se les obliga. A pesar de someter a los niños a este encajonamiento de descifrado, recordemos que éste no es "puro", y que es un producto escolar, por lo cual los niños no claudican y continuarán tratando de encontrarle sentido al texto y a la actividad con él.

Se podría aducir que el descifrado no es negativo ya que para llegar a leer es necesario conocer el rango de los valores sonoros que representan las diferentes letras, los rasgos de éstas y conocer las convenciones ortográficas, pero ¿es el descifrado mecánico lo más indicado para llegar a este aprendizaje en detrimento del verdadero fin de la lectura, la recuperación del significado?



Los resultados para una institución como es la escuela primaria es el poder leer, y no importa si se realiza basándose principalmente en el descifrado mecánico. Los estudios de Emilia Ferreiro (1982) corroboraron que el índice de aprobados se centra en aquellos que "logran leer", (es decir, descifrar) no importando si entienden o no lo leído.

Según estos estudios efectuados con niños de primer grado, no todos los niños se encontraron en el mismo nivel de conceptualización al ingresar a la primaria. La mayoría, el 90% fueron niños presilábicos, el resto lo constituyeron algunos silábicos y silábicos-alfabéticos. Los que ambaron con los niveles más altos (silábicos-alfabéticos y alfabéticos) habían tenido mayor contacto con materiales y actos de lectura-escritura, por lo general niños de clase media. Al final del año escolar, pudo observar que el nivel conceptual con el que ingresaron los niños influye pues, la mayoría de los que aprobaron el curso fueron aquellos que ingresaron con un nivel de silábicos y silábicos-alfabéticos, los que reprobaron fueron en su mayoría los que ingresaron siendo presilábicos. Pero, si bien es cierto que un buen número de aprobados fueron niños alfabéticos, (y decimos un buen número porque algunos alfabéticos fueron reprobados), al contrario de lo que se hubiese supuesto de que también todos los niños silábicos-alfabéticos hubiesen sido aprobados, hubo sólo algunos que sí lo fueron junto con algunos silábicos. La mayoría de niños de estos dos niveles fueron reprobados. ¿La causa? Según los maestros, omitieron letras o al finalizar su lectura intentaban recuperar el significado sin adecuarse del todo a las palabras del texto. Los niños presilábicos son en su mayoría reprobados, pero un determinado número fue aprobado, pues tenían un buen aprendizaje de "descifrado". Con esto se observa que:

- a. La escuela no hace mucho por ayudar a los niños que ingresan en los niveles conceptuales más bajos.
- b. El tiempo (seis meses reales) no es suficiente para los niños cuyo ritmo evolutivo es más lento. En los planes de 1993, este aspecto es ya tomado en cuenta pues señala que *" es aceptable que el maestro extienda hasta segundo grado el período de aprendizaje inicial "* (SEP, 1993: 24), pero los maestros prefieren reprobado a los niños que tienen atrasos conceptuales, sin conocer su real naturaleza.
- c. La enseñanza tradicional apoya el descifrado mecánico y hay niños que sin ser alfabéticos en su escritura han interiorizado el valor sonoro de la mayoría de las letras, aunque no tengan recuperación del significado en la lectura y son aprobados, sin comprender el sistema de escritura. Seguramente su proceso evolutivo en la conceptualización continuará el siguiente grado, pero al tener que enfrentarse a problemas nuevos, y al no tener firmes los esquemas conceptuales previos y necesarios habrá el retraso en su adquisición.

- d. La evaluación que hacen los docentes se basa en aspectos formales de la lectura (y también de la escritura) tales como rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones de sonido, velocidad, entre otros, y no toman en cuenta el cómo opera el proceso de lectura, ni los motivos del sujeto, ni cómo el niño la adquiere ni cómo y qué sabe sobre el lenguaje al ingresar a la escuela.
- e. Todos los niños atraviesan por niveles de conceptualización; crean hipótesis y estrategias, usan información no visual aunque su ritmo evolutivo sea lento o se vea limitado por la enseñanza escolar tradicional; así pues no hay un aprendizaje 100% mecánico, aunque sí hay una tendencia institucional de hacerlo así.
- f. No hay una correlación entre proceso de aprendizaje y método de aprendizaje para que éste favorezca al primero. Si se toma en cuenta que para que un estímulo sea asimilado se deben tener esquemas previos que permitan interpretarlos e incluso transformarlos, sería comprensible tratar de conocer en qué nivel está cada niño para ayudarle al acceso del sistema de lectura.
- g. A pesar de los cambios planteados en planes y programas se ha observado que en la práctica escolar de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura se sigue teniendo como centro el descifrado, por lo que se hace necesaria la capacitación docente.

El alto índice de reprobados a nivel nacional, durante los dos primeros grados fue en el ciclo 1993-1994 de 19.01%, según la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional (1995), si lo comparamos con el de 1980-1981 donde el índice de deserción más el de reprobados fue del 22.9% (Dirección General de Programación. Dirección Estadística de Educación), nos damos cuenta que persisten algunas deficiencias en el sistema educativo mexicano. Si tomamos en cuenta que es en esos grados donde tienen gran peso el aprendizaje de la lecto-escritura, nuestra preocupación como integrantes de esta sociedad debe crecer y como profesionistas debemos seguir creando trabajos que den alternativas de solución.

Estos datos también nos permiten ver lo señalado por Elsie Rockwell (1990: 5) de que la educación preescolar no disminuyó este fenómeno como se esperaba. Ella en 1990, señala que en los años 80 se creyó que con extender la educación preescolar del 10% al 60% de la población el problema se atenuaría, pero esto no modificó los índices de reprobación escolar primaria. Se sabe que la deserción tiene mucho que ver con el hecho de reprobar a un niño, ya que socialmente el hecho de ser reprobado es considerado automáticamente como un fracaso, por lo que darle más tiempo, repitiendo el año no es algo que ayude al niño socialmente, por lo cual hay que buscar -dentro y a pesar de las situaciones sociales, económicas y culturales- otras soluciones.

El fenómeno de la reprobación, del fracaso escolar, siempre ha sido muy minimizado, Emilia Ferreiro en 1982 escribió que había que enfrentar este problema: "*Primero porque es difícil aceptar como un hecho natural que aproximadamente 20 de cada 100 niños necesiten educación especial; segundo, porque también es difícil aceptar que, a nivel individual, la repetición es necesariamente algo bueno en sí, sin consecuencias negativas tanto inmediatas como posteriores*". (Ferreiro, 1982: 9. Fasc. 5). Es bueno recalcar que, además, los niños reprobados tendrán que volver a someterse a la práctica escolar tradicional basada en el descifrado y que esta sola práctica, sin tener clara la función de la lectura, ocasionará problemas a los niños en los grados posteriores, como nos los demostraron las *Situaciones Experimentales* de la presente investigación.



*Alejandra y Renato pensando sus respuestas*

## **Capítulo 3**

# **Investigación sobre la relación del tipo de texto-contenido con la recuperación del significado en niños de quinto grado**

**¿Por qué crees que no entiendes  
el contenido de un texto?**

**o**

**¿Por qué te es difícil ese texto?**

**"Por que no está bien explicado el libro"**

Laura  
10 años, BJ.

**"Por que no entiendo a veces una palabras  
que estan muy enredadas"**

Carolina  
11 años, FM.

**"Porque no se espican"**

Marco Arturo  
12 años, GB.G2.

**"Porque me aburre"**

Isacc  
10 años, BJ.

**"Porque no me gusta mucho matematicas"**

María Luisa  
10 años, BJ.

**"porque esta mal escrito"**

Israel  
11 años, GB.G2.

*"porque no me explican y no aprendo las fechas no le entiendo a las preguntas"*

Joaquín  
13 años, FM.

*"que no pronuncias bien y dices las cosas mal las cambias por otras".*

Dalia  
11 años, GB.G1.

*"porque es difícil la lectura"*

Victor  
10 años, BJ.

*"por que nunca va una a comprender una lectura"*

Sonia  
11 años, BJ.

*"por que no lees diariamente"*

Carlos  
13 años, GB.G2.

*"porque no pongo atención"*

Christian,  
10 años. GB.G2.

### **3. Investigación sobre la relación del tipo de texto-contenido con la recuperación del significado en niños de quinto grado. (Justificación General)**

En los anteriores capítulos reconocimos qué es la lectura; cómo el sujeto participa en ella; cómo el niño adquiere las bases de este conocimiento, y decimos las bases porque aún tendrá mucho que aprender sobre el acto de leer, lo que significa, sus funciones y sus usos; y cómo es la práctica escolar en los primeros grados. En este capítulo, al centramos ya en la problemática de la investigación que realizamos, se irá hablando, paralelamente, tanto del sujeto (niños postalfabéticos) como del contexto (escuela, metas y fines y tiempo) y del texto mismo.

Siempre se ha sabido que una vez que los niños pasan la etapa inicial de "aprender a leer", muchos de ellos tienen problemas para leer con fluidez y comprender lo que leen; sin embargo, poco se ha estudiado acerca de la verdadera naturaleza de estas dificultades. Varias investigaciones, después de conocer las bases de la adquisición de la lectura, se están realizando con este fin. La presente investigación se suma a ellas. Lo que nos motivó a realizarla fue que al trabajar de cerca con niños que tienen problemas de aprendizaje en la lectura, nos cuestionamos la relación que podían tener éstos con el tipo de texto que se lee y su contenido.

Fue dentro del sistema de Educación Especial, en los denominados Centros Psicopedagógicos<sup>4</sup>, donde se pudieron hacer algunas observaciones al respecto con niños postalfabéticos, es decir, niños que habían alcanzado el nivel alfabético, que reconocían la correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentación sonora. En dichos Centros se asistía a niños de primero a sexto grado remitidos por las escuelas debido a que tenían problemas de aprendizaje o conducta. El trabajar con ellos permitió ir anotando algunos datos, de manera informal, respecto a las dificultades que tenían al leer, entre las que reconocimos las siguientes: lectura lenta debido a problemas en la decodificación, desconocimiento de vocabulario, problemas en el uso de estrategias, problemas relacionados al tipo de texto y al contenido, entre otros.

---

<sup>4</sup> Hay que señalar que estos Centros Psicopedagógicos, desaparecen como tales a partir de 1986, bajo la modernización y reorientación educativa, efectuada por la Dirección de Educación Especial en el D.F., y comienza a extenderse a los estados de la república mexicana. Ahora, se apoya a los niños con necesidades educativas especiales (aqueellos que esencialmente tienen problemas con el aprendizaje escolar) a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a Escuela Regular (USAER) dentro de su misma escuela primaria.



Al revisar la bibliografía básica referente al tema, encontramos que esta relación, entre tipo de texto y su contenido, y la recuperación de su significado ha sido planteada por algunos psicolingüistas; sin embargo, al respecto no se han efectuado hasta la fecha, estudios sistemáticos y específicos en nuestro país, y mucho menos con niños postalfabéticos en el contexto escolar. Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, Elsie Rockwell, Alejandra Pellicer, entre otras, de manera tangencial han tocado el tema en sus estudios pero, repetimos, no se han centrado en él. Al te este espacio para la investigación, se creyó conveniente ocuparlo, por las implicaciones pedagógicas que pudiese tener.

De alguna forma, a través de los años, se han formulado juicios sobre la dificultad que algunos niños tienen en la comprensión de ciertas asignaturas, matemáticas por ejemplo. Si recordamos que son los Libros de Texto quienes orientan el aprendizaje y que son la base de la práctica escolar, nos preguntamos ¿Cuál es la relación que guardan estas dificultades con la recuperación del significado de la lectura de los materiales? ¿Cuál con el contenido de estos libros? ¿Cuál con el tipo de discurso de dichos libros? ¿Cuál con los propósitos del niño? ¿Cuál con sus gustos por determinada asignatura o contenido? ¿Cuál con los fines y prácticas escolares? ¿Cuál con el fracaso escolar?

Con una investigación de este tipo, cuestionamos quizá lo que pareciera obvio, mas, ¿por qué tan obvio muchos niños siguen teniendo problemas de lectura que terminan en dificultades con el currículo escolar y por qué no hay soluciones claras al respecto? Esto a pesar de los nuevos programas de modificaciones y la introducción en los mismos de las investigaciones recientes; y esto, también a pesar de los cambios (a partir de dichos programas) en los Libros de Texto que están en vigencia. ¿Por qué tienen dos años en circulación, hay un elevado índice de niños con problemas de lectura y por lo tanto de aprendizaje?

Sin duda esta problemática no es tan obvia y hay, por lo tanto, que generar nuevas investigaciones. Ésta sólo abarca una pequeña porción de la misma pues, como ya se dijo, se sitúa en **saber qué relación hay entre el contenido y tipo de texto, y la recuperación del significado, en niños post-alfabéticos de quinto grado.**

---

<sup>5</sup> Al estar terminando de corregir la redacción del presente texto, nos llegó a las manos el libro "La lectura en la escuela", editado por 1985 de Margarita Gómez Palacio y colaboradores. De entrada podemos decir que este libro tiene planteamientos generales semejantes a nuestros, sin embargo, notamos que manejan supuestos como: "en algunas conversaciones sostenidas con maestros de educación primaria podríamos decir que la recuperación por la recuperación de significado se presenta mucho después" o bien, "hay caso omiso de los niños del niño..." o "el concepto que tienen los docentes sobre la lectura" que no profundizaron, por ejemplo, no partieron de los conceptos que el niño tiene de la lectura o de entrevistas más formales a docentes. La parte central del texto, se refiere justamente a la evaluación de la comprensión lectora en el aula con niños de todos los grados. Independientemente de las similitudes y diferencias entre este libro y la investigación, que esperamos poder expresar en otro medio, nos confortó saber que nuestro trabajo está dentro de la investigación que se realiza en torno de la lectura.

En nuestro siguiente capítulo abordaremos el porqué con estos niños decidimos realizar la investigación. Antes creímos conveniente presentar una breve descripción de algunas dificultades que tienen los niños postalfabéticos al enfrentarse con la adquisición de la lengua escrita, en especial durante la lectura en el contexto escolar. Y, como la lectura se practica en éste con los Libros de Texto, de los cuales hablaremos más adelante, tendremos que acercarnos, de manera general, en este capítulo, a la lingüística textual y a la tipología textual, otro de nuestros sustentos teóricos en esta investigación:

### **3.1 La recuperación del significado de la lectura en niños postalfabéticos**

La adquisición de la lectura no es sencilla, como hemos visto hay insertos múltiples elementos. El comprender un valor sonoro, concebir que todas las palabras están representadas en el orden de enunciación o reconocer las características del acto de lectura y darle significado a lo que se lee o se escribe de un texto, son sólo el inicio de la adquisición de la lectura, como un conocimiento que habrá de ir consolidándose. Ya sabemos ahora cuál es el proceso a través del cual los niños acceden a la concepción convencional del sistema de escritura como un sistema alfabético de representación, pero aún falta mucho para conocer de qué manera transitan los niños de ésta concepción a la lectura fluida y con significado.

El niño que alcanza el nivel alfabético tendrá aún que sortear otros muchos obstáculos para aprender convencional y funcionalmente el proceso de lectura. Se han comenzado a estudiar ciertos aspectos al respecto y algunos investigadores han reconocido los problemas que surgen para que el niño continúe adquiriendo los procesos de lectura y escritura. Por ejemplo, han encontrado que los niños atraviesan por un periodo en el cual les es difícil separar correctamente las palabras; el niño tendrá que buscar el sentido de tales separaciones creando de nuevo hipótesis que le lleven a ello. A algunos les costará más trabajo porque aún están centrados en escribir alfabéticamente y no pueden distraerse en otro tipo de análisis. Para hallar la correcta separación el niño tendrá que reflexionar sobre las partes del enunciado. Otro ejemplo es el plural, el niño tendrá que llegar a conceptualizar que sólo con agregar una o dos letras a una palabra (s o es) se habla de muchos. En fin, el niño deberá aún seguir apropiándose de la lengua escrita y adquiriendo conocimientos sobre qué es la lectura tomando en cuenta los valores convencionales, deberá ampliar su vocabulario, usar los signos de puntuación, reconocer diferentes tipos de letras, manejar diversos soportes materiales, **leer en diferentes contextos**, descifrar componentes ideográficos, usar la sintaxis del lenguaje escrito, enfrentarse a variables dialectales, **apropiarse de otros contenidos a través de la lectura y enfrentarse a diferentes tipos de texto**. El niño va a tener que crear y resolver concepciones alrededor de todos estos aspectos, construir y organizar nuevas estructuras, asimilar nueva información. El coordinar los dos tipos de información, visual y no visual, será fundamental

en este periodo postalfabético, todo con el fin de obtener significado de la lectura y de hacerse cada vez más competente como lector.

El aprendizaje inicial de la lengua escrita, los niños -en su mayoría- lo comienzan a adquirir en diferentes contextos, siendo el de menor peso el contexto escolar. En el segundo momento, donde el niño se consolida como alfabético y se ubica como postalfabético, el contexto escolar tendrá una influencia mayor, pues el niño pasará varias horas en él; incluso llevará a su casa tareas escolares. El niño seguirá siendo el centro del aprendizaje, sin embargo, el peso de la práctica escolar será mucho mayor y mucho dependerá de ella el continuar con la adquisición de la lectura, apuntalarla, fortalecerla, desarrollarla y arraigarla.

La práctica de la lectura dentro del salón de clases fue investigada en nuestro país por Elsie Rockwell (en Ferreiro, 1983: 296-320). Ella indicó que hay dentro de este proceso social de apropiación tres dimensiones, la primera se refiere a la lengua escrita en sí como objeto de conocimiento, a los supuestos de base que la relacionan con la lengua oral, y a las relaciones y a los elementos mínimos necesarios para poder leer y escribir. En la segunda, los usos específicamente escolares de la lengua escrita y la necesidad de encontrarle sentido a este sistema de reglas supone un proceso adicional de apropiación, no siempre coincidente con el primer proceso; aquí entrarían esas prácticas donde se hace algo con la lengua escrita, sin leerla, sin comprenderla (subrayar, contestar cuestionarios). Por último, los alumnos se encuentran frente a la posibilidad o a la exigencia de apropiarse de otros conocimientos, los del curriculum académico que se comunican o expresan, en cierta medida, a través de la lengua escrita y -agregamos nosotros-, específicamente a través de los Libros de Texto. En la instrucción escolar, se ubica la primera en los grados iniciales, y las otras dos a partir del segundo grado y no finalizan en la escuela primaria sino hasta el sexto grado.

Elsie Rockwell observó cómo en el contexto escolar se efectuaban las dos formas de lectura: en voz alta u oral y en voz baja o en silencio<sup>6</sup>. Respecto a la oral, Elsie Rockwell (en Ferreiro, 1984: 305) escribió: *" Se pide la lectura oral frente al grupo o en coro para oír como leen... la lectura se interrumpe a media oración para ver si los alumnos se estaban fijando, donde iba el que leía. El docente retoma la importancia de 'las letras' que caracteriza la enseñanza de la lecto-escritura... Al escuchar la lectura oral señala los errores en que se 'quitan o se agregan letras a lo que dice el texto'. El 'silabeo' se tolera mientras la lectura reproduzca exactamente la secuencia de las letras".*

<sup>6</sup> Nosotros las llamaremos estrategias de forma de lectura, pues como veremos en los capítulos 5 y 7 en el conjunto de *Situaciones Experimentales* pudimos percibir que los niños post-alfabéticos tienen ciertas preferencias por una u otra forma y las utilizan con el fin de obtener significado, por eso en nuestro trabajo las denominaremos así a reserva de una investigación específica que lo corrobore.

En efecto, nosotros pudimos corroborar lo dicho por Elsie Rockwell, la lectura oral suele convertirse en la evaluación de la habilidad de lectura del niño y aunque los docentes marcan la necesidad de la comprensión de la lectura, ésta por lo general se concibe como una fase posterior de la misma, en la que casi siempre son los maestros quienes terminan interpretando el texto y como señala Rockwell (1984: 306), *"es común escuchar a los docentes decir a sus alumnos lee para que se entienda pero no entiendo para poder leer"*. Un ejemplo de esta práctica cotidiana de la lectura oral lo tenemos en una de las respuestas de un docente de las escuelas seleccionadas para nuestra investigación: *"(Utilizo) el libro de Lecturas porque se practica la lectura en silencio, la individual y la coral aunque estos niños son de quinto grado aún requieren la práctica de la lectura oral para corregir las deficiencias que fueron detectadas al principio del ciclo escolar (omisiones, sustituciones, adiciones, etc.)"*.

En el capítulo 5 profundizaremos en el análisis de las respuestas de los docentes de la muestra y veremos como se contradicen y/o reflexionan al ir contestando las preguntas que les hicimos; por ejemplo, este mismo docente había dicho: *"(Lectura de Comprensión) es la que se realiza con el fin de que el alumno interprete el contenido de la misma. Tradicionalmente se ha llamado lectura de comprensión a la que se realiza en silencio pero si se considera que leer es comprender, todo tipo de lectura debe ser de comprensión"*.

Esta cita nos lleva a hablar de "esa lectura en silencio" "para comprender" que se realiza en el salón de clase pues el fin puede ser, como bien lo dice el docente, la comprensión, pero objetivamente, hay que plantearse su utilización real, es decir, de qué forma se efectúa y para qué, pues sin duda ésta influye mucho en la concepción que del proceso de lectura tienen los alumnos.

En su investigación, Rockwell señaló que la práctica de la lectura en silencio dentro del salón de clases, por lo general, tiene propósitos propios de actividades mecanicistas alejadas de la recuperación del significado del texto. En efecto pudimos ver que este tipo de lectura es utilizado en algunas ocasiones para mantener ocupados a los niños mientras el docente realiza otra actividad, la que cuando finaliza da la pauta para terminar la lectura. Esta forma de lectura se usa también para contestar los Libros de Texto: Ciencias Naturales, Español, Geografía, Historia, Matemáticas. Pocas veces después de esta actividad se va más allá de las mismas preguntas del texto, ¿pero en realidad los niños contestan esas preguntas con base en la comprensión de lo leído? La mayoría no. En los nuevos Libros de Texto las preguntas son más abiertas y menos literales, es decir menos apegadas al texto; sin embargo, el docente presta poca atención a éstas como una forma de abordar la comprensión del texto. Por lo general, él es quien las resuelve con los alumnos en el salón de clase o bien las deja de tarea sin darles mucha relevancia, o prefiere que los niños contesten y aprendan en el texto de la Guía Práctica, que usan como complemento y que se centra en los objetivos principales de cada asignatura, con un tipo de preguntas más limitadas. También suele ocurrir que

los docentes toman de cada lección de los Libros de Texto, lo "esencial"<sup>7</sup> dejando de lado las preguntas, actividades o notas que aparecen en dichos libros.

Por otro lado, cuando es el maestro quien formula las preguntas oralmente o en cuestionarios escritos, por lo general únicamente toma los datos del mismo en forma literal (tal como aparecen expresadas en los libros las ideas), **no hace intentos por cuestionar sobre la experiencia o conocimiento del alumno respecto al tema ni por buscar información extra, ni por relacionar las informaciones del texto con otros acontecimientos o textos, ni por pedir al niño su opinión o la expresión de diferentes ideas o preguntas, sobre el texto "con sus propias palabras".**

Citamos aquí las respuestas que los docentes de la muestra escribieron sobre el tipo de actividades que realizan sus alumnos durante y después de la lectura (sin especificar la estrategia de forma: oral o en silencio), pues las podemos relacionar con la práctica que se realiza en tomo a lectura en el salón de clases, dejando para el capítulo 5 su explicación más amplia:

- a. *buscan en el diccionario el significado de los términos que desconocen, tratan de adivinar por el contexto el significado de algunos términos, reflexionar sobre el contenido . Localizan las ideas principales y las secundarias.*
  - b. *Pequeñas redacciones de cuentos, leyendas y cuestionarios de comprensión.*
  - c. *Lectura de comprensión, lectura individual, lectura comentada, lectura en silencio, lectura coral.*
  - d. *Lectura en silencio, lectura de comprensión, lectura comentada, lectura de rapidez.*
  - e. *En algunas ocasiones corrigiendo su dicción en otras subrayando ideas principales."*
- a. *Contestando cuestionarios orales o escritos. Resumen de lectura. Comenten con sus compañeros.*
  - b. *Comentarios sobre las lecturas.*
  - c. *Que dialoguen entre compañeros para ver que captaron de "x" lectura.*
  - d. *No contestó.*
  - e. *Por cuestionarios, hacer resúmenes".*

En efecto otra práctica escolar sobre la lectura es hacer resúmenes de los textos leídos, esto pudiera ser una buena práctica, sin embargo, lo que suelen hacer los alumnos es copiar aquello que para ellos es lo más importante y esto, sin un previo aprendizaje de cómo seleccionar la información relevante (y separarla de la no relevante), da un resultado negativo. Muchos maestros, cuando se hace la lectura oral, van pidiendo a los alumnos que subrayen algunos enunciados "importantes", pero esto no garantiza que posteriormente ellos puedan hacer lo mismo por sí solos, pues no hay ejercicios de valoración, crítica o reflexión, que impliquen la interiorización, por parte de los niños, de las preguntas claves que puedan ayudar a rescatar contenidos de manera eficaz. Comentaremos más al respecto en este capítulo y lo

<sup>7</sup> Generalmente reglas o definiciones de conceptos que vienen en recuadros.

corroboremos en nuestra *Situación Experimental No. II*, donde la mayoría de los niños copió literalmente el texto o partes de él al hacer su resumen de la lectura.

Sintetizando lo anterior tenemos que, también a pesar de los cambios en los programas los resultados de las investigaciones de Rockwell realizadas a principios de los años 80, siguen vigentes, pues su señalamiento sobre las actividades que se realizan con la lengua escrita dentro del salón de clases son aún las mismas que las que mencionó cuando ella hizo su estudio: unas reproducen las características de la primera etapa de la enseñanza de la lectura y la escritura y, otras, tratan de mostrar el uso de la lectura y la escritura en la transmisión de otros conocimientos del curriculum, donde se debe hacer uso de la interpretación y producción de textos escritos, bajo prácticas poco eficientes.

¿Cómo reaccionan los niños ante esta práctica escolar? Ellos siguen tratando de comprender lo que leen utilizando estrategias como la autocorrección, la anticipación, la predicción, la inferencia y el muestreo; apoyándose en la información no visual que poseen sobre el tema, la semántica, el tipo de material, etc. Veamos por el momento, tomado de la *Situación Experimental No. III* el siguiente ejemplo:

Lectura en voz alta realizada por Jaime (que ubicamos como un lector de alta competencia) al párrafo No. 6 del Texto "Los Libros" (ver Anexo 3).

Lectura en voz alta:

<p>"En los monasterios los monjes se dedicaron durante mucho tiempo a copiar las obras de los autores clásicos y las sagradas escrituras para que no se perdieran más tarde en las universidades. Los estudiantes copiaban los los manuscritos que les interesaban para llevarlos a su casa y al volverlos a copiar se varias veces así aunque lentamente las obras importantes podían llegar a manos de otros estudiantes y de este modo se difundió el conocimiento. ¿Te imaginas?"</p>		
<p>○</p> <p>Con este símbolo marcamos el ritmo del niño al leer, es decir la palabra o palabras que leyó en una sola emisión o la división que hizo de las mismas.</p>	<p>□</p> <p>Con este símbolo enmarcamos las regresiones, repeticiones, anticipaciones inadecuadas, alargamiento de una letra o las separaciones silábicas realizadas en determinadas palabras.</p>	<p>—</p> <p>Con este símbolo señalamos las pausas que hizo el lector entre determinadas palabras.</p>

## Análisis de su lectura en voz alta:

Nombre	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime		<p>Alarga el sonido de la letra e en: <i>monjes</i></p> <p>Hace pausa antes de las palabras: <i>de los autos; clásicos; lentamente; copiarlos; manuscritos</i></p> <p>Regresión en: <i>los, los manuscritos; la invención, la invención</i></p> <p>Separa en sílabas las palabras: <i>interesa-ban; lenta-mente</i></p> <p>Anticipa mal pero se autocorrigió</p>	<p>¿Te imaginas? dice ahí. Con lo que leíste ¿qué te imaginas?</p> <p>¿Lo destruyeron?</p> <p>Bien. ¿Qué significa monasterio?</p> <p>Pero aquí dice: En los monasterios los monjes se dedicaron durante mucho tiempo....</p> <p>Sí, pero dime entonces que eran los monasterios</p> <p>Dime, qué son las sagradas escrituras:</p>	<p>A lo mejor... mmm dice me imagino o sea que... que te a lo mejor siguió recorriendo recorriendo... o también pudo este... cómo se llama? parece (<i>aparecer</i>) en algún lugar o también algunos lo destruyeron.</p> <p>O sea que después, ya que había seguido a lo mejor lo destruyeron, lo tuvieron que volver a hacer.</p> <p>Monasterio es este que... como un reino. <u>Toda una gran extensión de de nomás una persona, o sea que de por ejemplo de rey de China... un gobernante.</u></p> <p>A copiar los...</p> <p>Por eso... <u>los monasterios donde ahí, no! si eran los de monjes</u></p> <p>O sea todas sus creencias y... religión, no religión creo nomás tenía una como se llama... no me acuerdo como se llama</p>	<p>Trata de contestando en cuenta la información del texto.</p> <p>No logra señalar el porqué de la pregunta ¿te imaginas?</p> <p>Define una monarquía. Aplica su conocimiento del mundo.</p> <p>Trata de responder literalmente como en la escuela.</p> <p>Reflexiona y contesta adecuadamente.</p> <p>Acorde a su conocimiento del mundo.</p>

Dice: reproducir co... x mecánicamente

Sugerimos dar un rápido vistazo al capítulo 7, donde percibimos las estrategias que los niños usan.

Como hemos dicho y confirmaremos más adelante, los niños tanto dentro del contexto escolar como fuera de él, le darán uso a su conocimiento de la lengua escrita, pero aquellos que tienen atrasos en el mismo, se verán limitados, arrastrando sus deficiencias. Para la escuela el propósito "implícito" es que lean para obtener información establecida en el currículum, aún sin que la comprendan, y que lean sonorizando correctamente las palabras, insistimos a pesar de los cambios en los planes y lo expresado en los programas, donde sí aparecen otros propósitos de la lectura. Muchos docentes, no tienen una clara visión de estos fines y son muy pocos los profesores que se interesan en dirigir actividades alternativas para utilizar la información y los conocimientos del niño. La mayoría de los profesores ponen barreras que van desde la cuestión dialectal hasta el desconocimiento del uso de las estrategias de los niños o de la información que poseen sobre el sistema de lectura y sobre los temas que a través de ella se abordan. Los niños intentarán darle sentido a lo que leen pero ante la presión de la práctica escolar descrita, muchos de ellos terminarán por leer sin comprender: se adaptarán a esa práctica y podrán -en el mejor de los casos- ir aprobando de grado en grado enfrentando problemas al usar la actividad de la lectura para la adquisición de otros conocimientos. Probablemente un buen número de ellos serán repetidores y quizá no concluyan la primaria.

Los datos estadísticos nos ayudan a señalar que esta práctica escolar es -entre otros aspectos- un factor que incide en la deserción escolar, la reprobación y el hecho de que existan miles de mexicanos analfabetas funcionales. Veamos algo al respecto. Cuando en 1989 se lanzó el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) se estimaba que un millón 700 mil niños entre los 10 y 14 años de edad no estaban matriculados en ningún servicio educativo, al ser menores de 15 años no podían ingresar a la educación para adultos de modo que no tenían oportunidades educativas. Se reveló entonces, que el 45% de la matrícula primaria es decir, 6.65 millones aproximadamente de alumnos, no concluía este nivel educativo en el periodo reglamentario de seis años y se informó que alrededor de 500 mil niños abandonaban anualmente la escuela en los tres primeros grados de primaria y otros 380 mil en los últimos tres.

Las estadísticas generadas a nivel nacional por el INEGI en 1993 señalaron que el 55% de la matrícula total de primaria se centraba en los tres primeros grados, mientras que en el último grado de ésta estaban inscritos sólo el 13.60%, dato que revela que mucha población, por alguna razón, se aleja de la primaria antes de concluirla. Para el periodo 1993-1994, el porcentaje general de niños con reprobación fue de 12.87%. El programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 reconoce que en 1995 era posible que no asistieran a la escuela alrededor de 2 millones de niños entre 6 y 14 años; y expresa *"El rezago educativo que prevalece muestra que el sistema de educación básica no ha podido retener suficientemente a los estudiantes..."* (cf.: 1996: 22).



En el programa educativo del Estado de Puebla, lugar donde realizamos esta investigación, encontramos que en 1988-1987 el índice de eficiencia terminal en el estado era de 50.9%, para 1990-1991 éste se elevó mínimamente al 53.2%. Cifra por demás nada alagadora. La deserción escolar tuvo una disminución pues, del 7.5% en 1988-1987, bajó luego al 4.9% en 1990-1991 y el de reprobación fue en esos mismos ciclos de 12.3% a 12.1%.

Textualmente se dijo *"Cabe señalar... que Puebla tiene uno de los índices más altos de deserción y de reprobación escolares. La eficiencia terminal del Estado, actualmente, es de 59.2% en primaria..."* (Programa Educativo del Edo. de Puebla, SEP. 1993: 17). Se menciona también que en la zona centro, lugar donde efectuamos nuestra investigación, el índice promedio de desertores por año es de 2.2%, es decir 6,647 alumnos. En julio de 1995 a través del periódico El Sol de Puebla, un funcionario de la SEP, reveló que la eficiencia terminal en las zonas urbanas fue durante el ciclo 1994-1995 del 90%, pero en las rurales fue del 40%. Puebla así se sitúa en el 5to. lugar de analfabetismo.

Si a esto le aunamos que el promedio de lectura de un mexicano en edad de leer es de medio libro al año, que el nivel educativo en México es de 5to. grado, que los jóvenes que ingresan al nivel medio y medio superior no saben leer -en el concepto amplio del término- tenemos que la escuela básica no ha cumplido con su principal función: alfabetizar a sus alumnos

Muchos pueden ser los factores escolares y extraescolares que obligan a los infantes a desertar, que los llevan a la reprobación, que los orillan a "olvidar" la lectura, o a ser "pseudo alfabetos", nosotros planteamos aquí un trabajo que de alguna manera pretende estudiar un aspecto, que consideramos puede influir en los problemas de aprendizaje que tienen los niños en la escuela. El reconocer qué tanto influye, en la recuperación del significado de la lectura, los diversos contenidos y tipos de textos, pudiera aportar algo a la solución de ciertos problemas.

Hasta aquí hemos descrito algunos nuevos conocimientos que el niño postalfabético tendrá que adquirir en el proceso de aprendizaje de la lectura, también reconocimos el uso que de la información visual y no visual tendrá que hacer y, cómo puede la escuela frenar la real recuperación del significado de la lectura con prácticas poco adecuadas. Con este marco comenzamos a centrarnos en algunos aspectos generales que tienen que ver con nuestra investigación con niños de quinto grado. Nos falta ahora revisar, de manera general, la teoría de la lingüística textual y la tipología de textos, para poder acercarnos, más adelante, al objeto con el cual los niños se enfrentan en la escuela para leer: Los Libros de Texto.

### **3.2 La lingüística textual y el problema de la tipología de los textos**

Uno de los conocimientos que el niño irá adquiriendo para comprender y usar el sistema de la lecto-escritura será el conocer y reconocer las diferentes estructuras de los textos, hecho que está inserto dentro de la llamada lingüística textual. En nuestro capítulo anterior vimos cómo el niño se acerca a la lectura a través de los actos que de ella observa en su medio; este acercamiento no sólo es con el signo impreso sino con las funciones y estructuras de los textos. Desde temprana edad, si el niño ha tenido algunas oportunidades, estará en condiciones de diferenciar (aún sin "saber leer y escribir"), contenidos y diversos tipos de texto. Jerome C. Harste y Carolyn N. Burke, (en Ferreiro, 1984: 50-67), hicieron estudios sociolingüísticos que demuestran el uso del lenguaje a través de lo que ellos denominan uso de textos en contextos situacionales, dentro de una cultura. Los niños (de 3 a 6 años de edad) que participaron en su estudio dieron muestra del conocimiento que tienen de ciertas estructuras para determinado tipo de discurso; así por ejemplo, sabían cómo eran y que tipo de contenido llevaban: un cuento (*Había una vez...*), una carta (*Querida Mary...*), o el texto de un producto comercial (*Caja de budín...*). Los investigadores señalan que: " *Los niños aprenden cómo funcionan los textos de los cuentos y no sólo eso: aprenden también a saber cómo se organiza semántica, sintáctica y simbólicamente*". (en Ferreiro, 1984: 54)

Ya señalamos que los niños antes de entrar a la escuela son "grandes" usuarios del lenguaje escrito y que crean estrategias con respecto a él. Estas estrategias son usadas no sólo para "leer" el signo impreso sino también para descubrir el significado de este lenguaje, sus estructuras, su uso social y su uso cultural. Las estrategias más usadas son las de anticipación y las de predicción y logran ponerlas en activación debido a que les son familiares ciertas situaciones lingüísticas; por ejemplo, si conocen la estructura de un cuento, ellos anticiparán con base en ésta y como obviamente está ligada al contenido del mismo, también anticiparán sobre éste. La llamada alfabetización por lo tanto no puede centrarse, así nos lo demuestran los niños, sólo en lo impreso, pues éste es sólo un componente, los otros son: el tipo de material, la estructura que tiene cada discurso, el tema correspondiente a ese discurso. Y como se ha demostrado, este conocimiento los niños lo empiezan a adquirir antes de ingresar a la escuela, como una forma de comprender su mundo.

Dentro de las disciplinas científicas, la lingüística textual, encargada de analizar las estructuras establecidas en los textos, ha comenzado a servir de apoyo a otras áreas que investigan los procesos de recuperación y construcción del significado de la lengua escrita a través de la lectura, entre ellas la psicología genética, pues ésta al encargarse de los procesos que tienen que ver con la comprensión y producción de diversas formas lingüísticas, con la adquisición de éstas y las estrategias para la producción y

comprensión de un texto, también se vincula a ella. Igual sucede con la pedagogía que ha iniciado una relación interdisciplinaria con éstas debido a que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de las estructuras y funciones de textos repercute en el aprovechamiento de los niños. Aquí ejemplificamos con algunos comentarios de los maestros acerca del tipo de contenidos de los Libros de Texto que al parecer le cuestan más trabajo a sus alumnos comprender:

**De Ciencias Naturales:**

- a. *Desconocimiento del significado de palabras, aún algunas muy usuales*
- b. *Localizar partes en esquemas...*
- c. *Por que les cuesta trabajo entender algunos terminos (sic)*

**Historia:**

- a. *No logran comprender las etapas en que han sucedido algunos hechos*

**Matemáticas:**

- a. *Dificultad para comprender, por el tipo de lectura, las instrucciones que se dan para la ejecución de ejercicios y problemas.*
- b. *El libro viene con muchas mezclas de problemas en un sólo texto. Quieren abarcar mucho y lo hacen confuso*

**Español:**

- a. *La diferencia entre su vocabulario y el que pretenden que usen.*
- b. *Adaptar el lenguaje al nivel del niño.*

**Geografía:**

- a. *localización...*
- b. *El dibujo.*

Los maestros señalaron en dicho cuestionario que hay más preferencia por parte de los alumnos hacia las lecturas de tipo literario y de éstas más por las narrativas. Y por su parte los niños señalaron que el texto más difícil de leer era el de *Matemáticas* y el más fácil el de *Lecturas*.

La lingüística del texto abarca entonces estudios que ayudan a establecer una tipología de los textos y, para nuestra investigación es relevante tocar este punto pues el conocer las estructuras, contenidos y funciones de los diferentes discursos nos permitirá tener elementos para comenzar a entender la relación que puede haber entre la recuperación del significado y los tipos de texto-contenido y plantear a partir de esto alternativas pedagógicas.

### **3.3 Conceptos básicos relacionados con el estudio y análisis de textos**

Para nuestro estudio tomaremos tres conceptos básicos de la lingüística textual: la macroestructura, la superestructura y la pragmática del discurso.

### 3.3.1 La macroestructura

Al leer cualquier texto casi siempre sabemos de qué tema en general está tratando. Esta inferencia la podemos hacer con sólo leer el título, o bien en el transcurso de la lectura o quizá al final; ninguna de estas tres posibilidades, claro está, es excluyente de las otras; por el contrario, pueden y -suelen- complementarse. El tema, asunto o contenido de un texto es lo que Van Dijk (1980: 43) ha llamado "Macroestructura semántica" del discurso.

Las personas que leen un texto (discurso) por lo general asignan un contenido a éste, pues el tema se hace explícito en términos de cierto tipo de estructura semántica, inferida de la secuencia de oraciones-enunciados completos que forman el discurso y que son coherentes en un nivel global. Las macroestructuras, entonces, son el contenido global de un discurso y están compuestas de microestructuras que se definen como las estructuras semánticas (o de tipo proposicional) locales de un discurso; éstas son las estructuras semánticas de enunciados o grupos de enunciados y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas. Así, el significado del todo guarda relación con el significado de las partes. Por esto, se puede encontrar un tema desde que hablamos de un párrafo o bien puede abarcar un subtítulo o quizá una página, o un capítulo, hasta un libro entero. Es decir, el lector puede escoger como globalidad un párrafo o bien todo un libro; para caracterizar semánticamente algún discurso. Éste, por lo tanto, casi siempre está constituido por una secuencia de temas que al retomarlos conforman el resumen del discurso.

Parte integrante de las macroestructuras son entonces: las macroproposiciones y las macrorreglas. Las primeras son enunciados (proposiciones) completos que pueden ser verdaderos o falsos y están unidas a los estados de las cosas, por lo que la proposición será verdadera, si se remite a algo existente en un mundo real o imaginario; y las segundas son las reglas semánticas que permiten conformar un resumen; es decir, transformar la información semántica reduciéndola, para comprender, almacenar y reproducir los discursos; así las macrorreglas son organizadoras. Las macrorreglas son tres:

1. **Supresión:** Sólo deben aparecer las proposiciones textualmente pertinentes, en el sentido de que desempeñen un papel en la interpretación de otras oraciones. Lo que se suprime en las macroestructuras son los detalles.
2. **Generalización:** Es el hecho de utilizar nombres como superconjuntos de varios conjuntos, es decir, expresiones de oraciones temáticas (por ejemplo si el texto dice: azul, verde, morado, rojo, amarillo, etc., en la macroestructura se dirá: los colores).
3. **Construcción:** Con ella se deriva un proposición que implícitamente contiene la información abstraída en la aplicación de la regla (si el texto dice: sacó las llaves, abrió la puerta, entró lentamente...., se deriva: entrar a casa lentamente).

Si se aplican estas reglas la macroestructura es una secuencia de proposiciones coherente. Esta coherencia se basa en las relaciones entre los significados de las frases y, por otro lado, entre las referencias de las frases.

Aquí nos interesa mencionar que un lector leyendo un texto posiblemente hará una macroestructura diferente a la de otro lector leyendo ese mismo texto pues, cada uno de acuerdo a sus intereses, fines de lectura, conocimientos, deseos, normas o valores, encontrará importantes o adecuados ciertos aspectos de un texto; es decir, el estado cognitivo contextual del usuario definirá, en el momento de estar ante un discurso, cómo lo va a interpretar, y nos interesa decirlo porque en la escuela se pretende uniformar estas macroestructuras. Indudablemente debe haber cierta unanimidad en esto, pero no un encajonamiento.

En los programas de 1982, 1989 y 1993, encontramos como actividades y/o contenidos el que los niños *"identifiquen las ideas principales de un texto"*, *"elaboren informes o resúmenes"*, *"elaboren párrafos destacando las ideas principales"*, *"obtengan y expongan las ideas principales de un cuento"*, *"relacionen las ideas principales de un párrafo"*, *"localicen y organicen las ideas principales de un texto"*, *"redacción de resúmenes a partir de textos"*. Todas éstas, sin duda, tienen que ver con las denominadas macroestructuras semánticas pues se trata de buscar el tema, asunto o contenido de un texto a partir de párrafos o textos mayores. Al revisar los Libros de Texto utilizados desde la década de los setenta hasta los de 1991 y los Libros de Texto actuales se encontró que había cierta concordancia entre los programas y éstos, pues incluyeron ejercicios al respecto. Analizamos que estos conceptos de idea principal y resumen aparecían explícitamente desde el segundo grado.

Pero, ¿Qué sucede en la práctica escolar, con estos contenidos y/o actividades? Adelantamos ya en nuestro punto anterior algo al respecto. Los docentes dan en clase y fuera de ella (en las "tareas") un peso grande a estas actividades sin embargo, la forma en que se intenta plantear a los alumnos cuáles son las ideas principales de un texto y cómo hacer un resumen, no siempre es clara ni se abordan estos aspectos en forma frecuente.

El problema está, entonces, en el cómo se les enseña a encontrar lo principal de cada contenido en un discurso y cómo se evalúa su adquisición. Por lo general el maestro pide subrayar ideas, contestar cuestionarios y hacer resúmenes, que la mayoría de las veces son actividades que el niño realiza mecánicamente y el maestro difícilmente revisa. Si éste es el caso lo más seguro es que: el maestro no preste atención a este contenido del currículum y lo pase sólo como una actividad, o al explicar confunda a los alumnos y cuando éstos lo practiquen sea una acción sin sentido. Como veremos más adelante, nuestras observaciones se confirmaron con las respuestas que los docentes entrevistados dieron a las preguntas sobre estos temas: qué es una idea principal y cómo enseñan a sus alumnos a hacer un resumen

y que aquí sólo ejemplificamos con las siguientes respuestas que se colocan en los extremos, son las contestaciones de dos maestros al cómo enseña usted a sus alumnos a distinguir entre una idea principal y una idea secundaria, a reserva de analizarlas más adelante en el capítulo 5:

- e. *porque al suprimir la principal, la idea se hace confusa.*  
 d. *la que está completa con todos sus rasgos específicos (s) (v) (com) (cir) etc, y la complementaria (s)*<sup>8</sup>

Explicado el "contenido" por los docentes casi nunca llevan a reflexionar sobre sus usos. Esta será también parte de las propuestas que haremos en nuestro último capítulo: La importancia de enseñar a los infantes el porqué de este aprendizaje del conocimiento de encontrar el o los contenidos o temas principales de un discurso: el por qué de su uso y la aplicación de actividades adecuadas para obtener este conocimiento.

En cuanto a estas actividades hemos dicho que son aplicadas en el contexto escolar como una de las prácticas más generalizadas. Pero también señalamos que éstas son mecánicas. Se pide al niño que subraye las ideas principales y que ellos elaboren un resumen. Así contestaron algunos niños de la muestra sobre cómo realizan un resumen:

- "subrayo las palabras más importantes y luego lo ago"*  
*" Subrayo las palabras más importantes y después los paso a mi libreta"*  
*" primero leo muy bien y luego contesto"*  
*"leyendo las páginas de un libro y contestar"*  
*"primero estudio y luego realizo el cuestionario"*  
*"nos alluda la maestra"*  
*"las realizamos buscando cosas importantes para ponerlas es lo principal para mi"*  
*"enterdendiendo y que nos explican para acer el resumen"*  
*"el maestro nos dicta y nosotros lo escribimos"*

Si observamos lo que los niños hacen, notamos que: no evalúan el contenido de cada párrafo, no reflexionan ni valoran los contenidos para decidir qué creen que es lo más importante y porqué. Tampoco hacen mucho por ligar estas ideas con las subsecuentes de una manera lógica (coherente) y sin recurrir a la

<sup>8</sup> El profesor se refiere a: sujeto(s), verbo(v), complemento(com) circunstancial(cir).

copia. Lo que hacen es copiar lo que han subrayado para hacer de esta forma el "resumen", solicitado por el docente con un fin o propósito meramente escolar, y sin un contexto funcional real. Sin embargo, de alguna manera los niños de nuevo tratan de saltar estas barreras, pues la mayoría de ellos podrá extraer de alguna forma, incluso copiando con cierta lógica, el contenido general de un discurso aparecido en su Libro de Texto. Pero otros no lo harán y su rendimiento escolar se verá afectado. Ejemplificamos esto con los siguientes casos:

*"1. Desechos 2. la contaminación en el agua, 3. el aire sucio y 3 contaminado por el soma. 4 el suelo sucio. La realización de las actividades humanas genera desechos los procesos industriales al igual que los medios de transporte con gases nocivos ensucian la atmósfera, los fertilizantes aumentan la productividad de la tierra. Las industrias automóviles, los aerosoles, los insecticidas son las fuentes más importantes de contaminación, el agua, algunos fertilizantes e insecticidas utilizados en exceso en la agricultura así como.."*

(Resumen que hizo Liliana para el texto un Continente Limpio, donde se observa: uso de los subtítulos el 4 incluso con interpretación de la niña. Copia del texto saltándose párrafos.)

*"avía un comerciante muy rico pero tenía muchos sirvientes y vivía en un palacio y tragieron a su presencia a un rico mercado y todo esto lo puso (supo) el res (rey) y le iban a cortar la cabeza a un esclavo por preguntar algo que cuanto tardaba dar una buelta al mundo y luego que se presentaba en el palacio y que todo el dinero que gasto es mío."*

(Resumen de Marco Antonio L. donde se observa, mezclada, copia de frases con interpretación y al final regresa con una frase copiada del inicio del cuento: El Rey y el mercader)

Los resultados de la investigación que realizamos nos darán pautas para conocer cómo construyen macroestructuras los niños de 5to. grado, qué eligen del contenido y qué es lo que realmente recuperan de éste. Pero también en la *Situación Experimental No. 1* tendremos la oportunidad de adentrarnos un poco más en cómo los niños conciben lo que es un resumen y su importancia en el contexto escolar.

Ahora bien, para nuestro estudio, tuvimos primero que revisar los Libros de Texto, que de entrada por asignatura nos dieron el contenido, "asignatura", que llamaremos "global": Matemáticas, Historia, Geografía, Español, Lecturas y Ciencias Naturales. De esta identificación semántica general nos fuimos a la particular que fue identificar el tema o temas abordados en un capítulo o en el caso de los textos literarios el tema(s) del texto. Ejemplo: Macroestructura 1: Historia. Macroestructura 2: "Los griegos". Revisamos las microestructuras (macroestructuras específicas), que serían para nosotros las proposiciones claves de los párrafos, para diseñar las preguntas de los cuestionarios correspondientes a cada texto seleccionado para la *Situación Experimental II*. En el capítulo 6 abordaremos algunos aspectos relacionados con estos puntos.

baste ahora decir que **indudablemente la construcción de macroestructuras permite rescatar la información relevante de los textos y así proceder a una mejor recuperación del significado de los mismos.**

### 3.3.2 La superestructura

Esta es lo que comúnmente define el tipo de texto y tiene relación con las macroestructuras. Las propiedades que señalan cuál es el tipo de texto son las estructuras esquemáticas que Van Dijk (1980: 53) denomina "superestructuras". *"Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la "forma" sintáctica de una oración, se describe en términos de categorías y de reglas de formación".* Dice Van Dijk que cada tipo de discurso tiene entonces determinadas categorías y su orden está supeditado a ciertas reglas. Ambas, categorías y reglas, van a imponer algunas restricciones al contenido semántico que se representa en cada categoría. La superestructura esquemática ordena las macroproposiciones y además establecerá si el discurso es o no completo, así como la información necesaria para las respectivas categorías, *"esto quiere decir que la estructura esquemática controla la formación de las macroproposiciones".* (Van Dijk, 1980: 55).

Los tipos de discurso suelen clasificarse en tres grandes grupos: narrativos, argumentativos y descriptivos. Cada uno de estos tienen sus categorías y reglas y generalmente se combinan para dar origen a discursos más complejos: cartas, noticias periodísticas, cuentos, ensayos, etc. Ejemplifiquemos lo dicho hasta aquí con el siguiente discurso; sacado del Libro de Texto de 5to. grado de Español (SEP, 1993:194).

Calvillo, Aga., a 25 de marzo de 1993.  
(Categoría: Fecha)  
Quenda Lulú: (Categoría: apelación al destinatario)

Antes que nada, espero que al recibir esta carta, tu y toda tu familia se encuentren bien de salud. (Categoría: *desiderata/entrada*)

Te escribo para comunicarte una buena nueva, finalmente la Chacha se casa. El novio se llama Chucho, es primo hermano de don Guicho, el de la tienda.

Ya tenemos todo preparado, la Chacha se mandó hacer un vestido muy bonito y la boda será el 6 de junio. (Categoría: *información*) Por supuesto, esperamos que ustedes nos acompañen, ya saben que por el alojamiento no hay problema. (Categoría: *invitación*) Cuerpo de la carta

Saludos a toda la familia y ojalá que todos puedan venir. A la Chacha le dará mucho gusto. (Categoría: *despedida/iteración de la invitación, valoración!*)

Tu sobrina  
Margarita (Categoría: *firma*)  
(Explicación del Emisor)



Como se observa a cada contenido (macroestructura) corresponde una categoría y jerarquía (superestructura) dentro del discurso.

El conocimiento de las estructuras (macro y super) dentro de las investigaciones sobre el papel que desempeñan en la producción y comprensión de un texto es por lo tanto importante; éste es parte de la información no visual que está implícita en un texto y que comienza a adquirirse antes de ingresar a la escuela. El tener presente a estos elementos, superestructurales y macroestructurales como elementos que permiten caracterizar discursos o tipos de texto, en las investigaciones que se hagan en torno a la comprensión cuando se lee debe comenzar a generarse, pues estos conocimientos el niño los tiene que relacionar al ir leyendo y seguramente a partir de ciertas estrategias que le permitan inferir contenido y estructura llegará a la construcción y reconstrucción del discurso y por lo tanto a la recuperación de su significado (comprensión), y a la función última de la lectura: la comunicación.

Antes de pasar a definir cada uno de los tipos básicos de texto, concluyamos este punto hablando de la pragmática del discurso, último de los conceptos básicos de la lingüística textual que revisaremos.

### **3.3.3 La pragmática del discurso**

Al hablar de la pragmática del texto, nos estaremos refiriendo aquí a la función de un discurso en un contexto comunicativo con características socioculturales específicas, y también, a un contexto cognitivo que ocurre de manera global en ese contexto comunicativo.

Comenzaremos entonces por lo que es la función del discurso. Todo discurso tiene un propósito, de manera general señalamos que hay diferentes tipos de propósitos, un texto puede ser para hacer una petición; dar un orden; una advertencia; hacer una amenaza; para dar a conocer información o contenidos específicos; para que el sujeto que lo oye o lee, aprenda determinados contenidos; para que el sujeto aplique determinados contenidos; para hacer una promesa; para hacer un reconocimiento; etc. Van Dijk, al igual que marcó las llamadas macroestructuras semánticas, denominó macroestructuras pragmáticas a las funciones globales del discurso. Una carta, por ejemplo, puede contener aserciones pero en general, según su particular contenido, puede funcionar globalmente como una petición.

Ahora bien, los que leen un discurso, deben saber cuál es el propósito o función de ese discurso, hacerlo explícito, para poder "evaluar" las funciones pragmáticas y estratégicas de los actos de habla individuales de una secuencia. Deben entender que es lo que se quiere que logren con esa lectura, para poder reducir y organizar la información, es decir hacer uso de sus funciones cognoscitivas. En la escuela primaria existen

institucionalmente varios propósitos generales en el área de lectura, estos propósitos deben ser cubiertos por los niños en el transcurso de su vida escolar en la misma. A continuación nos permitimos retomar del Plan de Educación Básica, aquellos propósitos generales y específicos de la lectura, con el fin de ver que es lo que la escuela quiere que los niños logren en dicha área:

"Propósitos Generales:

*"... (que los niños) Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana". (SEP, 1993: 13)*

Más adelante señala:

*"Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente" y "No sólo se espera que enseñe -la escuela primaria- más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones". (SEP, 1993:13)*

Entre los propósitos específicos de la lectura se menciona:

- *"Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.*
- *"Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.*
- *"Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.*
- *"Adquieran el hábito de la lectura y se fomen como lectores que reflexione sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y fomen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.*
- *"Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo" (SEP: 1993, 15)*

Estos propósitos -de los cuales sólo elegimos los que se apegan al tema de nuestra investigación-, se aplican según el programa, bajo el siguiente enfoque pedagógico:

- "1o La integración estrecha entre contenidos y actividades. Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz**
- "2o Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana... es conveniente respetar la diversidad de prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de método con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico... cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de textos...**
- "3o Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.**
- "4o Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua escrita en todas las actividades escolares... El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios". (SEP, 1993: 23-24).**

Cada una de las asignaturas del plan -Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía- tienen sus propósitos y enfoque pedagógico, más adelante hablaremos de ello; por el momento subrayamos la importancia que se le da a la Lectura y sus funciones, en el contexto escolar. En síntesis podemos decir que las metas básicas se refieren a la adquisición y consolidación de la lectura y al aprendizaje de contenidos del currículum a través de ella, como ya lo habíamos dicho al hablar de la práctica escolar y que fue señalado por la investigadora Elsie Rockwell. La recuperación del significado está dentro de éstos, y es la base para el aprendizaje de los contenidos que marca el plan. Pero estos propósitos pocas veces se hacen explícitos a los alumnos. Pocas veces el maestro señala el qué se quiere lograr, el cómo y el para qué, en la lectura, con actividades adecuadas (como hemos ido viendo a lo largo de este trabajo). Muchos les dicen a sus alumnos que deben "comprender" sin embargo, y como veremos más

adelante, este término es muy arbitrario, complejo, incluso para un adulto. Posiblemente los maestros deberán "comprender" esos propósitos para luego crear un ambiente propicio que permita alcanzarlos.

Por otra parte, al hablar de la pragmática del discurso debemos hacer hincapié en el proceso cognitivo del discurso, pues como señala Van Dijk (1980: 77) los efectos y funciones sociales en la comunicación dependen de los distintos procesos empleados en la comprensión del discurso. En primer lugar hay que mencionar que la memoria cumple aquí una parte central. La clasificación de la memoria en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo es simplemente teórica, pues ambas se relacionan continuamente. En general diremos que el lector hará uso de la memoria para darle sentido a un discurso, lo que el lector comprende de éste será a la vez almacenado en la memoria. La asignación de significado a palabras y frases reduce y organiza la información retenida por la memoria a corto plazo y paralelamente la asignación de un significado global (comprensión) hace que sea más fácil procesar esa información. Es decir que al leer un texto, el sujeto pondrá en práctica su conocimiento de la sintaxis, la semántica, del mundo y del contexto en que lee, para dar una interpretación adecuada; este poner en práctica dichos conocimientos se hace de manera simultánea.

Aquí el conocimiento de las macroestructuras y las superestructuras ayudarán a esa recuperación de significado y a la solución de la información que se almacena (que no necesariamente será idéntica a la que se recoge pues sufrirá los cambios necesarios que marcan las macroreglas), y además influirán otros factores que se relacionaron con (otras informaciones que se tengan en la memoria): 1. el contexto donde se da la comunicación; 2. información de otros discursos que hablen sobre el mismo asunto; 3. La información marginal del lector (asociaciones, evaluaciones, etc.); 4. Estado cognitivo del lector durante la comprensión (creencias, fines específicos, tareas, intereses, valores, actitudes, etc.); 5. Conocimiento que el lector tiene de los hechos representados (marcos de conocimiento, conocimiento sobre el mundo).

Como vemos todo esto es lo que ya habíamos marcado como parte de la información no visual. Antes de pasar al tercer aspecto del procesamiento cognitivo del discurso (el primero en términos generales lo denomina Van Dijk como comprensión y el segundo como almacenamiento), nos detendremos un poco en uno de los puntos que se marcan que influyen en éste, el referente al punto 4: el estado cognitivo del lector. Según los estudios de Van Dijk (1980: 87-88), el estado cognitivo es específico de un contexto particular, lo que explica " *el hecho de que cada usuario de una lengua comprenda por lo menos una mínima parte del discurso de manera distinta*". Esto va a hacer que para cada lector lo importante o pertinente sea señalado de acuerdo a su punto de vista. Pero estas diferencias estarán dentro de cierto límite de la interacción social pues sin esto la comprensión mutua no sería posible, por lo tanto se estará de acuerdo en lo global del discurso. Lo especificamos porque si bien en nuestras *Situaciones Experimentales* tomaremos

en cuenta estos factores en general, el estado cognitivo del niño sobre la lectura, será tema esencial en el Capítulo 5.

Otra fase del procesamiento del discurso es la recuperación y la reproducción de la información.

Estas tienen mucho que ver con lo que se almacenó en la memoria, este proceso de recuperación y reproducción de la información es constructivo, pues el lector no sólo pondrá aquello que guardó en la memoria sino que con esta información construirá, especificando, ampliando o particularizando (lo contrario a las macroreglas). El estado cognitivo vuelve a influir pues se usará solamente la información que interesa al lector. Por lo tanto estas tres fases del procesamiento del discurso: la comprensión (memoria a corto plazo), el almacenamiento de la información semántica (memoria a corto y largo plazo) y la recuperación y la (re)producción de información (memoria a largo plazo) están siempre interactuando con otros conocimientos, con los intereses, deseos, creencias, etc. del lector. Según las investigaciones de Van Dijk, las macroestructuras y la superestructuras son señaladas como importantes pues ayudan a recordar y éstas se relacionan con otras unidades cognitivas (valores, intereses, etc.). **Así cuando el sujeto reproduce se apega mucho a las reglas de las estructuras y a las funciones del discurso.**

¿En la escuela, en la práctica escolar, se aprenden las funciones del discurso? ¿Se toma en cuenta el estado cognitivo del niño? Como vimos más arriba, la escuela, institucionalmente, tiene propósitos generales en torno a lo que se persigue que los infantes aprendan **de la lectura y con la lectura**, mas, como hemos venido diciendo, en práctica escolar las funciones de los diferentes discursos pocas veces son aprendidos por los infantes pues ésta es deficiente. Por ejemplo, al leer en sus Libros de Texto lo que es un discurso informativo en un periódico, pocas veces se les enfrenta a los niños con el mismo, es decir con los periódicos, por lo cual la oportunidad de manejar en su contexto real este medio informativo se pierde, y los niños se verán limitados al aprendizaje y manejo de éste, reduciéndolo al del contexto escolar. Así no reflexionan con el material en mano, sobre sus funciones. Por otra parte, los docentes desconocen cuáles son los propósitos, intereses, opiniones, actitudes, necesidades de los infantes, y mucho menos conocen los conceptos que tienen los niños sobre ese objeto de conocimiento que es la lectura. Lo mismo sucede con relación a los otros factores, pues suelen desconocer el contexto, la información de otros discursos sobre el tema, la información marginal del lector y la experiencia o conocimiento que tiene del tema, como ya lo hemos venido expresando. Como veremos en nuestra *Situación Experimental 1*, los niños pueden muy bien manifestar todo este estado cognitivo, y sería muy valioso tenerlo presente en la práctica escolar. Ésta será otra de nuestras propuestas.

A lo largo de este capítulo hemos venido hablando del contexto escolar, pues bien, éste influye en la lectura en la medida que tiene propósitos específicos. Existen muchos otros contextos de comunicación social, pero el que a nosotros nos interesa es el escolar. Este es un contexto institucional, formal, público y "abierto", donde cada uno de sus integrantes-participantes tiene funciones y papeles específicos y donde hay reglas, normas y estrategias en la comunicación. Hoy algunos estudios se han hecho y se están realizando en torno a este contexto y su influencia en la lecto-escritura; nosotros nos limitaremos a decir que la escuela tiene, entonces, propósitos definidos para este conocimiento de la lectura, estrategias propias para alcanzar su aprendizaje e influye y es influido de acuerdo a la comunidad sociocultural donde esté inserta. El papel predominante del niño será el aprender los conocimientos básicos que formula todo un plan y que se particulariza en programas y actividades específicas, y como veremos más adelante en nuestra *Situación Experimental I*, el niño maneja muy bien. Aquí las investigaciones psicosociales, sociolingüísticas, antropológicas y pedagógicas tienen un amplio campo de estudio.

### 3.4 Características básicas de los textos narrativos, descriptivos y argumentativos

Tres son las superestructuras que se considerarán básicas en este trabajo: las narrativas, las descriptivas y las argumentativas, pues se parte de la idea de que los diferentes tipos de texto las usan combinándolas aunque casi siempre dando más peso a una de ellas.

Por lo general los investigadores de las estructuras del texto enfocan su atención hacia el texto narrativo y los de tipo argumentativo; algunos suelen dividir a los textos en expositivos y narrativos (en donde los primeros incluyen: descripción de propiedades, discusiones argumentales y mecanismos explicativos). Hay otros autores que le dan a la descripción un espacio propio. Después de haber leído y hecho un primer análisis de los textos de los libros de educación básica -primaria-, de quinto grado, con el fin de realizar la evaluación diagnóstica de la competencia lectora de niños de ese grado, para su aplicación y mejor análisis, se decidió dividirlos en los tipos arriba señalados, pues cada uno presenta superestructuras definidas que en lo general los diferencia.

A continuación se abordan cada uno de ellos, tomando en primera instancia los conocimientos que en torno a ellos han generado algunos lingüistas.

**Texto descriptivo.** La descripción -dice Antonio León Espinosa (1979: 9) es enumerar, delinear o referir las características de las situaciones físicas o psíquicas. A través de la descripción el lector tendrá una referencia de lo que se habla, que le permitirá conocer los aspectos materiales, físicos o externos, los aspectos internos, espirituales o psíquicos, que el escritor proyecta con diferentes manifestaciones. Según

dicho autor hay dos tipos de descripciones: La cognoscitiva (técnica, científica e instructiva) y la poética o literaria. La primera tiene como fin proporcionar un conocimiento "al señalar un objeto o fenómeno desde sus elementos más simples hasta los más complejos indicándonos su finalidad. Los textos de química, física, biología son ejemplos de esto" (León Espinoza, 1979: 9). La poética o literaria, es quizá menos minuciosa que la anterior "su finalidad es provocar o facilitar estados afectivos" (León Espinoza, 1979: 10) y requiere de amplios conocimientos de la lengua.

La descripción caracteriza un objeto, un hecho, un sujeto, un lugar, sin que en ella se agoten todas las propiedades; pues el autor seleccionará, con base en criterios, lo que desea resaltar. Esta selección personal y subjetiva la realiza después de observar y analizar lo caracterizado; y le da una secuencia lógica o cronológica de donde se pueden diferenciar las ideas fundamentales y las secundarias.

Según López Espinosa, por lo que se describe tenemos la siguiente clasificación: de objetos, animales, personas y acontecimientos, a lo cual agregaríamos la de lugares. En la descripción de objetos y de animales se debe conocer la finalidad (utilidad) de éstos, su redacción supone soportes estructurativos en enunciados, frase, etc. Si la de animales se complementa con trabajos de carácter monográfico se obtiene una descripción cognitiva. Si la descripción es poética varía la estructura debido a la intención del objetivo; a nuestro parecer, igual sucederá en la descripción poética de objetos, lugares o personas.

La descripción de personas puede ser un retrato escrito, la cual no lleva secuencia "lógica" o cronológica; y la biográfica que se escribe de manera cronológica. La de acontecimientos se refiere a los fenómenos sociales o físicos. La de lugar puede ser o no cronológica.

Menciona León Espinosa que hay tres formas de descripción: la pictográfica, donde sujeto y objeto permanecen en la inmovilidad; la topográfica; en la cual el sujeto está en movimiento y el objeto en inmovilidad; y la cinematográfica donde el sujeto permanece en la inmovilidad y el objeto en movimiento.

**Texto Narrativo.** De acuerdo con Van Dijk (1978: 153-58) la narrativa es una de las superestructuras principales; en la cual hay referencia a acciones de personas o a acciones antropomorfizadas. Aquí las descripciones de objetos, de circunstancias u otros sucesos quedan subordinadas. A esta característica semántica, se le une una pragmática; pues sólo se explicarán unos sucesos o acciones que en cierta manera sean interesantes. Según dicho autor las categorías de esta superestructura son las siguientes:

Complicación cuya función específica consiste en expresar una situación de enredo en una serie de acciones que exige adoptar una posición o reaccionar ante ella.

Resolución que es la reacción (generalmente de personas) ante la acción o suceso. Puede ser positiva o negativa, de éxito o fracaso, acabar bien o mal.

Suceso con las dos anteriores categorías, ya se dispone del núcleo de un texto narrativo cotidiano. Llama suceso a este concepto.

Marco, cada suceso tiene lugar en una situación determinada, a una hora determinada y en determinadas circunstancias.

Episodio, el marco y el suceso juntos forman el episodio. Durante el mismo marco puede haber varios sucesos. Dentro del episodio los sucesos se desarrollan en diferentes lugares.

Trama, esta serie de episodios se llama trama del texto narrativo.

La evaluación en la cual los narradores aportan su reacción mental, su opinión o valoración.

Historia junto con la trama forma la evaluación.

Anuncio o Epílogo: de naturaleza pragmática, por lo que se refiere a acciones actuales y futuras del hablante (fábulas).

Gráficamente una narración estará, así, conformada por los siguientes elementos:



Van Dijk señala que hay tres tipos de narración: 1. Cotidianas (primarias-orales), 2. Que apuntan a otro tipo de contexto (chistes, cuentos populares, leyendas, sagas, mitos), 3. Literarias (novelas y cuentos) que implican regulaciones institucionales.

Por su parte, de Vega (1990: 138) dice que los textos narrativos describen sucesos dinámicos que implican personajes, metas, intenciones (acciones o acontecimientos). Menciona que de acuerdo a las gramáticas de narraciones, se ajustan a ciertas categorías superestructurales que se acomodan a una ordenación temporal o causal. Generalmente, dichas categorías se presentan de modo consecutivo: estado inicial, suceso indicador, respuesta interna o emocional del protagonista, acciones encaminadas a una meta,



consecuencia, y reacción del protagonista. Se desarrollan en torno a episodios encaminados. Tienen un esquema más familiar y relación causal en torno a planes temporales o lógicos orientados a metas.

Labov (en Cárdenas Palomec y Ruiz Castellanos, 1993: 39-49) señala que es la recapitulación ordenada que efectúa el narrador de eventos sucedidos en un tiempo pasado. Hay sucesión temporal y lógica en los textos narrativos. Este autor junto con Waletzky (en Cárdenas Palomec y Ruiz Castellanos, 1993: 39-49) señala que la narración tiene 5 categorías (a las que suma una adicional, el resumen *-abstract-* que a veces es la introducción a la narración):

Orientación: cláusulas libres al inicio, su función es indicar: tiempo, lugar, personas, comportamientos característicos de la situación. Orientan en la función referencial, los hechos y las acciones que tendrán consecuentemente su lugar en el desarrollo de la narrativa.

Complicación: son los eventos contenidos en el cuerpo principal de las cláusulas narrativas, las cuales se ordenan teniendo en cuenta la sucesión temporal. Además está integrada por las acciones principales, y éstas desembocan en un resultado o desenlace.

Evaluación: es más de tipo semántico que estructural, revela la actitud del narrador con respecto a los hechos narrados.

Resolución: depende de la evaluación; finaliza en muchas narraciones, la historia. Mantiene la secuencia temporal.

Coda o Moraleja: Es adicional. Implica volver del discurso pasado al presente pues se usa ahora al relato para señalar o dar un consejo o enseñanza.

En nuestro trabajo nos apegamos más al modelo de Van Dijk, como se verá más adelante en el capítulo 6.

El tercer tipo de texto es el argumentativo. Posiblemente sea el más complejo de los tres, y por ello entre los investigadores hay ciertas diferencias que se ajustan a la postura teórica que manejan. Sin embargo, es posible distinguir algunas de sus características principales. Gilberto Giménez (1988: 12) dice que hay tres tipos posibles de argumentación: la del discurso lógico ( que consiste en razonamientos lógico-matemáticos que llevan a la deducción y a la demostración). El discurso logicoide (razonamientos dotados de fuerza de persuasión) que depende de premisas o valores socioculturales que se suponen compartidos por los destinatarios y no de los valores de verdad como lógica formal. Y el discurso retórico que no tiene los marcos del razonamiento, pero posee también fuerza persuasiva que depende de convenciones socioculturales donde, tesis y argumentos no están explícitos. Y se usa lenguaje figurado (metáfora, narración ejemplificada, descripción orientada, ironía, preguntas retóricas y enunciados axiológicos o evaluativos, invocación de autoridad). El autor concluye en llamar argumentación a los dos últimos y razonamiento lógico al primero.

Stephen Toulmin es otro autor que entiende a la argumentación como explicación de razones en favor a una tesis en lenguaje natural. Y al igual que otros a quienes se suma él, distingue entre lógica formal o lógica idealizada y lógica práctica o forense. Dice el autor (en Giménez Gilberto, 1988: 15) que la argumentación *"que tiene curso en la vida cotidiana o en los diferentes campos o foros de argumentación de una sociedad determinada tiene que ver... con la lógica práctica y no con la lógica formal"*, y continúa...*"lo que interesa en una argumentación práctica es la posibilidad de obtener nuevos conocimientos a partir de ciertas premisas, lo que sólo se logra a través de los argumentos 'substanciales' ya que los analíticos son tautológicos por definición, en la medida en que la conclusión no nos enseña nada nuevo que no esté contenido en las premisas"* (en Giménez Gilberto, 1988: 16). El autor propone que el concepto de racionalidad se extienda a la lógica práctica o de los procedimientos que se caracteriza esencialmente por su referencia a determinados campos o foros de argumentación, como los de las ciencias, artes, la administración, la ética, las de derecho, etc.

Cada uno de estos campos tienen diferentes exigencias en cuanto a los criterios de formalidad, estilización, precisión y de exactitud requerida, y a la resolución, modos y fines que deben perseguirse, por lo tanto, se pueden tener diferentes tipos de argumentación según estos diferentes campos.

Al respecto Gilberto Giménez cita a Karl Heins Gohert pues éste distingue dos tipos de argumentación la explicación y la justificación. La primera se refiere al ámbito de los hechos, o acontecimientos considerados objetivamente, es decir, desde el punto de vista del observador se explican las propiedades de la luz, la intensidad de un sismo o la ocurrencia de un eclipse solar. Presentan siempre un carácter teórico o cuasi teórico, la tesis asume por lo general la forma de un juicio constatativo "de observador". La garantía se confunde con algún tipo de ley (natural) o con una generalización respaldada por la observación repetida. Las acciones o comportamientos pueden ser objeto, bajo ciertas condiciones, de "explicación". Se asume el punto de vista del observador y se les objetiva como hechos cuyas causas son los motivos (psicología). La segunda, tiene por objeto acciones o comportamientos del pasado (evaluaciones) o futuras (recomendaciones) que se consideran desde un ángulo valorativo o normativo. Se justifica, la política o economía de un gobierno, la legislación del aborto, la construcción de una central hidroeléctrica. Reviste un carácter práctico. La tesis asume la forma de un juicio evaluativo o prescriptivo. La garantía se trata siempre de una norma o de un criterio evaluativo respaldado por el consenso social.

Retomando de nuevo a Gilberto Giménez tenemos que él considera que toda argumentación es implícitamente polémica y que pone en juego una determinada estrategia retórico-discursiva. En la argumentación se expresa un compromiso y posición además de la información. Y la define como *"un proceso cuasi-lógico de esquematización o de "representación" de la realidad, a partir de premisas ideológicas que se supone compartidas y en vista de un intervención sobre un determinado público todo ello desde un "lugar" social e institucional determinado"*. (1981: 140)

Por ello deben tomarse en cuenta: 1. Su punto de partida, que son ciertas premisas ideológicas-culturales. 2. Su objetivo de intervención sobre un destinatario (acción o intelectual) y , 3. Su función esquematizadora de la realidad en cuanto proceso de representación. (cf. Giménez 1981: 141)

Hay tres fases en el análisis argumentativo, según la propuesta anterior:

- a) **Reconocimiento de argumentos.** Identificar el orden en que aparecen las series de argumentos en función de sus respectivos objetivos (tópicos, temas, asuntos). Pueden ser figuras o personajes, nociones, hechos o situaciones los que están nucleándolos. Los argumentos serían, por lo tanto, las determinaciones predicativas que las definen o dan contenido, atribuyéndoles aspectos, características, funciones o propiedades. Se presentan en forma de enunciados modalizados: categorías de aserción, de certeza, deónticas, veredicción, factitivas, apreciativas.
- b) **Explicitación de la gramática de argumentos,** que implica seleccionar los argumentos pivotes del discurso para explicitar o diagramar las relaciones lógicas que los articulan y enlazan (incompatibilidad, implicación, oposición, complementación, equivalencia, diferencia, unión, jerarquía).
- c) **Identificación de las estrategias discursivas.** Selección y orden de los espacios lógicos y modales aplicados a las series de argumentos agrupados en funciones de sus respectivos objetos discursivos (operaciones modales, aspectuales, temporales). (cf. Giménez 1981: 144-145)

Por su parte Van Dijk (1978: 158-165) plantea que hay diferencia entre argumentar y demostrar. Según él, la demostración implica un sentido lógico estricto pero la argumentación cotidiana (y la científica) se ocupa pocas ocasiones de una relación necesaria entre hipótesis y conclusión y atiende más bien a una relación de probabilidad y credibilidad. Y se pueden diferenciar las estructuras argumentativas sobre la base del tipo de relación entre hipótesis y conclusión: la derivabilidad (sintáctica) en un cálculo formal, la implicación (semántica) y las conclusiones (pragmática). En estos tres niveles de relación argumentativa

también se puede hacer una distinción en cuanto al carácter estricto de esta relación partiendo de la necesidad (física, biológica, psicológica) etc., y de la probabilidad a la posibilidad. Gráficamente, los elementos superestructurales de un discurso argumentativo, según este autor, serían las siguientes:



Según Van Dijk, el tratado científico es una variante del argumento y en él hay tanto planteamiento del problema como la solución.

Con este capítulo pretendimos, a la vez que redondear nuestro marco teórico, introducimos en forma general a algunos elementos específicos de la investigación de campo. Como se puede observar, tanto la teoría psicogenética, la psicología cognitiva y la lingüística contemporánea tienen muchos puntos en común, los autores que manejamos se unen y se complementan, lo que nos permite tener un panorama más amplio sobre el proceso de la lectura. A continuación entramos de lleno al trabajo que realizamos como investigación de campo para saber la relación que guarda la recuperación del significado con el tipo de texto-contenido que se lee, en niños de quinto grado.



*El grupo de niños de la escuela Benito Juárez*

# **Capítulo 4**

## **Metodología general**

**Nombre de la escuela y dirección:****"Benito Juárez"**Marco Antonio L.  
12, B.J.**"Benito Juárez"**María Luisa  
10, B.J.**"Colonia Ignacio Romero bargas"**Silvia  
11, B.J.**"Gabino barrera"****"9 poniente"**Blanca  
12, GB.G1.**"Gabino Barrera"**Fernanda  
11, GB.G1.**"Gabino Varreda"****"3 sur y 11 poniente"**César  
12, GB.G2.**"Gabino barrera"****"particular"**Christian  
10, GB.G2.**"Gabino barrera"****"entre la 11 y la 9 en la 3 Sur"**Israel  
11, GB.G2.

*"Eres del 5 de mayo de 1862"*  
*"16 poriente 102"*

Javier  
10, HSM.

*"Héroes del 5 de Mayo de 1802"*  
*"16 pot.102"*

Luis Alberto  
10, HSM.

*"Francisco I. MaDero"*  
*"Guada Lupe Tlatelpa"*

Joaquín  
13, FM.

*"Francisco Imadero"*  
*"Guadalupe Tlatelpa"*

Juan Carlos  
11, FM.

*"Fransisco Ymadero"*

Rosa Ma. J  
11, FM.

*"Fransisco y Madero"*  
*"Guadalupe Tlatelpa"*

Raúl  
12, FM.



## **Metodología general**

El método de la presente investigación debía ayudarnos a indagar qué relación hay entre el tipo de texto que se lee y su contenido con la recuperación del significado, por lo que se requirió de la organización estratégica de diferentes procedimientos. Ligado al método tuvimos la conceptualización teórica que nos sirvió de base: las aportaciones de la teoría psicogenética, de la psicología cognitiva, los estudios en psicolingüística y en lingüística. Hemos asentado en el marco teórico, que la adquisición de la lectura es un proceso que no termina al llegar al nivel alfabético, sino que continúa, y en este camino el niño ha de encontrar diferentes problemas.

Las dificultades que los niños postalfabéticos tienen al enfrentarse con diversos tipos de textos y contenidos no ha sido hasta la fecha, un tema investigado en nuestro país; no se ha cuestionado y estudiado por qué el niño postalfabético es incapaz de acceder al significado durante la lectura, de diversos textos (con diferentes macro y superestructuras), por qué es incapaz de comprenderlos o bien, como llega a ser un lector fluido. El interés personal y profesional en la presente investigación fue el creer que es imperativo comenzar a explorar en este terreno y crear alternativas pedagógicas (que disminuyan la reprobación, la deserción y el analfabetismo funcional) y que consideren la verdadera naturaleza de las dificultades. A través de nuestro marco teórico nos percatamos de que la visión limitante donde la lectura sólo se concebía como mero acto perceptivo, maduracional y memorístico, hay que dejarlo en un segundo plano; y que ahora se debe comenzar por subrayar que la lectura **es un proceso a partir del cual se construye el significado (a través de establecer una relación de comunicación entre sujeto y texto)**; ésta es su esencia. Por ello, **el enfoque para conocer la naturaleza de las dificultades en la lectura debe virar hacia lo conceptual.** Recordemos que las investigaciones con los primeros niveles de adquisición del sistema de la escritura, así lo han demostrado.

Para saber qué íbamos a investigar recurrimos a la formulación de las siguientes hipótesis:

### **Hipótesis General:**

- *Existe una relación entre la recuperación del significado en la lectura y el tipo de material-contenido que se lee (superestructura y macroestructura).*

### Hipótesis Particulares:

- *Hay un proceso sistemático de avanzar hacia la lectura fluida donde están implicados la coordinación de diversos tipos de información (fonética, ortográfica, gramatical y semántica).*
- *Hay una relación entre el tipo de estrategias de lectura usadas y la comprensión del significado de textos escritos.*
- *Existe una relación entre la manera de leer y la recuperación del significado de textos escritos (a mayor lentitud, menor comprensión y viceversa).*
- *Las hipótesis alfabéticas pueden coexistir con otras, aún no convencionales, en diferentes aspectos, por ejemplo: no considerar como palabras independientes a aquellas conformadas por menos de tres elementos: artículos, preposiciones, conjunciones, y mantener al sujeto post-alfabético en niveles de rezago conceptual que le impidan la recuperación del significado de la lectura.*

Nuestra investigación tuvo un carácter de base, exploratorio, por las particularidades del problema que se afrontó, por ello, sabíamos que seguramente aparecerían algunas indefiniciones de carácter analítico en los resultados, en efecto así fue, y los fuimos esclareciendo cuando se confrontaron los resultados parciales del diagnóstico con el marco teórico y, de esta manera, generamos específicas formas de trabajar esos datos de forma analítica. Suponíamos por lo anterior que, tal vez, al término de la presente no tuviéramos respuestas concluyentes en todos nuestros planteamientos, pero si nuevas interrogantes para estudios posteriores. Ya hablaremos al respecto en los siguientes capítulos.

Para llegar a despejar el planteamiento central, y siguiendo las líneas del marco teórico, **utilizamos dos métodos: uno, el indirecto y otro el directo o en curso, de indagación crítica.** Éstos los especificamos dentro de las *Situaciones Experimentales* -que explicaremos con detalle en los siguientes capítulos- divididas en tres bloques:

- I. Situación donde se incluyeron tres cuestionarios, uno para el docente y dos para el alumno con el fin de conocer a nuestra población de estudio. El *Cuestionario A* sirvió para obtener datos socioeconómicos del alumno. El *Cuestionario B* fue para la obtención de información sobre los conceptos, práctica escolar y puntos de vista del profesor en torno a la lectura. El *Cuestionario C*, para obtener los datos que el alumno

posee referente a conceptos de lectura, preferencia e intereses por algunos contenidos y tipos de texto dentro de los libros de la SEP y, hábitos de lectura fuera y dentro del salón de clase.

- II. Situación diseñada para realizar una evaluación de la competencia lectora, con los textos seleccionados para ello y la aplicación de cuestionarios específicos bajo el método indirecto.
- III. La última situación comprendió la evaluación de la lectura con método directo o de indagación crítica.

#### **4.1 Selección de la muestra. Justificación.**

Para efectos de la investigación, se escogieron cuatro escuelas públicas (incluyendo una para la muestra piloto) que, esencialmente, atendieran población de clase media baja en zonas urbanas y semiurbanas. Esto obedeció a varias razones:

##### **1. No era de interés trabajar con población de clase media alta o alta porque:**

- Tienen mayor acceso a materiales de lectura, diferentes a los libros de texto de la SEP.
- Tienen mayor acceso a actividades (visitas a museos, paseos, ir al cine o teatro, uso de computadora, etc) que amplían su conocimiento del mundo.  
Por su nivel socioeconómico, seguramente están rodeados de situaciones de lectura en su medio familiar y social, que la clase media baja no tiene.
- Las escuelas a las que asisten (privadas en su mayoría) utilizan los Libros de Texto gratuito y otros más como complemento, autorizados por la SEP.
- Existen menos posibilidades de que ingresen a las filas de la deserción, el fracaso escolar, y la repetición, que los de clase media baja..
- Su contacto con la lengua escrita posiblemente continuará en los siguientes ciclos escolares lo que les permitirá ciertos avances en su camino alfabetizador.

##### **2. El interés por hacer el diagnóstico de la competencia lectora en niños de escuelas públicas de clase media baja obedeció a:**

- Son los sujetos que pasan a engrosar las filas del analfabetismo funcional, la deserción, la repetición y el fracaso escolar.
- Si uno de los planteamientos de la investigación es conocer en qué medida la recuperación del significado repercute en este "fracaso", la población a quien debía orientarse era a la clase media baja.

- Se tomó en cuenta también que, la evaluación diagnóstica sería a partir de lecturas tomadas de los Libros de Texto gratuito, por lo cual era conveniente aplicarla en escuelas públicas donde éstos son la base del desarrollo de la práctica escolar y orientan el aprendizaje.
- Creímos conveniente elegir a sujetos con estas características, además, porque es ahí donde hay que incidir con mayor profundidad en alternativas pedagógicas.

**3. Elegimos población urbana y semiurbana porque de alguna manera estos niños tienen cierto contacto con materiales de lectura diversos que el mismo medio les provee en forma más abundante en comparación a los niños de las zonas rurales. Los infantes de medio urbano o semiurbano, tienen a su alrededor cotidianamente: volantes, letreros, revistas, periódicos, libros, folletos y bibliotecas públicas que les permitirían, supuestamente, tener un concepto más amplio sobre el uso y las funciones de la lectura. Se decidió también ubicarla en este sector poblacional porque se presupone tendrían más acercamiento al conocimiento de temas generales, como los que aparecen en los Libros de Texto gratuito, que nos permitiría saber de qué forma influye en sus respectivas respuestas.**

**4. Hay que señalar que se decidió por una muestra con niños de quinto grado, debido a que según el análisis de los programas de la SEP -el de 1993 y los anteriores a éste: 1989 y 1982- y a los Libros de Texto gratuito correspondientes, de primero a cuarto grado los infantes han estado en contacto con diferentes tipos de lecturas pues aparecen en dichos libros y porque en el quinto grado, de acuerdo al programa de 1993, en el área de Español, se les enseña a diferenciarlos de forma explícita. Se pensaría entonces, que en quinto grado los niños tendrían cierta facilidad para reconocer los diferentes tipos de texto y poder construir y recuperar significado. Al aplicar la evaluación diagnóstica podríamos comprobarlo y posteriormente analizarlo, parte esencial de la investigación.**

**5. La selección también obedeció a que estos niños, por su edad, la mayoría estarían en la etapa de tránsito entre el periodo de las operaciones concretas (7 a 12 años) al periodo de las formales (12 a 15); por lo que se podía en ellos observar cómo reflexionan con base en su pensamiento lógico que constituye "el sistema de relaciones que permite la coordinación de puntos de vista entre sí de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos (diríamos nosotros de textos distintos) y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo". (Piaget, 1977: 65) Y como producen proposiciones basándose en valores y juicios propios de esta etapa, además de cómo relacionan su conocimiento de la vida cotidiana con los temas que abarca el currículum escolar.**

**6. De igual manera se eligieron porque tendrían cierta habilidad para contestar cuestionarios escritos y orales y hacer resúmenes; así mismo, debido a que encontraríamos las hipótesis, las estrategias y los conceptos que en torno a la lectura han desarrollado a lo largo de su escolaridad o fuera de ella.**

**7. Finalmente, porque es un buen tiempo para detectar problemas de lectura que estén afectando el aprendizaje de contenidos curriculares y poder crear alternativas de solución antes de que ingresen a otro ciclo o bien, para que se comience a enfatizar -continúen o no en el sistema escolar- los beneficios de la lectura de cualquier texto siempre y cuando haya un acercamiento crítico.**

#### **4.2 Conformación de la muestra**

En este punto enunciaremos los datos generales que se obtuvieron de las escuelas elegidas para desarrollar nuestra investigación. Se optó por estas escuelas pues atienden infantes de clase media baja, en zonas urbanas o urbanas periféricas, controlando de esta forma la variable socioeconómica y claro está, el tipo de educación que como se señaló en el punto anterior, tenía que ser de educación pública. Las escuelas seleccionadas fueron cuatro, en dos de ellas (Benito Juárez y Gabino Barreda) otros tesisistas de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) han realizado investigaciones en torno a la lecto-escritura; por lo que se tenía contacto previo con ellas. Las escuelas Héroes del 5 de Mayo y Francisco I. Madero, fueron accesibles gracias a maestros que ahí laboran o laboraron.

La información recabada que se presenta enseguida, se obtuvo de las entrevistas personales que se hicieron con el director de la escuela y los docentes a cargo de cada grupo de quinto grado seleccionado, así como de las observaciones directas en el medio escolar. A continuación se describe cada una de ellas.

**Escuela "Héroes del 5 de Mayo de 1862"** (H5M). La escuela también conocida como "Ford", (debido a que esta empresa ayudó económicamente a su construcción), se encuentra ubicada en el municipio de Cholula, Pue., en la cabecera municipal de Cholula de Rivadavia. Su labor comenzó en abril de 1962, en casas particulares, inclusive se dice que un gallinero. Al centenario de la batalla de Puebla, se le dio el nombre de "*Héroes del 5 de mayo*". Al parecer fue fundada oficialmente en 1971. Esta escuela funciona en el turno vespertino con el nombre de "Ignacio Zaragoza".

Actualmente es una escuela que tiene todos los servicios, el inmueble está conservado. Cuentan con un amplio patio y un jardín donde los niños suelen hacer ejercicios y ceremonias cívicas. Hay áreas verdes cerca de las aulas. Es de un piso; los salones son amplios, durante el momento de la presente investigación estaban armando la biblioteca. En la dirección se encontraba parte del material del "Rincón

de Lecturas". A uno meses de haber realizado el trabajo de campo para la presente investigación, la escuela inauguró su biblioteca. Tienen un salón destinado para el aprendizaje de computación donde se aplica el programa de Computación Electrónica en Educación Básica (COEBA), otro está al servicio de psicología, quien lo atiende es una profesionista del área que recibe niños que le envían los maestros de grupo, atendía en ese momento, 24 alumnos, seis por día.

En el periodo 94-95 la población de alumnos fue de: 280; se inscribieron en primero 40, en segundo 62, en tercero 46, en cuarto 36, en quinto 39 y en sexto 37. Es una escuela mixta, de organización completa pues asiste a alumnos de primero a sexto grado de educación básica. Por cada grado había un grupo, a excepción del de segundo donde se tenían dos. El grupo de quinto, integrado por 39 alumnos, tenía 14 hombres y 25 mujeres.

La mayoría de los maestros son normalistas, ocho de ellos tienen normal superior. Hay un maestro de educación física. La planta docente tiene un promedio de 40 años de edad. La evaluación a la planta docente la hace el Organo de Educación Interno de Carrera Magisterial. También se evalúa a los maestros a través de demostraciones académicas de los niños. Los únicos estímulos que reciben los maestros de esta escuela son las fichas de evaluación de trabajo.

El director y el docente expresaron que la mayoría de los niños que asisten a esta escuela son hijos de obreros de la Volkswagen, de quienes fabrican ladrillo y de comerciantes

**Escuela Benito Juárez.** (BJ) Es una escuela primaria federal con clave: 21DPR1661Y; está ubicada en la calle Anahuac No. 1 de la colonia Ignacio Romero Vargas, dentro de la Junta Auxiliar del mismo nombre, conocida también como Pueblo Nuevo. Recientemente, a partir de 1962, estas juntas auxiliares fueron incorporadas al ayuntamiento de la ciudad de Puebla; pues son zonas en su mayoría urbanas que colindan con ella.

La escuela tiene su origen en 1923, como escuela "Casa del Pueblo" que contaba con locales acondicionados. Fue en 1955 cuando se funda como escuela Benito Juárez con un edificio construido ex profeso para ello, en ese entonces, según la maestra María Concepción Rebeca Hernández (1994:73), había 12 profesores incluyendo al de preescolar y educación física.

Actualmente en el mismo inmueble funcionan dos escuelas primarias federales, que son independientes entre sí, una en el turno vespertino y otra en el matutino. La escuela Benito Juárez atiende al turno matutino, la directora que está ahora al frente de la institución tenía apenas un año fungiendo como tal.

El edificio es amplio, comprende una superficie de 6764 m<sup>2</sup> de los cuales 2103 m<sup>2</sup> son aulas, corredores y canchas (basquetbol y volibol) y 4661 m<sup>2</sup> de patio sin construir. Un ala de la construcción cuenta con dos pisos, la otra es de sólo uno. Tienen un patio muy grande donde los infantes juegan, hacen actividades de educación física y ceremonias cívicas, además de usarlo como el sitio señalado para los casos de emergencia en temblores. Comprende un aula para cocina, otra para sala de computación como auxiliar didáctico -tienen el programa COEBA-, y otro como biblioteca. Esta puede ser utilizada tanto por maestros como por alumnos, sin embargo, la carga de actividades hace que esto no suceda y por ello el horario marcado para que cada grupo la use no se cubre. En los días de la aplicación de la investigación, la escuela optó porque cada maestro de grupo tuviera en su salón una caja con libros del "Rincón de Lecturas", y dejar la biblioteca con el resto de materiales, funcionando para consultas generales que quieran realizar tanto los alumnos como los maestros.

Existe un grupo integrado que atiende niños de primero y segundo grados; desde 1985 funciona un grupo de este tipo y tenían también grupos de recuperación con niños que no habían aprobado el año escolar.

En el periodo 94-95 se formaron 20 grupos: cuatro de primero y segundo, y, tres grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto. El total de población fue de 850. Es una escuela mixta, el número de niños fue de 411 y de niñas de 439. Hubo 135 alumnos en primero, 146 en segundo, 145 en tercero, 144 en cuarto, 148 en quinto y 132 en sexto.

La planta docente está constituida por 22 maestros, incluyendo a la directora. Hay una maestra para educación física. Al parecer seis de los profesores cuentan con alguna especialidad. No hay un maestro para actividades tecnológicas o artísticas. La edad de la planta docente oscila entre los 27 y 60 años aproximadamente, estando la mayoría entre los 30 y 40 años.

Los maestros de esta escuela efectúan auto evaluaciones internas; y también a partir del trabajo que realizan los alumnos, es decir, hay exámenes anuales que aplican los supervisores de zona a través de los cuales evalúan el trabajo del docente. La evaluación por lo tanto es indirecta. El avance de los programas de estudio que aplican son revisados en Consejo Técnico donde los maestros se reúnen a dialogar sobre algunas problemáticas, esto ocurre cada dos meses o cada mes y medio. No hay estímulos a los maestros, sólo se les extiende a final de año una carta de felicitación, por parte de la dirección de la escuela.

El grupo elegido en esta escuela estaba integrado por 50 alumnos de los cuales 28 eran niños y 22 niñas. En el grupo había siete sujetos que habían reprobado algún grado. Al frente de éste estaba una maestra con normal superior. Directora y maestra coincidieron en señalar que la población atendida es de clase media y baja; hijos de obreros, técnicos y algunos profesionistas.

**Escuela Gabino Barrera (GB).** Es una escuela primaria con clave 21EPRO-3302, de la zona 043. Está ubicada en la calle 3 Sur, entre la 11 y 9 Poniente, dentro del Centro Histórico. El inmueble tiene aproximadamente 300 años, pues se dice fue construido de 1683 a 1700 para la Casa de Ejercicios de la congregación de *"la venerable concordia de sacerdotes bajo el patrocinio de San Felipe Neri"*. En este mismo edificio se editó, a partir del 30 de noviembre de 1820, el periódico "La abeja poblana", por D. Juan Nepomuceno Troncoso. También en esta casa, en la imprenta particular de los padres filipinenses, se imprimió el Plan de Iguala, que Agustín de Iturbide no logró que lo hicieran en ningún otro sitio, de aquí se distribuyó a toda la nación. Quizá fue en 1919 cuando comenzó a funcionar como escuela, se conoce el nombre del primer director, don Librado Avila, en el año de 1928.

El inmueble está en regulares condiciones físicas, en 1965 se le hizo una restauración. Es un edificio de aspecto colonial, el patio no es muy grande, pero las aulas son lo suficientemente espaciosas para los alumnos que la integran. En la planta baja y alta hay aulas, sanitarios, talleres, corredores; el total de la superficie con patio es de 3763.32 m2. En la planta alta tienen una biblioteca: "Sor Juana Inés de la Cruz". Cabe mencionar que hay un segundo piso, donde hay salones y laboratorio. El inmueble es ocupado tanto en el turno matutino como en el vespertino; en el matutino funciona como escuela Gabino Barrera y en el vespertino como Héroes de Chapultepec.

En el periodo escolar 94-95, hubo un total de 440 alumnos, distribuidos en cuatro grupos por grado. En primer grado hubo un total de 62, en segundo de 70, en tercero con un total de 63, cuarto grado de 89, quinto de 74 y sexto grado con 82. El número total de mujeres fue de 213 y de hombres de 227. Hay que mencionar que aunque la escuela es mixta los grupos no lo son.

Existen en la escuela grupos de aulas periféricas que atienden niños de primero, segundo y tercer grado donde detectan problemas de lenguaje, de conducta, familiares y de aprendizaje. Hay también una maestra de PALEM que atiende niños de primero y segundo; una terapeuta de lenguaje que asiste a niños de primero a sexto grado y una psicóloga que va un día a la semana. Todos estos maestros los envía la SEP.

Los maestros de la planta docente de esta escuela son normalistas titulados, al parecer hay cuatro con normal superior. Hay un maestro de educación física y uno de música. La edad en la que oscilan es de 25 a 55 años.



En esta escuela no se lleva a cabo el programa COEBA. La biblioteca y el "Rincón de Lecturas", según nos informó el director, se usan tanto por maestros como por alumnos, pero, según versión de los docentes y de los propios niños, no se tiene acceso a ellos. Tienen un aula para auditorio, hay televisión y video.

El director de este centro dijo que la evaluación de la planta docente se hace a través de un órgano que evalúa su desempeño profesional, puntualidad, asistencia al trabajo, amor a la niñez, desempeño frente al grupo y desempeño en la enseñanza. Ésta es un evaluación interna, indicó que para ello no se capacitan los maestros que evalúan. Por su parte uno de los maestros de grupo indicó que son los maestros de la escuela quienes hacen dicha evaluación y que fueron ya capacitados, dijo que dos maestros por escuela son capacitados. Cabe hacer mención que el director tenía, aproximadamente, dos años de haber ingresado a esta escuela. Aclararon que de acuerdo a los lineamientos de la SEP, los supervisores deberían encargarse de visitar los salones para efectuarla pero, aunque se espera su visita de una a dos veces al año, ésta casi nunca llega. La otra forma de evaluar al docente es a través del desempeño de los niños, les suelen aplicar exámenes por zonas para sacar, a partir de ellos, el desempeño de los maestros. Ésta la realiza personal de la SEP ajeno a la escuela.

Ni los maestros ni el director hacen revisión de los programas de estudio o de los Libros de Texto pues según dijeron éstos son nacionales y deben aplicarlos, por lo cual ellos no los evalúan en la práctica de manera formal. Señalaron que los libros eran muy flexibles y abiertos y los adapta cada maestro.

De esta escuela se tomaron dos grupos de quinto grado. El grupo 1, fue de mujeres y el 2, de hombres. El primero estaba constituido en su totalidad por 21 niñas, de éstas cuatro habían reprobado algún grado escolar. Este grupo tenía un docente que estaba estudiando la normal superior y que no tenía muchos años de estar trabajando ahí. El grupo tomaba clases de deportes los jueves de 9:30 a 10:30. El docente ha establecido un horario de actividades artísticas de 12 a 12:45, los viernes. El grupo 2, constaba de 16 sujetos, cinco de los cuales habían reprobado algún grado. El día para deportes estaba marcado en jueves. El docente que estaba al frente de este grupo tenía ya varios años laborando en esta escuela.

Tanto los maestros como el director señalaron que los alumnos que asisten a esta escuela provienen de clase media baja. Hijos de obreros, artesanos, de quienes realizan algún oficio o padres asalariados y que había muy pocos de profesionistas. Es de destacar que ambos docentes indicaron que los infantes provienen de familias desintegradas por lo que muchos viven con parientes, primos, tíos o los abuelos.

**Escuela Francisco I. Madero. (FM)** La escuela tiene como clave: 21DPR26348, pertenece a la zona 056. Está ubicada en la calle Hermanos Serdán No. 15. Es una escuela federal, que pertenece a la junta auxiliar de San Francisco Totimehuacán, esta junta fue incorporada al ayuntamiento de la ciudad de Puebla en el año de 1962, está conurbada a la ciudad. Cabe señalar que aparece como escuela rural, sin embargo, en realidad está ya dentro de la zona urbana periférica, por lo tanto se tomó para trabajar en ella la investigación.

La escuela es de muy reciente creación; tiene como antecedentes haber sido trabajada por CONAFE. El 19 de septiembre de 1980 se funda como escuela federal, para el 21 de marzo de 1981 contaba con tres aulas. Actualmente un ala de la escuela es de un piso y la otra de dos. Tiene un amplio patio, hay un salón de actos. Está integrada por ocho grupos, distribuidos de la siguiente manera: primero con 32 alumnos; segundo A y B con un total de 58 alumnos, tercero con 31, cuarto A y B con 51, sexto con 41. No hay grupos integrados o de recuperación, tampoco tiene apoyos en lenguaje, psicología o aprendizaje. Carece también de profesor de educación física; los maestros de grupo, son quienes les dan esta materia. Es una escuela mixta, sin turno vespertino. Los ocho maestros que integran la planta docente son normalistas y tres tienen normal superior; la edad entre la cual oscilan es de 30 a 50 años.

Aquí no cuentan con biblioteca y los libros del "Rincón de Lecturas" los tiene cada grupo. Existe material didáctico que ha sido donado por la SEP. No hay un salón para computación ni tienen el programa respectivo. Recién han adquirido una televisión que usan como apoyo didáctico.

La evaluación docente la realiza el Consejo Técnico que está formado por maestros de la misma escuela y se hace de acuerdo a los lineamientos de la SEP tomando en cuenta: documentación, material mensual de evaluaciones, puntualidad, asistencia, acciones, etc. La directora señaló que el trabajo que ella desempeña es evaluado por el supervisor de zona. La evaluación a programas de la SEP no la realizan, y respecto a los Libros de Textos indicó que en algunos los contenidos no son adecuados para el tipo de población escolar que atienden y que por lo general las sugerencias que ellos hacen no son tomadas en cuenta. Reconoce que la calidad de los libros es mejor que los anteriores pero que en algunos grados y ciertas materias no es muy adecuada.

El grupo de quinto grado estaba compuesto por 40 alumnos -23 hombres y 17 mujeres-, de los cuales 10 habían reprobado algún grado. Señaló la directora que hay pocos estímulos al personal docente y por parte de los padres de familia a veces se llevan algunos regaños. Tanto la directora como el maestro de grupo coincidieron en señalar que atienden población de clase media baja y baja. Que la mayoría son hijos de obreros, artesanos y albañiles. Que tiene un grado de desnutrición que afecta su rendimiento.

Todas las escuelas fueron del turno matutino, con el horario oficial de 8:00 a 13:00 hrs., por lo general la hora de recreo es de 10:30 a 11:00, aunque hubo una escuela donde era de 11:00 a 11:30. Los días lunes todas efectúan la ceremonia cívica a la bandera, donde cantan el Himno Nacional, se pudo observar que sólo en la escuela Francisco I. Madero lo decían completo. Celebran además -las cuatro escuelas- otras fechas cívicas marcadas en el calendario escolar: 5 de febrero, 24 de febrero, 18 de marzo, 21 de marzo, 5 de mayo, 16 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre; y hacen festivales sociales el 30 de abril, 10 de mayo y para la clausura de cursos.

En las cuatro escuelas los maestros comentaron que tenían diversas comisiones, éstas varían en cada una, retomando sus comentarios tenemos las siguientes: cultural, de acción social, de salud, cívicas, de desastres, consejo técnico, capacitación a maestros, extensión educativa, biblioteca, computación, del Himno Nacional, de higiene, puntualidad, deportes, disciplina, ecología.

Ninguna de las escuelas que seleccionamos cuenta con maestro para actividades tecnológicas o artísticas, los maestros de grupo son quienes las imparten poniendo a los alumnos a hacer dibujos, modelado, trabajos manuales, bailes, etc. Todas las escuelas coincidieron en señalar que casi no efectúan salidas a centros culturales o recreativos pues éstos son caros, tienen que realizar varios trámites que tardan muchos días en resolver y les exigen comprar seguros de vida para los alumnos. Sin embargo, dijeron algunos, que en ocasiones salen a demostraciones culturales y deportivas a otros centros escolares.

Los maestros de grupo de las cuatro escuelas indicaron que aplican a sus alumnos evaluaciones que podemos agrupar de la siguiente manera:

- *Evaluación inicial-diagnóstica*, para conocer el nivel del grupo, algunos la llamaron de "exploración" y la aplican durante la primera semana de clases. Son exámenes escritos que elaboran por lo general los docentes y en los cuales las asignaturas de Matemáticas y Español tienen más peso. Por lo general, sólo incluyen unas cuántas preguntas referentes a las otras asignaturas (Ciencias Naturales, Geografía, Historia) algunos docentes incluso omiten éstas. Lo que preguntan son conocimientos base del ciclo escolar anterior. No incluyen estas evaluaciones la lectura de algún texto para evaluar la competencia lectora del niño, no hay tampoco evaluación de su

lectura en voz alta para reconocer el uso de estrategias ni para saber qué rescatan de la misma.

- *Evaluación formativa*, por unidad y asignatura. Algunos dijeron que era mensual, otros bimestral. Son exámenes escritos que pueden elaborar los propios maestros o bien comprarlos en el mercado existente. En la escuela GB, los maestros de cada grado hacen una propuesta de examen, luego se reúnen y de las cuatro propuestas van formando la prueba definitiva a aplicar.
- *Evaluación diaria*. En esta se agrupó a las actividades que los docentes "toman en cuenta" diariamente para "valorar" a los alumnos; entre las que mencionaron: trabajos en clase, exposición de temas, calificación de tareas (realizadas en casa), calificación de lo que hacen en clase -contestar el libro, copiar, y "participación".

En tres de las escuelas observamos que los maestros de grupo solicitan (no obligatoriamente) a los alumnos, la Guía Práctica de Fernández Editores para quinto grado. Con ella trabajan tanto en el salón de clases como en casa pues de ahí los maestros seleccionan actividades para tareas. Algunos indicaron que la piden pues está muy completa y sintetiza el programa, lo cual ayuda mucho a los niños y les refuerza lo que viene en los Libros de Texto, o bien, dijeron, que como son las lecciones más cortas los niños no se aburren tanto. En todas las escuelas se pudo observar que cuentan con material didáctico, aunque éste varía en cantidad y calidad en cada una de ellas.

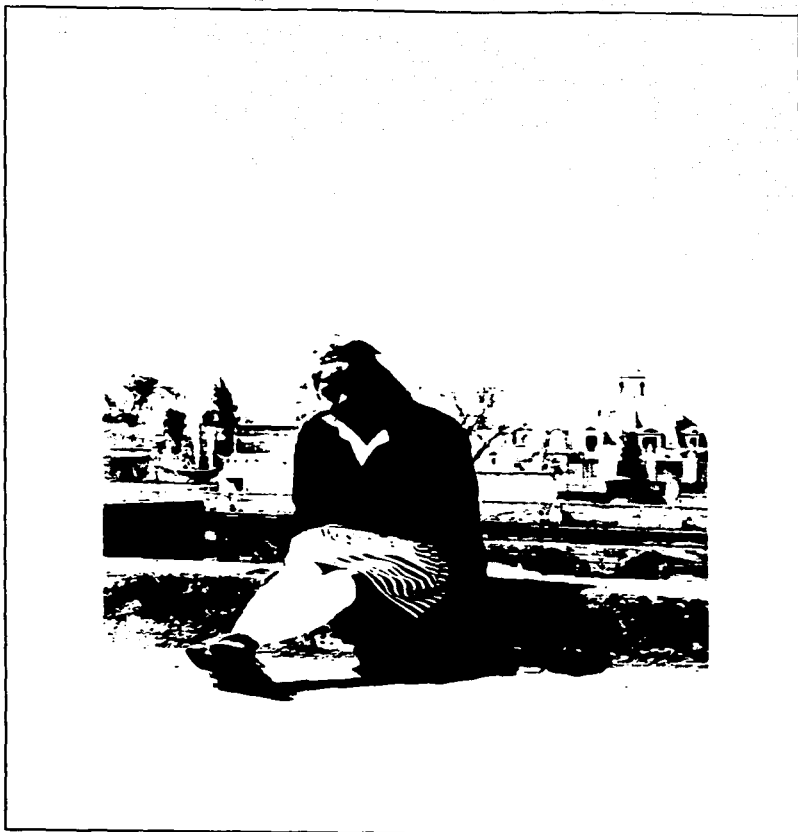
Éstas fueron las cuatro escuelas donde se aplicaron las *Situaciones Experimentales*. Como podemos observar cumplieron los requisitos generales apuntados en la justificación de la muestra. En cada una se explicó al inicio del trabajo, el objetivo de la investigación. Una vez que se tuvo el permiso correspondiente por parte del director, ocurrió lo siguiente: en donde había un sólo grupo de quinto (H5M y FM), el director habló con el maestro, en BJ les pidió a los maestros de quinto (3) su colaboración y entre los docentes decidieron cuál sería el grupo que participaría, y en la escuela GB, por ser una escuela mixta en lo general pero no en sus grupos se eligieron dos de ellos, uno de población femenina y el otro de masculina, el primero lo eligió el director y el segundo, lo hizo la investigadora, al azar.

Desde un principio, como parte de nuestra metodología, se decidió elegir de la escuela piloto siete sujetos de quinto grado, un número suficiente que nos permitiría tener elementos para afinar nuestros instrumentos; así mismo se creyó que la población definitiva para nuestra investigación fuera de 40 sujetos

(10 por grupo) divididos en partes iguales por sexo. El número elegido para esta muestra definitiva obedeció a que se consideró suficiente para representar un universo amplio, también por el carácter de investigación básica que tiene este trabajo y por ser un número adecuado a los límites de la misma. La variable sexo, la controlamos para tener la posibilidad de comparar, en la *Situación Experimental I*, las respuestas que emitieran los niños con las de las niñas, y encontrar las posibles diferencias entre ellas.

Para elegir los sujetos de cada grupo se procedió, de acuerdo a lo previamente planeado, de la siguiente manera. En la escuela piloto seleccionamos al azar de acuerdo a la lista de asistencia y al número total de alumnos en el grupo, procurando que la variable sexo no fuera muy diferente en número, así seleccionamos tres niñas y cuatro niños. En el resto de las escuelas, una vez afinadas las *Situaciones Experimentales*, se decidió que el docente eligiera tres sujetos de los que él consideraba tenían más problemas de lectura y la investigadora seleccionara los siete restantes al azar tomando como base la lista de asistencia y el número total de sujetos en el grupo. Así, en la escuela BJ fueron cuatro niños y seis niñas; y de la escuela GB, 10 niños y 10 niñas; de la FM, seis niños y cuatro niñas, lo que nos dio un total de 20 niños y 20 niñas.

En los siguientes tres capítulos se expone el conjunto de *Situaciones Experimentales* desde su creación hasta sus resultados y las conclusiones e implicaciones pedagógicas a las que nos llevó cada una.



*Alumna de la escuela Gabino Barreda en la azotea de la misma*

## **Capítulo 5**

***Situación Experimental I: diagnóstico socioeconómico y sobre conceptos, hábitos, práctica escolar, gustos e intereses de lectura para maestros y para alumnos.***

**5. Situación Experimental I: diagnóstico socioeconómico y sobre conceptos, hábitos, práctica escolar, gustos e intereses de lectura para maestros y para alumnos.**

En los capítulos 5, 6 y 7 abordaremos el diseño, objetivos y resultados de la aplicación de los diversos instrumentos que utilizamos en nuestra investigación. Como ya mencionamos, dividimos en tres bloques las *Situaciones Experimentales*. La primera, que es la que pertenece a este capítulo, correspondió a los tres cuestionarios que nos permitirían conocer a nuestra población: los maestros y alumnos de la muestra. Para lograrlo recurrimos a la aplicación de éstos tres cuestionarios: *cuestionario A* para conocer, a través de los alumnos, su medio socioeconómico; *cuestionario B* para conocer los conceptos, la práctica escolar, los conocimientos sobre el alumno y los puntos de vista de los profesor, todo en torno a la lectura; *cuestionario C* para conocer algunos conceptos sobre el proceso de lectura, preferencias e intereses por algunos contenidos y tipos de texto (dentro de los libros de la SEP) para conocer la práctica escolar de la lectura según los niños y los hábitos de lectura de los alumnos en el contexto escolar y extraescolar. Los consideramos como parte de las *Situaciones Experimentales* por varias razones:

**Cuestionario A.** Hasta lo que ahora conocemos, los cuestionarios sobre datos socioeconómicos son contestados por un adulto de la familia del niño. Nosotros le dimos un voto de confianza a los infantes al pedirles que ellos los contestaran, pues se creyó que por su edad estaban capacitados para hacerlo, además el cuestionario se volvía así un tipo de texto que requería de una lectura con un propósito definido. Cabe aclarar que cuando los niños no sabían algunos datos se les escribían las preguntas en otras hojas para que las llevaran a su casa y ahí las contestara algún familiar, en estas hojas también se incluyó algunos cuestionamientos para corroborar información.

**Cuestionario B.** Pocas veces se les interroga a los docentes sobre algún aspecto específico, en este caso optamos por hacer preguntas acerca de la lectura en la práctica escolar y los conceptos que están implícitos en ella. De alguna manera, con el *cuestionario B*, tomamos en cuenta a los docentes como productores de textos y también como lectores. Por otro lado, el aplicar este tipo de cuestionarios a los docentes puede ser el inicio de la reflexión de su propia práctica y de tomar en cuenta su valiosa experiencia.



**Cuestionario C.** A la fecha no tenemos conocimiento de alguna investigación que haya trabajado con niños, y en específico con niños de quinto grado, para conocer qué conceptos manejan ellos mismos sobre la lectura, sus preferencias, hábitos y problemas en torno a ella. Creímos que sus aportaciones eran valiosas, reflejo de su transcurrir en la escuela y de la manera en que ellos construyen el conocimiento. Este, como los otros cuestionarios, se convirtió en un material de lectura en sí.

Por lo novedoso de la forma de obtener información específica -que ya plantearemos como una alternativa pedagógica- se pensó que este grupo de cuestionarios pasara a formar parte de las *Situaciones Experimentales*. A continuación se irán explicando cada uno de estos cuestionarios, tocaremos primero como se elaboraron y para qué, y después cómo se aplicaron y los resultados obtenidos.

## 5.1 El cuestionario A

### Sexo

*"Femenina"*

Leticia  
11 años, FM.

*"mujer"*

Maricela  
12 años, GB.G1.

*"Femenino"*

Rosa Ma. C.  
10 años, FM.

*"F"*

Maria Luisa  
10 años, BJ.

### ¿Trabajas? (¿Dónde?)

*"a un lado de mi casa"*

David  
12 años, GB.G2.

### ¿Cuántos de tus hermanos son mayores que tú?

*"Guille, Mica"*

Silvia  
11 años, BJ.

*"todos exeto uno"*

Jaime  
12 años, BG.G2.

*"yo soy la mayor"*

Xóchitl.  
10 años, GB.G1.

### ¿En qué trabajan tus hermanos mayores?

*"en la fayuca del...se fueron los dos  
del hotro lado"*

Teresa  
12 años, BJ.

*"Uno en gasolineria y otro en comercial  
mexicana"*

Florentina  
13 años, GB.G1.

*"en la tienda en donde lo trabajo"*

Jaime  
12 años, GB.G2.

**tu mamá**  
**¿En qué trabaja?**

*"en el quicer de la casa"*

Carlos  
13 años, GB.G2.

*"galopina"*

César  
12 años, GB.G2.

*"ama de hogar"*

Jesús  
12 años, GB.G2.

*"sirvienta"*

Juan Carlos  
11 años, FM.

*"en casas"*

José Luis  
13 años, FM.

*"en casa ajena"*

Florentina  
13 años, GB.G1.

*"no trabaja"*

Sandra  
10 años, GB.G1.

*"al ogar de la casa"*

Marco Antonio C.  
9 años, FM.

**tu papá**  
**¿En qué trabaja?**

*"en camion"*

Isaac  
10 años, B.J.

*"hace muebles"*

Victor  
10 años, B.J.

*"En obrero"*

Carolina  
11 años, FM.

*"En la Coca"*

Blanca  
12 años, GB.G1.

*"marmoles"*

Juan Carlos  
11 años, FM.

*"en albañil"*

Florentina  
13 años, GB.G1.

*"en herbañil"*

José Luis.  
13 años, FM.

*"trabaja donde ese carne de puerco"*

Ricardo  
10 años, HSM.

**¿Vas a alguna biblioteca?**

**"en becas"**

Blanca  
12 años, GB.G1.

**¿A cuál?**

**"adonde ey mucho libros"**

Blanca  
12 años, GB.G1.

**"a la de mi pueblo en San Francisco"**

Leticia  
10 años, FM.

**"por el socalo"**

Luis Alberto  
10 años, HSM.

**Tus papás plátican con amigos.**

**"mi mamá si mi papa muy pocas veces"**

Jaime  
12 años, GB.G2.

**Lugar de nacimiento (del Padre)**

**"Guajusca"**

Aurelio  
12 años, FM.

**"guaxéca"**

Carolina  
11 años, FM.

**"Meca meca"**

Sandra  
10 años, GB.G1

**¿Practicar algún deporte?**

**¿Cuál?**

**"buibol"**

Marco Antonio L.  
12 años, BJ

**"soser"**

Jaime  
12 años, GB-G2

**"basque"**

Blanca  
12 años, GB.G1

**"corro"**

Laura  
10 años, BJ.





**CONDICIONES DE VIVIENDA Y BIENES DE USO FAMILIAR**

En este apartado marca con una cruz sólo una opción de lo que se te solicita sobre el tipo de casa que habitas:

44. La casa que habitas con tu familia es:

- rentada ( )  
propia ( )  
otra ( )

45. ¿Cuántas personas viven en tu casa? \_\_\_\_\_.

46. Donde vives ¿qué tipo de casa es?  
condominio ( )                      casa en vecindad ( )  
departamento en edificio ( )      casa sola ( )  
casa duplex ( )                      otra ( )

47. Di cuántas piezas tiene en total ( cuenta sala, comedor, baño, recámara, cocina, etc.) \_\_\_\_\_.

48. Tiene un cuarto para recámara: sí ( ) no ( )

49. Tiene un cuarto para cocina: sí ( ) no ( )

50. Tiene un cuarto para comedor: sí ( ) no ( )

51. Tiene un cuarto para baño: sí ( ) no ( )

52. Tiene un cuarto para sala: sí ( ) no ( )

Señala con una cruz con qué tipo de servicios cuenta:

53. teléfono sí ( ) no ( )  
54. estufa de gas sí ( ) no ( )  
55. baño con regadera sí ( ) no ( )  
56. taza de baño sí ( ) no ( )  
57. agua entubada sí ( ) no ( )  
58. drenaje sí ( ) no ( )  
59. luz eléctrica sí ( ) no ( )

Marca con una cruz los muebles o aparatos eléctricos que tienen en tu casa:

60. radio sí ( ) no ( )  
61. televisión sí ( ) no ( )  
62. lavadora eléctrica sí ( ) no ( )  
63. refrigerador sí ( ) no ( )  
64. automóvil sí ( ) no ( )  
65. antena parabólica o cable sí ( ) no ( )  
66. computadora sí ( ) no ( )

**ALIMENTACIÓN**

Contesta las siguientes preguntas sobre tu alimentación:

67. ¿Cuántas veces a la semana comes carne?

- Diariamente ( )  
De 6 a 5 veces a la semana ( )  
De 4 a 3 veces a la semana ( )  
De 2 a 1 vez a la semana ( )  
Nunca ( )

68. ¿Cuántas veces a la semana comes huevos?  
 Diariamente ( )  
 De 6 a 5 veces a la semana ( )  
 De 4 a 3 veces a la semana ( )  
 De 2 a 1 vez a la semana ( )  
 Nunca ( )
69. ¿Cuántas veces a la semana comes verduras y frutas?  
 Diariamente ( )  
 De 6 a 5 veces a la semana ( )  
 De 4 a 3 veces a la semana ( )  
 De 2 a 1 vez a la semana ( )  
 Nunca ( )

### MEDIOS DE INFORMACIÓN

Marca con una cruz los medios de información que manejan en tu casa:

70. Tus papás leen libros sí ( ) no ( )
71. Tus papás leen periódicos sí ( ) no ( )
72. Tus papás leen revistas sí ( ) no ( )
73. Tus papás escuchan radio sí ( ) no ( )
74. Tus papás ven televisión sí ( ) no ( )
75. Tus papás platican con amigos o compañeros sí ( ) no ( )
76. Tú, ¿cuántas horas al día ves televisión? \_\_\_\_\_.
77. Marca el tipo de programas que más ves:
- |                 |                      |                         |
|-----------------|----------------------|-------------------------|
| caricaturas ( ) | educativos ( )       | musicales ( )           |
| concursos ( )   | películas ( )        | documentales ( )        |
| telenovelas ( ) | series de acción ( ) | noticieros ( )          |
| deportes ( )    | cómicos ( )          | otros ( ) cuáles _____. |
78. ¿Vas a alguna biblioteca? \_\_\_\_\_.
79. ¿A cuál? \_\_\_\_\_.

### OTROS

80. Prácticas algún deporte sí ( ) no ( )
81. Cuál: \_\_\_\_\_.
82. Asistes a algún deportivo sí ( ) no ( )
83. ¿Te ayudan en tus tareas escolares? sí ( ) no ( )
84. Señala quien te ayuda más a hacer tus tareas (marca sólo una opción)
- |          |             |                       |
|----------|-------------|-----------------------|
| mamá ( ) | papá ( )    | hermanos ( )          |
| tíos ( ) | abuelos ( ) | otro ( ) quién _____. |
85. Marca con una cruz el lugar donde con mayor frecuencia haces la tarea:
- |              |             |                      |
|--------------|-------------|----------------------|
| recámara ( ) | sala ( )    | biblioteca ( )       |
| cocina ( )   | comedor ( ) | otro ( ) cuál _____. |
86. Aproximadamente, ¿cuánto gana tu papá al mes? \_\_\_\_\_.

Observaciones



Como vemos las preguntas fueron clasificadas en siete grupos: Datos Personales, Datos Familiares, Datos sobre Residencia, Condiciones de Vivienda y Bienes de Uso Familiar, Alimentación, Medios de Información y Otros.

En **Datos Personales** les preguntamos a los niños sus datos generales; el lugar de nacimiento lo incluimos para tomarlo como posible indicador de cambio de residencia y por lo tanto de permanencia en diferentes instituciones escolares, hechos que hubieran podido afectar positiva o negativamente su rendimiento escolar. Este dato se corroboraría entonces con la información que los niños dieran sobre su residencia en la ciudad de Puebla y la asistencia o no, a su escuela actual, durante todo su recorrido por el nivel de primaria. Se les cuestionó si trabajaban pues sabemos lo común que es encontrar, en la clase media-baja, niños que laboran percibiendo un salario muy bajo para apoyar, con sus ingresos, a la economía familiar. Esto pudiera repercutir en la calidad de su aprendizaje pues se vería reducido el tiempo dedicado en el hogar a estudiar y realizar tareas. Por eso era importante conocer cuántos de nuestros niños trabajaban y en qué condiciones. Les consultamos también sobre sus antecedentes escolares para saber cuántos habían cursado el jardín de niños y cuántos habían reprobado algún grado. Estos datos personales no los relacionaremos con los posibles aciertos y desaciertos de los niños en la evaluación diagnóstica bajo el método indirecto (*Situación Experimental II*) pues excederíamos los límites de la presente investigación, sin embargo, los tomamos en cuenta en la evaluación diagnóstica bajo el método directo (*Situación Experimental III*).

En **Datos Familiares** incluimos preguntas generales sobre el padre y la madre de los niños, pues bien se sabe cómo la estructura familiar influye en el desarrollo de los infantes y en el rendimiento escolar. Otro punto que incluimos fue el ya muy soconido para determinar el nivel socioeconómico en las investigaciones de carácter social, psicológico o pedagógico: el nivel de escolaridad de los padres de familia. Nuestras preguntas sólo fueron por nivel, no por grado pero cuando éste era mencionado se anotó. El tipo de trabajo que realizan los padres y su escolaridad se tomarían también en cuenta para conocer el posible contacto del niño con otros conocimientos a través de la experiencia cotidiana con los padres y su posible relación con la lengua escrita. Algunos de estos datos serán retomados para caracterizar la muestra seleccionada, de entre la muestra global de niños, para trabajar en la *Situación Experimental III*.

También pusimos aquí preguntas para conocer si el niño tenía hermanos y si de estos alguno(s) era(n) mayor(es) que el sujeto de la muestra, pues los hermanos pueden, si están en condiciones, brindar ayuda a nuestros sujetos en las tareas escolares e influir en sus hábitos de estudio y manejo de la lengua escrita en otro contexto: el familiar; por lo que les preguntamos sobre los estudios de sus hermanos y también, si trabajaban y en qué para corroborar el nivel socioeconómico.

**Datos sobre Residencia.** Aquí solicitamos algunos datos sobre su estancia en la ciudad de Puebla, ya que podíamos así encontrar información que nos indicara migración y la posibilidad de que ésta afectara su paso por el sistema educativo del nivel primaria. Por esto introducimos también preguntas sobre si en la escuela, en la que se hizo la presente investigación, habían cursado todos los grados escolares.

**Condiciones de Vivienda y Bienes de Uso Familiar.** Como se sabe, uno de los rubros señalados para medir el bienestar social son las condiciones de la vivienda así como los bienes que poseen, quisimos acercarnos a esta información para conocer tanto el nivel socioeconómico como el ambiente favorable o no para realizar tareas y actos de lectura, y la influencia del medio en los niños. Circunscribimos aquí preguntas como: si la casa donde vivían era rentada o no, el tipo de casa (departamento, casa sola, etc.), el número de personas que en ella vivían, el número de piezas que tenía, los servicios con que cuenta y también los muebles o aparatos electrónicos y medio de transporte más usuales que pudieran tener.

Un rubro muy importante que quisimos incluir fue el de **Alimentación**. De todos es conocido que el consumo de ciertos alimentos muestra la calidad de vida y que la deficiencia alimentaria trae consigo bajo rendimiento escolar. Las preguntas fueron sobre la frecuencia del consumo de alimentos básicos para el desarrollo del niño: carne, huevos, verduras y frutas.

De manera general, les preguntamos a los niños cuáles eran los **Medios de Información** que utilizaban sus padres: libros, revistas, periódicos, radio, televisión, amistades. Para corroborar sus respuestas, en el cuestionario individual que se hizo por alumno para que los padres nos dieran algunos datos que el niño no pudo responder del cuestionario A, les pedimos a los padres de familia, especificaran que es lo que ellos leían, pudiendo así ampliar las respuestas del niño a este punto. Estas preguntas las incluimos pues se relacionan tanto con el nivel socioeconómico (a mayores ingresos mayor posibilidad de comprar materiales de lectura), como con nuestro trabajo específico de investigación, pues la influencia del uso de la lectura y escritura por los padres es importante como lo han demostrado otras investigaciones, obteniendo así información sobre cómo funciona la lengua escrita en el contexto familiar. En este apartado también indagamos el tipo de programas que los niños veían y si asistían a la biblioteca y a cuál, esta información nos permitiría acercarnos a cómo usan el tiempo libre los niños y si la lectura está incluida como una actividad en él.

En **Otros**; pusimos diferentes preguntas que nos permitieran conocer más a nuestra población por ejemplo: si practicaban algún deporte, quiénes les ayudaban en sus tareas, el lugar donde con mayor frecuencia las hacían y cuánto ganaba el papá. Esta la incluimos intencionalmente al último para restarle cierta importancia y que los niños no se sintieran presionados para contestarla. En los resultados, sin embargo, la incluimos dentro del apartado de Datos Familiares. Las preguntas sobre las tareas nos

revelarán algo de los hábitos de estudio que tienen los alumnos y el apoyo que tienen de la familia. La de deportes también la incluimos para conocer el uso del tiempo libre. Algunas informaciones obtenidas de los aspectos de alimentación, de medios de información, y de la que nos arroje la pregunta respecto a los ingresos de los padres haremos uso en la caracterización de la muestra elegida para trabajar en la *Situación Experimental III*.

Las preguntas del cuestionario A fueron, por lo general, cerradas con opciones restringidas o múltiples, debido al carácter mismo del cuestionario. Para el manejo de la información creamos un soporte con claves numéricas y letras para las respuestas, por ejemplo:

Pregunta 4. Lugar de Nacimiento:

Respuestas	Clave
en el mismo estado	1
en otro estado	2
en otro país	3
No contestó	NC

Pregunta 19. Marca con una cruz los estudios que tiene tu papá:

Respuestas	Clave
ninguno	0
primaria	1
secundaria	2
preparatoria	3
técnica o comercial	4
profesional	5
otros	6

Pregunta 58. Luz eléctrica:

Respuestas	Claves
sí	1
no	2
No contestó	NC

Esto nos facilitaría mucho el manejo de los resultados de la aplicación del cuestionario, mismos que veremos en seguida.

### 5.1.2 Aplicación y resultados del cuestionario A

Como ya se indicó el cuestionario A se aplicó primero a la muestra piloto, una vez corregido se fue aplicando en las escuelas durante el periodo correspondiente a cada una para el trabajo de campo. Cabe mencionar que los directores o docentes nos dieron un espacio; en ocasiones éste fue abierto (en un corredor o el patio) y en otros cerrado (la biblioteca o la cocina), en algunos siempre fue el mismo, en otros variaba según las actividades de la escuela.

A cada grupo de la muestra se les explicó de manera verbal que se estaba haciendo una investigación sobre lectura y se les solicitó su ayuda. En general los infantes respondieron con agrado durante la investigación, y hubo buena relación con la investigadora.

El cuestionario A, les fue entregado a cada uno de los diez integrantes del grupo de la muestra seleccionada por escuela, es decir, su aplicación fue colectiva. Después de que se les daba el cuestionario se procedía a explicarles que necesitábamos conocer algunos datos personales, de su familia, vivienda y alimentación, por lo que se requería que contestaran todas las preguntas del mismo. Se les pedía que si no sabían alguna respuesta lo hicieran saber al final, éstas se marcaban para elaborar el pequeño cuestionario individual que contestarían sus padres o un adulto cercano, remitiéndoselos con los propios niños. Se les indicó que ante cualquier duda, la hicieran saber a la investigadora. En general fueron pocas las preguntas frente a las cuales algunos niños tuvieron problemas. Estas fueron: la 45, donde se les solicitaba que dijeran el tipo de casa y la 46, el número de piezas en total, así como donde se les pedía saber si tenían antena parabólica o cable, pues muchos marcaban que sí tenían cable, refiriéndose a que tenían cable para conducir energía eléctrica. Hubo además dos o tres niños y/o niñas que preguntaron ¿sexo?, ¿qué es sexo? y... siempre hubo algún compañero que les contestara: "masculino", "femenina".

Creemos que no nos equivocamos al pensar que éstos niños manejan una información muy rica en torno a su vida diaria y que son capaces de responder este tipo de cuestionario. Las preguntas que algunos no pudieron contestar por falta de información específica fueron: la edad de los padres, el lugar de nacimiento de los mismos, el tipo de trabajo que éstos desempeñaban, y los estudios que sus padres habían cursado; también las preguntas relativas a las edades y al trabajo de los hermanos.

Una vez que se tuvo el total de cuestionarios A contestados, se procedió a clasificar las respuestas, anotando la clave correspondiente a cada una. Después de procesarlas se obtuvieron los resultados de los mismos. A continuación los presentamos, procurando darlos lo más apegados al orden del mismo cuestionario. Repetimos que, los datos de la muestra piloto no aparecen, pues nos limitamos a nuestros 40 sujetos, sólo tomaremos, como ejemplo, algunas respuestas de los alumnos de la muestra piloto que nos parezcan relevantes.

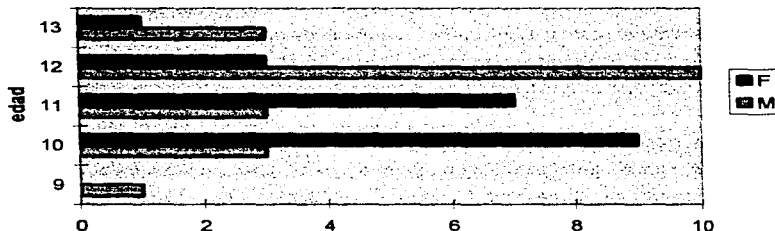
Del bloque de datos general de los infantes tenemos:

## Edad

Los niños de la muestra en su mayoría se ubicaron entre los 10 y 12 años; edades a las que correspondió el 87.5% (35 sujetos)<sup>9</sup>. En los extremos se situó el 10% (4 sujetos, tres del sexo masculino, de 13 años) y el 2.5% ( un niño de nueve).

De ese 87.5% perteneció el 54.2% (19) al sexo femenino de los cuales el 84.2% (16) tenían entre los 10 y 11 años. Inversamente, del 45.7% (16) de población masculina de 10 a 12 años, el 62.5% (10) se centró en los 12 años. Correspondió entonces al sexo femenino el promedio de 10.8 años y al masculino el de 11.5.

Gráfica Edad por sexo



## Sexo

El número total de sujetos de la muestra, fue de 40: 20 hombres y 20 mujeres; sin embargo, su distribución por escuela no fue del 50% por cada sexo, ni de 10 sujetos por escuela. Las razones, como ya dijimos, fueron: que una de las escuelas (GB) a pesar de ser una escuela mixta, los grupos no lo son; así que se decidió tomar 10 niños y 10 niñas. De las otras dos (BJ y FM) varió por la selección al azar y por los seleccionados por el maestro. Sin embargo, sí se controló la muestra total de 50% por sexo. Al tener este tipo de muestra podremos hacer un análisis de las respuestas al cuestionario C que puede ser interesante para conocer si hay posibles diferencias, por sexo, en gustos, dificultades y conceptos en torno a la lectura.

### **Lugar de nacimiento de los niños.**

El 87.5% (35) nacieron en la entidad poblana y el resto 12.5% (5) en otros estados, por lo tanto, la población migrante resultó poca y consideramos que no es significativo el dato; pero no por eso lo descartaremos, si es necesario, lo usaremos en la *Situación Experimental III*.

### **Niños de la muestra que trabajan**

La mayoría, el 87.5% (35) no trabaja. Del 12.5% (5) que sí lo hace, el 80% (4) son hombres y el 20% (1) mujeres. Las actividades que efectúan fueron en un 80% en la categoría de empleados; el 20% en la de otros. Ellos describieron así su labor: *"con mi hermano y casa ajena ajo el caycer", "a un lado de mi casa (tienda) ago mandados o cualquier cosita", "recojo rejas, acomodo las cosas (tienda)", "despachar (tienda)", "en el campo cuido animales"*. Señalaron horario diverso, matutino o vespertino, porque tomaron en cuenta los fines de semana, indicaron un trabajo de entre 2 a 6 horas al día. Notamos que los trabajos efectuados son propios de niños de clase media baja; al no indagar cuanto ganaban y si era fijo su salario no pudimos saber cuánto aportaban al ingreso familiar.

### **Antecedentes escolares**

El 80% (32) de la muestra cursó Jardín de Niños. Esta variable fue tomada en cuenta ya que, como antes mencionamos en el capítulo 2, durante los últimos años se pensó que con extender el nivel de preescolar a toda la población, se reducirían los índices de deserción y problemas en las áreas básicas (lecto-escritura y matemáticas) pues se "homogeneizaría" un poco más el ingreso a la primaria. En nuestra *Situación Experimental III*, de alguna manera podremos notar si hay diferencias entre las respuestas a la evaluación de la competencia lectora que den los niños que cursaron Jardín de Niños y los que no.

En cuanto a repetición de grado, más de la mitad de la muestra no había repetido alguno, pero el 32.5% (13) sí; ésta cifra es considerable pues es cerca de la tercera parte de nuestra población. Del total de los repetidores el 15.3% (2) correspondió a repetidores de primer grado; el 23.0 % (3) al de segundo; el 30.7% (4) al tercero; un 7.6% (1) a cuarto y un 23.0% (3) a quinto. De estos 13 repetidores 61.5% (8) cursaron jardín de niños y un 38.4% (5) no. Notamos que el mayor número de repetidores de la muestra estuvo entre el 1o, 2o. y 3er. grados. Sin embargo lo que ocurre en 5o. grado no es para minimizarlo.

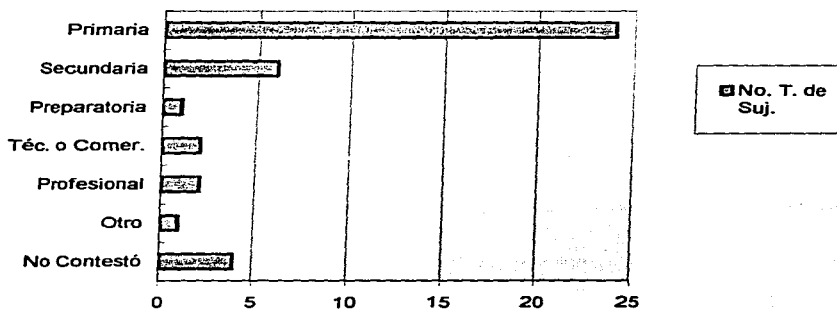
### **Datos familiares**

Los datos que se obtuvieron nos indican que el 97.5% (39) de padres viven y de las madres el 100%; sin embargo, el 23% (9) de los padres y el 5% (2) de las madres, están ausentes del hogar. Este dato nos confirma que en efecto, como ya lo habían dicho el director y los docentes de la escuela Gabino Barreda, hay problemas de integración familiar y justamente fueron alumnos de dicha Institución donde

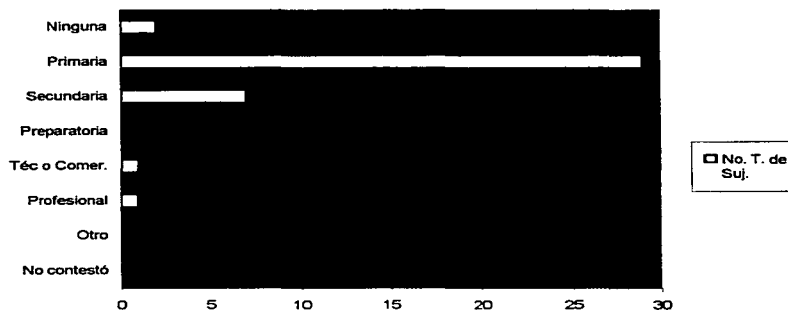
hubo un mayor índice con este problema. Curiosamente son los niños que se encuentran en la zona urbana marginal del centro histórico y no en las conurbadas. Los datos del lugar de nacimiento del padre fueron: 55% (22) nació en el estado de Puebla; 27.50% (11) en otro estado; 17.5% (7) no contestó. Respecto al lugar de nacimiento de la madre se obtuvo que 70% (28) nacieron en el estado de Puebla; 22.5% (9) en otro estado; y 7.5% (3) no contestaron.

La mayoría de los padres de familia sólo cuentan con el nivel primaria y de éstos no todos la terminaron, igual sucedió con los que se encuentran en el nivel de secundaria. El número de padres con estudios de técnica, comercial o profesional son los menos. Lo que nos confirma el nivel socioeconómico de los sujetos y, por otro lado, que el apoyo que los padres pueden brindar a sus hijos, en calidad escolar, es bajo. Las gráficas nos dan cuenta en detalle de este punto:

Gráfica de Escolaridad del Padre.



Gráfica Escolaridad de la Madre.

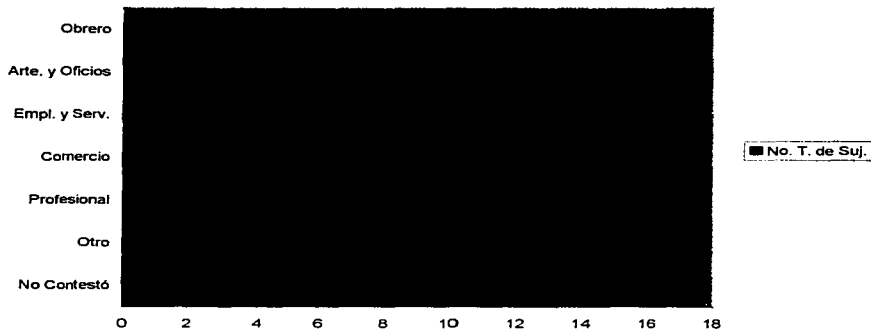


El porcentaje más alto en cuanto al tipo de trabajo desempeñado por el padre fue el del 42.5% (17) perteneciente a la categoría de empleados y servicios, donde se consideró a aquellos que tenían un empleo de carácter permanente o casi permanente y con un patrón; y fueron: jardinero, chofer de camión, chofer de taxi, operador de trailer, empleado cargador de bultos de azúcar, mecánico industrial, empleado de embotelladora de refrescos, empleado de tránsito, velador, contador público, guardia de seguridad, empleado en empresas marinela. Los obreros se ubicaron en fábricas de telares y de mármoles. Los trabajadores de la construcción fueron albañiles. Los artesanos y de oficio: fontanero, herrero, joyero y mecánico. En profesionistas se ubicó un ingeniero y en otros un mariachi. Hubo cuatro comerciantes y sólo se especificó que uno vendía leche.

Esta información también nos confirmó el nivel socioeconómico y la posibilidad de que la mayoría de los padres tengan poco contacto con la lengua escrita en su contexto laboral.

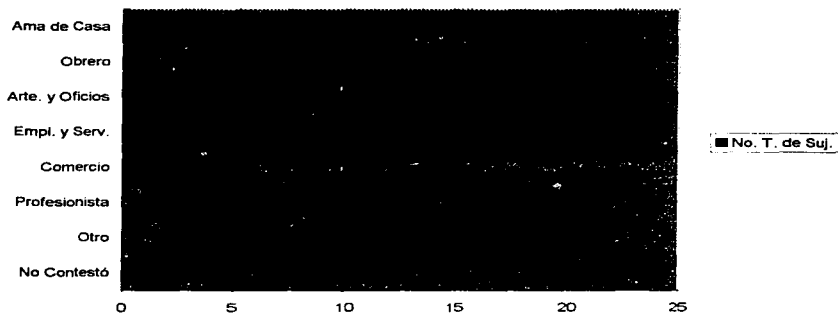


Gráfica Empleo del Padre



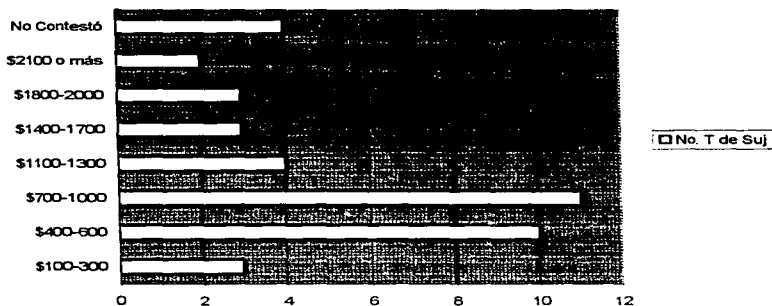
En el área laboral respecto a las madres, encontramos que un poco más de la mitad trabaja en sus propios hogares. Le siguió en porcentaje la categoría de empleados y servicios: niñera, empleadas domésticas, "limpiadora" de una universidad, florista, galopina, secretaria, y en "mava de Puebla como empleada". En comercio sólo una especificó que vendía "tortas y tacos". Dentro de oficios se colocó a una costurera.

Gráfica Empleo de la Madre



La mayoría de estos trabajos son de baja remuneración lo que confirma nuevamente, el nivel socioeconómico; los mayores porcentajes de ingresos se ubicaron en sueldos que iban desde los NS\$400 a NS\$1300 mensual que nos señala claramente una clase media baja. Cuando tanto la madre como el padre trabajaban, se sumó ambos ingresos.

Gráfica: Ingresos



Dentro de los datos familiares recordemos que también se tomó en cuenta si el niño tenía hermanos y si de éstos alguno(s) era(n) mayor(es) que el sujeto de la muestra. El 97.5% (39) indicó que sí tenían. De estos el 79.4% (31) señaló tener por lo menos uno mayor. En buena medida ellos contaban con estudios de primaria, algunos de secundaria, preparatoria, técnica o comercial y muy pocos de profesional. Aquellos que pusieron que sus hermanos laboraban y además especificaron en qué, nos dieron los datos para ubicar a estos trabajadores en la categoría de empleados y servicios. Este punto también nos confirma el nivel socioeconómico y nos plantea la posibilidad de que los sujetos de la muestra, en su mayoría, por lo menos tienen a alguien que puede ayudarles en casa en sus tareas escolares y ser modelo de "hábitos de estudio" y "de lectura".

#### Datos sobre residencia

El 75% (30) de nuestra población ha residido permanentemente en la ciudad o zonas conurbadas de Puebla; el 25% restante señaló haber vivido por algún tiempo en otro lugar. De éstos el 60% (6) expresó

haber vivido en otro estado o en el D.F., 30% (3) dijeron que habían vivido en otro lugar del estado de Puebla y 10% (1) en los Ángeles E.U.

El 70% (28) señaló haber cursado, en las escuelas elegidas, todos los grados escolares y sólo un 27.5% (11) haber asistido a otras escuelas del estado. El 2.5% (1) restante fue el niño que indicó haber estudiado en los Ángeles E.U. Confirmamos que hay poca migración y cambios de residencia escolar.

#### **Condiciones de vivienda y bienes de uso familiar**

Los resultados fueron: El 27.5% (11) vive en casas rentadas, el 62.5% (25) en casas propias, y un 5% (2) en cuartos o casa prestada. El 12.5% (5) vive en vecindades, el 17.5% (7) en departamentos, el 60% (24) en casas solas y el 7.5% (3) en duplex o viviendas de otro tipo, hubo un niño que no contestó.

El mínimo de piezas registradas fue de una y el máximo de 15. El 7.5% (3) señalo tener una pieza, dos el 12.5% (5), 3 el 2.5% (1), 4 el 17.5% (7), 5 el 25% (10), 6 el 12.5% (5), 7 el 10% (4), 8 el 2.5% (1), 10 el 5% (2) y 15 el 2.5% (1), (uno no contestó). **El promedio de piezas por vivienda fue de 4.8.**

Respecto al número de habitantes, por cada habitación, encontramos que los casos de mayor índice fueron los de 4 y 6 habitantes por casa (20%) cada uno, seguido del de 8 (17.5%). Hubo con 5 el 10%(4) y con 7 el 7.5% (3). En los extremos se ubicaron los de 2, 3 y 10 personas (cada uno, formando el 5% del total de las viviendas) y los de 12, 13 y 14 personas (cada uno con el 2.5% del total de las viviendas). (Uno no contestó). **El promedio de habitantes por vivienda fue de 6.3.**

Referente a los servicios se encontró que el 87.5% (35) no tenían teléfono y sólo el 12.5% (5) sí. Que el 87.5% (35) tenía agua entubada y el 12.5% (5) no. Que el 92.5% (37) contaba con drenaje y sólo el 7.5% (3) no. En cuanto a luz eléctrica el 100% cuenta con él.

En lo tocante a bienes de uso familiar se obtuvo que: el 5% no contaba con estufa de gas y el 95% sí, el 57.5% tienen baño con regadera y el 42.5% no, que el 90% tenían taza de baño y el 10% no. Tenían radio el 100%, televisión el 100%, lavadora eléctrica el 67.5% y el 30% no, (uno no contestó). Cuentan con refrigerador el 72.5% y sin él 27.5%. Tienen auto 30% y el 70% no. Sólo el 15% tiene antena o cable y el 5% computadora.

Estos datos confirman que los niños, a pesar de su nivel socioeconómico no pertenecen a una clase totalmente marginal, ya que tienen los servicios básicos de tipo urbano.

### Alimentación.

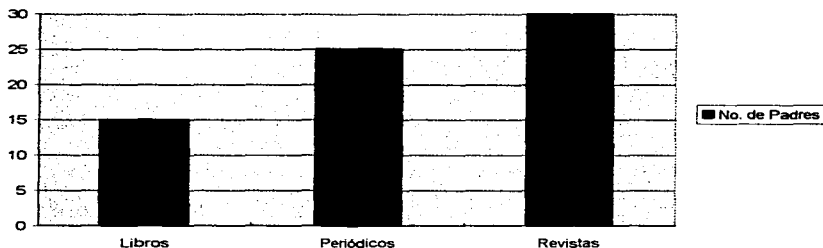
De acuerdo a los datos obtenidos encontramos que un sector importante, el 42.5%, come carne entre 2 veces y una vez a la semana; el 40% lo hace de 3 a 4 veces y, un 12.5% diariamente, el 5% la consume de 5 a 6 veces por semana. El 62.5% come solamente de una a dos veces por semana huevo, y un 22.5% lo ingiere de 3 a 4 veces por semana, sólo un 5% diariamente y de 6 a 5 veces un 7.5%. Un niño dijo que nunca porque no le gustaba. En cuanto a frutas y verduras el 35% las consume diariamente, el 20% de 6 a 5 veces por semana el 25% lo hace de 4 a 3 y el 17.5% de 2 a 1 vez, el 2.5% dijo que nunca.

Se tiene entonces una alimentación pobre en el consumo de carne y huevo, siendo las verduras y frutas la parte esencial de la dieta de los sujetos de la muestra.

### Medios de información que manejan

En esta parte del cuestionario de datos socioeconómicos se preguntó sobre algunos hábitos de lectura de los padres de familia y la manera en que obtienen información de otros medios no impresos. Los resultados los concentramos en la siguiente gráfica:

Gráfica: Medios Impresos que leen los padres



Observamos un bajo nivel de lectura de libros y uno satisfactorio en lectura de revistas y periódicos; pero aún quedó la duda de: ¿qué tipo de libros? ¿cuáles revistas y periódicos? y los padres de familia nos contestaron:

**Libros:** De superación personal, "Como se triunfa en la vida" y "Uno mismo". De contabilidad e ingeniería (en el único profesionista y en un técnico). Libros sobre religión y la Biblia. Novelas "de García

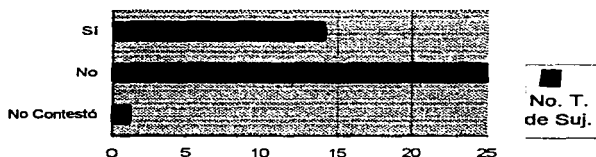
**Márquez** y **"Romeo y Julieta"**. Libros de cocina. **Periódicos:** El Sol de Puebla, Novedades, El Sol de México, La voz. **Revistas e Historietas:** Capulinita, Contenido, "Caballo de estroya", Selecciones, duda, "De noticias", Eres, Somos, TV novelas, Buen Hogar, "de tejido", Cosmopolitan, Tele Guía, "de belleza". Esto nos deja ver el limitado contenido y uso de estos diferentes materiales de lectura y la "calidad" del acto mismo de leer por parte de los adultos.

Los otros medios usados para obtener información, nos permitió valorar la penetración de la radio, la televisión y la influencia de las amistades. Un 92.5% de niños indicó que sus papás escuchaban radio y un 100% que veían televisión. Un 87.5% aseguró que hay alguna relación amistosa de sus padres con otros adultos.

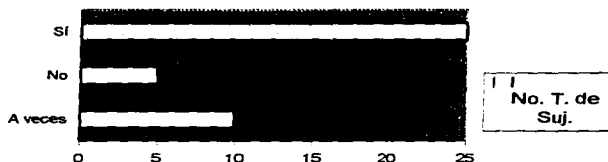
Aunque en los padres no se indagó el tipo de programas que ven; en los niños sí se efectuó este sondeo teniendo las siguientes respuestas: el porcentaje más alto corresponde al 37.5% (15) donde los niños indicaron ver de 3 a 4 horas de televisión diaria y el más bajo de 5% (2) con 9 o más horas. Respecto al tipo de programas se obtuvo que los más vistos son los de caricaturas, seguido de las películas, telenovelas, musicales, deportivos y noticias; después estuvieron los de concursos y cómicos; y los menos vistos son los documentales, educativos y series de acción.

Preguntamos también si los niños asistían a bibliotecas, si les ayudaban a hacer sus tareas y quienes les ayudaban. Las respuestas las observamos en las siguientes gráficas:

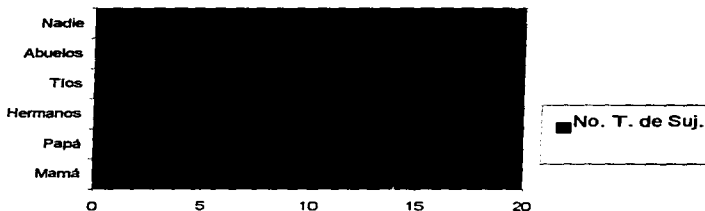
Gráfica: Asiste a Bibliotecas



Gráfica: Te Ayudan a hacer tus tareas



Gráfica: Familiares que ayudan a los niños a realizar sus tareas



Esto indica la poca asistencia a bibliotecas, lo que hace que el niño no tenga un mayor contacto con diferentes materiales de lectura en particular durante su tiempo libre y que un elevado porcentaje de sujetos vean televisión como su pasatiempo favorito. Por lo tanto, creemos que las bibliotecas necesitan promover más actividades para que los niños asistan a ellas, integrando a las escuelas y a los docentes en esta actividad.

Los niños en buena medida son ayudados para hacer sus tareas. Aquellos que indicaron tener 3 o más piezas (es decir 31 sujetos) se retomaron para saber el lugar donde con más frecuencia las realizan y:

un 48.3% (15) señaló la recámara, el 19.3% (6) en la sala y otro 19.3% en el comedor, un 6.9% (2) en la cocina y otro 6.9% en la biblioteca.

Es significativo que la mayoría de los niños hagan sus tareas en una recámara, pues se implica cierta privacidad; si sumamos las respuestas que se refieren al uso de la sala y el comedor también son representativas y quizá aquí influye la comodidad. Un 6.9% de las respuestas señalan la biblioteca y esto nos deja ver que los niños podrían muy bien hacer uso de este servicio para hacer ahí sus tareas.

En cuanto a la práctica de deportes se obtuvo que los niños, en un 82.5% sí practican alguno, el más frecuente fue el fútbol, seguido de volibol y basketbol. Creemos que el tiempo libre así aprovechado es benéfico.

Como observamos, nuestra población efectivamente pertenece al nivel socioeconómico de clase media baja, lo que nos comprobó que la elección de estas escuelas y de la muestra, fue acertada. Por otro lado nos dimos cuenta de que los niños son capaces de contestar textos tipo cuestionario. Al observar cómo lo contestaban se notó que entre ellos se consultaban, en algunas preguntas, y se ayudaban si no entendían. Al poder leer los niños este cuestionario y responder, nuestro instrumento se convirtió en un tipo de texto específico, con un propósito particular, lo que nos permitió constatar que estos niños logran entender estos textos si están cercanos a su experiencia del mundo. Es necesario señalar que aunque el tiempo en que lo contestaron no se tomó como una variable, éste fue anotado en la libreta de campo; hubo quien respondió en 20 minutos y quién lo hizo en una hora, por lo que creemos que puede ser implementado, por el docente, dentro del horario de clases, permitiéndole conocer más acerca de los sujetos con los que trabaja.

### **5.1.3 Comentarios y conclusiones al cuestionario A**

Los datos que obtuvimos del cuestionario A, como ya lo dijimos, nos confirmaron la clase socio-económica de nuestros sujetos, objetivo de la aplicación del mismo. Sin embargo, si le damos otra lectura también nos acercan a la realidad cotidiana de estos niños, a su modo de vida, a cómo se perciben dentro de su núcleo familiar y comunitario, a la comprensión de sus problemas y al uso que de la lengua escrita tienen tanto como lectores como productores, una muestra de esto último son las epígrafes con las que iniciamos el punto correspondiente a este cuestionario A.

La escuela como tal, "sabe" que atiende niños de cierta clase socio-económica, con cierto tipo de cultura, pero creemos que más que señalarlos y "cobijarse" en esas condiciones para echarle toda la culpa

al medio, del bajo rendimiento escolar de los alumnos, como lo confirmamos a través de algunas respuestas de los docentes entrevistados, debe realmente saber algo más que las generalidades del ambiente que rodea al niño. Pensamos que podrían depurar lo "obvio" de las condiciones socio-económicas y culturales de los sujetos que atiende con instrumentos como el que diseñamos y aplicamos, claro está, éste puede y debe adecuarse a las necesidades de cada comunidad escolar. Así, romperíamos prejuicios obteniendo datos tanto cualitativos como cuantitativos.

El voto de confianza que les dimos a los niños, no fue roto, por el contrario se refrendó con cada una de sus respuestas y con cada uno de sus valiosos comentarios. En síntesis nuestras conclusiones y propuestas en torno al diseño y uso de instrumentos como el cuestionario A, son las siguientes:

- a. Siempre se habla en los planes y programas de estudio sobre la necesidad de conocer las características de los alumnos, sin embargo, la escuela se limita a hacerlo a través de la matrícula de inscripción pero esto no es suficiente. En la educación básica, en este caso primaria, debe comenzarse a diseñar y aplicar instrumentos que recojan datos más específicos sobre el medio socio-económico-cultural y la forma de vida de los niños que atiende.**
- b. El uso de estos instrumentos debe llevar a analizar los datos en forma cuantitativa y cualitativa.**
- c. Si bien estos instrumentos pueden ser aplicados a los padres de familia, hay que desterrar el mito de que los niños no pueden contestar y "leer" éstos. Claro está que habrá que adecuarlos a cada grado. Su aplicación, muy bien puede ser parte de una actividad escolar, la cual no genera mucha carga extra al docente. Y por que no, usar los resultados como un medio de discusión y reflexión en clase, "explotando" la Experiencia del Mundo que tienen los alumnos, sobre su familia, comunidad, etc.**
- d. Fomentar la investigación, en el contexto escolar, en el diseño, uso y análisis de resultados de instrumentos de este tipo.**



## 5.2 El cuestionario B

**Explique qué es para  
Usted "leer" (Responden  
los maestros)**

*"Reconocer e interpretar los signos y traducirlos a sonidos articulados si la lectura es oral."*

*"Comprender y entender el mensaje de la lectura."*

*"Comprender lo que está escrito y para lograr esto es necesario, conocer y saber juntar las letras."*

*"Es la realización de enfoque para desarrollar mi habilidad y aprender estrategias, para la expresión con claridad".*

*"Para mí es como un instrumento de placer."*







46. ¿Qué actividades realizan sus alumnos con estos otros materiales?

---



---

47. ¿Conoce usted qué materiales leen sus alumnos fuera de la escuela?

48. Mencíónelos:

---

49. En general, ¿para qué leen sus alumnos?

---

50. ¿Cree que a la mayoría de sus alumnos les guste leer?

51. ¿A usted, qué tipo de lecturas le gustan?

---

---



---

Gracias por su colaboración.

Fecha:

Las preguntas 1 a 5 las consideramos dentro de antecedentes y datos generales. Las 6, 7, 8, y 16 nos acercarán a los conceptos que el maestro de grupo tiene sobre la lectura. A través de sus respuestas podríamos conocer la postura que tiene cada uno sobre lo que es leer, es decir, si su inclinación era hacia una lectura donde la decodificación fuera la base o si lo era la construcción y recuperación del significado, o ambas. Se estimó que con las preguntas 6 y 7 obtendríamos lo anterior pero también el conocimiento del maestro sobre el programa de estudios de educación básica en cuanto a lectura, donde, como ya hemos visto en el capítulo 3 y ampliaremos más adelante, aparecen algunos fundamentos y actividades surgidas de las investigaciones más recientes al respecto. Con la pregunta 16 pedimos al maestro que nos contestara sobre la esencia de la lectura: la comprensión. No usamos el término de recuperación del significado, pues consideramos que era más accesible el de comprensión ya que, tradicionalmente en la escuela primaria, durante muchos años, así se ha denominado a *"aquella lectura que realiza el alumno para captar o entender un texto"*.

Las preguntas 9, 10, 11, 12, 13 y 17 se refieren a la práctica escolar de la lectura con los Libros de Texto. Aquí se pretendió que el docente nos contestara implícita o explícitamente si él considera que todos los libros se pueden usar para la práctica de la lectura o si la "restringe" al libro denominado de *Lecturas*. También conocer qué actividades realiza con sus alumnos tanto en el momento mismo de leer como después de hacerlo. Es aún poco común que la lectura que realizan los niños con los diferentes libros se comente en el acto mismo de ir leyéndola, por lo general el maestro en el momento de la lectura -si es en voz alta- hace observaciones sobre la pronunciación, la velocidad, el volumen, la entonación, etc., más que sobre el contenido y su comprensión.

La lectura en silencio por lo general no solemos interrumpirla, sino que al final se piden ciertas actividades como contestar cuestionarios, hacer comentarios al grupo, trabajar en equipos pero, **pocas veces los maestros dan al niño el cuestionario que va a contestar en el momento mismo de la lectura en silencio, como lo hicimos nosotros en la Situación Experimental II.** Esta forma de proceder tiene ciertas ventajas, como lo veremos más adelante (cf. capítulo 6). La pregunta para enterarnos cómo se evalúa lo que entendió el alumno de una lectura está en relación a la cuestión 13, sobre qué actividades realizan los alumnos después de leer. Creímos que esto nos daría un índice de la manera en que los maestros utilizan actividades cotidianamente para evaluar lo que recuperan o no los alumnos, de la lectura de un texto.

Las otras preguntas referidas a la práctica escolar de la lectura fueron: 14, 15, 33 y 34. Con las dos primeras pretendimos saber si dentro del horario de clases se incluía un tiempo para leer, no se especificaba si con los Libros de Texto en general, con el de *Lecturas* o con otros materiales, queríamos conocer si la práctica de leer era considerada "una actividad en sí misma". Con las preguntas 33 y 34 se quiso que el maestro nos indicara si él lee en voz alta frente al grupo, pues sabemos que ésta es una actividad importante para que el niño desarrolle su gusto y pueda recuperar significado de una lectura a través de otro, así como percibir entonaciones y saber cómo leer materiales diferentes, además, el plan de 1993 de educación básica lo señala entre sus actividades.

Después redactamos un bloque de preguntas para conocer los problemas de comprensión que, según el maestro, muestran los infantes al enfrentarse con los diferentes Libros de Texto y acercamos así, a las dificultades que tienen con determinados contenidos y tipos de texto, (macro y superestructuras); aquí fuimos de lo general a lo específico. Este bloque comprendió las preguntas 18 a 30, entre las que se introdujo una de carácter general, para saber la forma en que los profesores ayudan a sus alumnos a superar esos problemas.

Generamos también tres preguntas que se relacionan con el trabajo con los Libros de Texto: cómo se enseña a encontrar las ideas principales y las complementarias, y a hacer un resumen. Estas actividades, como ya dijimos, han sido planteadas tanto en los programas de estudio de años anteriores como en el actual, pues de esta manera se cree que el niño puede desarrollar su habilidad para encontrar lo más importante, (macroestructuras) y así recuperar la significación de lo que lee. Por lo tanto las preguntas 35, 36 y 37 tuvieron como finalidad que el maestro expresara la forma en que se lleva a cabo esta práctica que se introduce como lección en el libro de *Español* de quinto grado, aunque aparece ya en el de cuarto (ver pp. 112-116), y que se utiliza mucho también para saber qué entendió el niño de los diferentes contenidos de los Libros de Texto.

Para sondear lo que el maestro sabe respecto a los gustos de sus alumnos, se incluyeron preguntas de carácter muy general, dos referidas a las preferencias que los niños tienen de ciertas lecturas de sus Libros de Texto y otras sobre lo que leen fuera de la escuela. Las dos primeras fueron las número 31 y 32, las restantes corresponden a las preguntas 47, 48, 49 y 50.

Con las preguntas 38 a 46 pensamos obtener datos acerca de si contaban con otros materiales y espacios para practicar la lectura con los niños, así como el uso que hacían de ellos. También incluimos aquí el si los niños acudían o no a bibliotecas externas, para saber si influye o no el uso de la biblioteca escolar y si el maestro motiva a sus alumnos a acudir a las mismas, y también para desterrar el mito de que la presencia de las bibliotecas lleva consigo en forma directa el uso de su servicio por los niños de la comunidad cercana. Sólo se hizo una pregunta sobre los gustos del maestro pues creímos inoportuno hacer más.

La mayoría de las preguntas las hicimos abiertas debido a que nuestro interés era justamente que el maestro expresara sus conceptos, diera su opinión, nos contara sus experiencias sobre la lectura en el contexto escolar. Estas preguntas fueron tanto para obtener información general como particular. Las preguntas cerradas fueron mínimas referidas a aspectos muy específicos. Para el manejo de la información diseñamos un soporte con claves numéricas y letras para algunas respuestas. Por ejemplo:

Pregunta 9. Indique con qué frecuencia utiliza los Libros de Texto para leer:

<b>Respuestas</b>	<b>Claves</b>
Diariamente	1
3 veces por semana	2
2 veces por semana	3
1 vez por semana	4
Nunca	5
No Contestó	NC

Pregunta 27. Señale cuál es el Libro de Texto en el que sus alumnos tienen más problemas de comprensión de lectura:

<b>Respuestas</b>	<b>Claves</b>
Matemáticas	1
Ciencias Naturales	2
Español	3
Geografía	4
Lecturas	5
No Contestó	NC

El resto de las respuestas, al ser más de carácter cualitativo no tuvieron este soporte, sin embargo, después de analizar los resultados de la aplicación de este cuestionario pensamos que en algunos casos, es posible crearlos en futuros trabajos, sin por ellos reducir su carácter principal.

### 5.2.2 Aplicación y resultados del cuestionario B

La aplicación de este cuestionario, como todos los demás instrumentos usados en la presente investigación, fue primero en la escuela piloto. Una vez corregido se procedió a emplearlo en las demás escuelas de la muestra. El cuestionario A, se le entregó a cada profesor del grupo de quinto grado, de donde sacamos la población muestra, al inicio del trabajo de campo en la escuela en turno; después de una breve plática con el docente sobre el trabajo que se iba a realizar, se le pedía que contestara de acuerdo con sus experiencias y conocimientos. Algunos, inmediatamente, antes de permitirnos continuar nuestra explicación aducían tener mucho trabajo para contestarlo en ese momento. Entonces, se les explicaba que lo podían entregar en el transcurso de nuestra presencia en la escuela, durante el trabajo de campo. Hubo también quien pretendió contestarlo enseguida pero solicitando la ayuda de la investigadora, por lo que se le explicó con más detenimiento el fin de la aplicación de éste. Tuvimos maestros que lo entregaron durante nuestra estancia en su escuela, aunque, también los hubo que lo entregaron posteriormente. Un maestro -al que denominaremos d- contestó algunas preguntas frente a la investigadora, basándose en el programa de 1993. Ciertos maestros al regresar el cuestionario hicieron comentarios sobre sus respuestas como justificándose. La investigadora no hizo al respecto ningún comentario sólo se limitó a tomar notas y a escuchar.

A continuación se analizan los cuestionarios, incluimos el de la escuela piloto pues las respuestas de este docente son muy importantes, además se amplía el número de opiniones al respecto. A cada docente le asignamos una letra para, en algún momento, relacionar sus respuestas si es necesario.

Revisando el apartado de datos generales y antecedentes encontramos que tres de los docentes fueron mujeres y dos hombres. Un docente cursó estudios superiores en la normal; otro, estaba estudiando ese nivel. Uno señaló estudios de normal sin especialidad, y dos no contestaron esta pregunta sobre su escolaridad profesional. Los años que cada uno declaró tener en la práctica docente fueron: 30, 28, 19, 10, uno no contestó; y de haber dado clases en quinto grado, dos no contestaron, dos señalaron haber trabajado en ese grado dos años y el restante indicó que uno.

Respecto al grupo inicial de preguntas, la primera fue para conocer **qué era la lectura para el maestro**, se obtuvieron las siguientes respuestas:



- a. Reconocer e interpretar los signos escritos y traducirlos a sonidos articulados si la lectura es oral.
- b. Comprender y entender el mensaje de la lectura.
- c. Comprender lo que está escrito y para lograr esto es necesario, conocer y saber juntar las letras.
- d. Es una realización de enfoque para desarrollar mi habilidad y aprender estrategias, para la expresión con claridad.
- e. Para mí es como un instrumento de placer.

En primera instancia se observa una diversidad de respuestas; si tomamos las respuestas a y c, encontramos elementos que nos hacen pensar que para estos maestros el sustento de la lectura es la decodificación, y que la comprensión se da en una fase posterior. Dos profesores emplean el término "comprensión". La respuesta e se limita a la mención de una función de la lectura. Al revisar la respuesta marcada como d, vemos que corresponde al docente que contestó abiertamente el cuestionario basándose en lo escrito en el programa de 1993, al parecer entresacó las ideas y luego las unió, pero no de manera coherente; revisando el programa lo comprobamos, el docente se refiere al enfoque pedagógico que aparece en cada asignatura y nombra algunos propósitos de la materia de Español según dicho programa. En general, se detecta que **ninguno alude a la lectura como un proceso complejo de construcción, reconstrucción y recuperación del significado, ni a la relación activa de comunicación entre sujeto-objeto durante el acto de leer, ni a la diversidad de los usos y funciones de una lectura, ni a la influencia del contexto.** Si bien el término comprensión tiene relación con la construcción, reconstrucción y recuperación del significado, habría que evaluar qué entienden los maestros por dicho término, afortunadamente, hicimos una pregunta sobre ello, cuyas respuestas analizamos más adelante.

Respecto al **propósito de la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria** sólo tenemos cuatro respuestas, pues en la piloto esta pregunta no aparecía.

- b. Que el alumno capte el mensaje de la lectura.
- c. Que el niño comprenda y analice los libros de texto.
- d. El propósito es que aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- e. Que el alumno adquiera por medio de ésta, información, habilidad de pensamiento, mayor repertorio de palabras, comprenda lo leído.

Aquí notamos que las cuatro respuestas implícitamente aluden a la recuperación del significado. Al parecer los maestros conocen los objetivos básicos para la enseñanza de la lectura en la educación primaria. Aunque ninguno de estos docentes hizo mención a la idea elemental de comunicación de significados como lo señala el plan - " *En lo que se refiere al aprendizaje y práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana*"

(SEP, 1993: 28)<sup>10</sup>.- Saben que es importante la comprensión de la lectura de diversos textos como un objetivo esencial de la enseñanza-aprendizaje en la educación básica, teóricamente así lo demuestran pero habrá que validar estas respuestas con un análisis más detallado de las mismas y con las demás del cuestionario. La respuesta **b**, por ejemplo, señala al niño como mero receptor sin concebir que él es quien construye y reconstruye ese "mensaje". La respuesta **d**, por otra parte, es una copia de uno de los objetivos del programa<sup>11</sup> ¿El maestro realmente entiende esto y actúa en consecuencia?

Referente al **objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en quinto grado** se tuvo:

- a. *Que el alumno adquiera el hábito de la lectura para que disfrute de ella y en lo futuro se convierta en autodidacta.*
- b. *Hacer que el alumno comprenda lo que lee.*
- c. *Que el niño comprenda y analice los libros de texto para alcanzar objetivos señalados en dicho grado.*
- d. *El objetivo es buscar información, valorarla y emplearla, dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo.*
- e. *Interpretar, resumir, establecer relaciones lógicas. Obtener información de textos.*

De nuevo, la mayoría hace referencia, implícita, de recuperar significado de la lectura. Dos de las respuestas indican la importancia del aprendizaje para aplicarlo fuera del contexto escolar; lo que si llevan realmente a la práctica es muy acertado. La respuesta **a**, expresa uno de los objetivos generales del programa 1993<sup>12</sup> por lo cual es correcta, pero no completa. Al parecer, la respuesta **b** de nuevo, tiene una connotación de ver al niño como un objeto más que como un sujeto, percepción importante, pues en realidad hasta aquí ninguno de los maestros ha mencionado la importancia de reconocer las experiencias y conocimientos de los infantes para la "comprensión" o recuperación del significado de diversos textos; como aparece en el programa ya mencionado y que, como hemos visto en el capítulo 1, es parte importante en el proceso de lectura. Las respuestas **d** y **e**, son las que mencionan con más cercanía el programa y los objetivos de la lectura en este grado aunque la respuesta **d** fue copiada, igual que la anterior que dio este docente, del programa de 1993<sup>13</sup> En este programa, en el aspecto marcado como **lengua escrita**, en efecto, como de alguna manera lo dejan entrever estos docentes, se especifica que uno de los aspectos centrales de quinto grado, es reconocer la estructura de los diversos tipos de texto y por lo tanto obtener significado de los mismos (cf. SEP, 1993: 42-43) De nuevo, creemos que los maestros teóricamente parecen conocer algunos de los objetivos o propósitos primordiales de este grado en cuanto a la lectura se refiere y que su conocimiento es también el reflejo de su valiosa experiencia, sin

<sup>10</sup> En el programa anterior (1989-1994), ya se manejaba el término comunicación como un propósito central de la lectura, aunque todavía también aparecía el término comprensión de lectura, ejemplo: "que aumente su comprensión".

<sup>11</sup> Ver capítulo 3.

<sup>12</sup> Ver capítulo 3.

<sup>13</sup> Ver capítulo 3.

embargo, insistimos en que hay que observar sus respuestas en el bloque de preguntas referentes a la práctica escolar.

La última pregunta correspondiente a este bloque fue que explicaran **qué significaba para ellos - los maestros- el término de lectura de comprensión:**

- a. *Es la que se realiza con el fin de que el alumno interprete el contenido de la misma. Tradicionalmente se ha llamado lectura de comprensión a la que realiza en silencio, pero si se considera que leer es "comprender", todo tipo de lectura debe ser de comprensión.*
- b. *Cuando el alumno llega a tener comprensión en la lectura está capacitado para realizar cualquier estudio en sus demás materias.*
- c. *Llevar dentro de sí una cosa a otra, entender el mensaje que nos da cada lectura.*
- d. *La lectura de comprensión consiste en que el niño comprenda lo que lee y que pueda explicar el contenido del texto.*
- e. *Que el alumno entienda lo que va leyendo.*

Observamos que para definir el término comprensión los maestros lo hacen de manera tautológica pues, tres de las respuestas retoman dicha palabra o bien, usan un sinónimo: entender, captar, interpretar; en otra respuesta se usó la palabra explicar. Ninguna apunta a la construcción y recuperación del significado ni a los aspectos que intervienen en ella ni a actividades específicas que ejemplifiquen esa comprensión. Se observa también que, como en sus dos anteriores respuestas, implícita o explícitamente todas indican que la "comprensión" debe extenderse a todos los tipos de textos que se leen. ¿Cómo manejan este conocimiento teórico en clases?, ya lo veremos más adelante en este mismo punto y en la *Situación Experimental II*, pues esto es parte central de la presente investigación. Interesante es la respuesta que nos señala que ésta, debe ser independiente de la forma (en voz alta o silencio), al parecer, hay un acto de reflexión por parte del docente en el momento de contestar esta pregunta. La respuesta **e** también es interesante pues el docente hace hincapié en la "comprensión" durante la lectura, no después. En la respuesta **c**, se percibe que la lectura se "internaliza": "lleva dentro de sí una cosa a otra", y quien esto respondió, posiblemente quiso decir que se asocia el conocimiento que va dando la lectura a lo que el sujeto ya posee: "a otra". La respuesta **b**, al parecer sigue manejando las dos funciones básicas de la lectura: 1o. hay que tener "comprensión" leyendo bien, es decir, decodificando mecánicamente, y de ahí (2da. función), el alumno "está capacitado para realizar su estudio de las demás materias"; es decir, se puede leer para aprender.

Resumiendo lo analizado en este bloque nos percatamos que en los maestros todavía prevalecen algunos conceptos tradicionales sobre lo que es la lectura; pues ninguno hizo referencia a la lectura como un proceso complejo, y aunque la mayoría considera el aspecto cognitivo cuando dicen: "comprender", "entender", "interpretar", "captar", y "explicar", y alguno se refirió a lo emotivo-afectivo; ninguno la define

como un proceso donde intervienen muchos elementos, y cuyo principal propósito es la recuperación del significado y que involucra una relación activa de comunicación entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento; incluso **hay respuestas que se inclinan a ver al sujeto como un "pasivo" que no interviene con sus experiencias y conocimientos en el acto de la lectura.** Éstos, como ya vimos en el capítulo 1, son indispensables en el proceso de lectura, pues ésta no es una "destreza" abstracta.

Notamos que de alguna manera los docentes al expresar que los alumnos deben: comprender "los libros de texto", obtener "información de los textos" o diferenciar "los diversos textos", aluden a comprender y usar las macro y superestructuras. Sin embargo, como ya dijimos, veremos si esto realmente ocurre en las clases, con lo que nos arrojen los datos, particularmente, de la *Situación Experimental II*. Por otro lado observamos que, posiblemente, los maestros tienen información teórica sobre algunas investigaciones que en torno a la lectura se han realizado, sobre todo por que se supone que lo han leído en los fundamentos del programa de 1993, pero como éste sólo presenta un resumen, una pequeña síntesis de esta información, creemos que el conocimiento de las nuevas aportaciones se ven limitadas y son poco "asimiladas" en su esencia, pues no están dentro de las experiencias del docente.

Revisemos ahora el siguiente bloque de respuestas, aquellas elaboradas para conocer aspectos sobre la práctica escolar. Al inquirirles sobre **la frecuencia con que utilizan los Libros de Texto para leer** se obtuvo lo siguiente: tres maestros señalaron que diariamente, otro que tres veces a la semana y el restante que una vez por semana. **La mayoría, se infiere, reconoce que en todos los libros de texto se "puede leer"**, quizá quien señaló que sólo una vez, se refería al libro de *Lecturas*. Quien así contestó, en pláticas con la investigadora dijo: "pues casi nunca utilizo el libro de Lecturas pues no da tiempo, los niños van aprendiendo a leer con los otros textos".

A la pregunta de **cuál era el libro que más utilizaban para que sus alumnos efectuaran el acto de lectura** tuvimos las siguientes respuestas:

- a. *El libro de Lecturas. Porque se practica la lectura en silencio, la individual y coral, aunque estos niños son de quinto grado, aún requieren la práctica de la lectura oral para corregir las deficiencias que fueron detectadas al principio del ciclo escolar (omisiones, substituciones, adiciones, etc.).*
- b. *Español. Por sus lecturas interesantes y apropiadas al nivel de los alumnos.*
- c. *Todos. Porque en todo momento es necesario ocupar la lecto-escritura ya que ésta es la base para comprender cualquier asignatura.*
- d. *La lingüística y la literatura. Aprendan a ser explícitos y reflexivos sobre normas gramaticales, objetivos y rasgos y en la literatura se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analizando su trama, formas y estilos, expresiones y desenlace del argumento.*
- e. *El libro de Historia. La información que dan es a la vez que informativa y verídica se puede comparar con la realidad.*

Tenemos aquí diversas respuestas. Las respuestas **a**, **b** y **d** nos señalan que utilizan más los libros de *Lecturas* y *Español* (donde como veremos más adelante, aparecen sobre todo diversos géneros literarios, y realmente pueden ser adecuados para efectuar esta práctica en diferentes formas). Sin embargo, la respuesta **a**, nos señala que este rico material es tomado en cuenta para corregir "deficiencias" las cuales se clasifican como omisiones, sustituciones, adiciones. La denominación de estos problemas, corrobora que en dicha "evaluación inicial" no se va al trabajo con los contenidos de los mismos y al hecho de que esta detección de "deficiencias", no nos lleva a conocer su causa; (además recordemos que estos términos fueron muy asociados a la llamada "dislexia", con la cual se etiquetó a muchos niños que en realidad no la tenían). El docente se limita a este "uso" del libro de *Lecturas* no "explotando" al mismo como un material que lleva al disfrute y entretenimiento; o bien, al aprendizaje de cierto tipo de información que puede muy bien relacionarse con lo que el niño conoce, siente o piensa, o con otros contenidos y tipos de texto. Si se compara esta respuesta de **a**, con las que ha emitido anteriormente el maestro, podemos ver un desfase entre ellas pues antes había señalado que la comprensión era muy importante en todos los tipos de texto, independientemente de la forma de leer. En casos como éste podemos suponer que creyó que no era necesario repetir esta información, o bien que la contradicción en sus respuestas justamente es una indicación de la no cabal comprensión del proceso de lectura, de sus funciones posibles y de las prácticas que él realiza con los alumnos (quizá más de manera mecánica y rutinaria que como producto de una verdadera reflexión sobre lo que sus alumnos hacen cuando leen), o bien, que al contestar el cuestionario, éste le llevó a su propia reflexión acerca de lo qué es la lectura y a las actividades que realiza dentro del contexto escolar, y esto trajo como consecuencia algunas contradicciones.

La respuesta **c**, es muy significativa pues especifica claramente que tanto la lectura como la escritura están presentes en toda la práctica escolar. Se hace notar que quien da esta respuesta es de los docentes más jóvenes y cursa actualmente la normal superior. En cuanto a la **d**, la respuesta no corresponde realmente a la pregunta realizada aunque suponemos que se refiere a los libros de *Español* o de *Lecturas*. Nuevamente parece ser más una copia de algún aspecto mencionado en el programa<sup>14</sup>. La **e**, nos puede reflejar el gusto (al igual que la **a** y **b**) del maestro por alguna materia en especial, pero la mención de que es el libro de *Historia* el que tiene textos más cercanos a la realidad de los niños, es importante. A través del cuestionario C, podremos observar si los maestros influyen con sus gustos y preferencias así como con sus conceptos, en los niños.

---

<sup>14</sup> Cfr. Plan y programa de estudio, SEP, 1993. pp27-29.

Referente a las actividades que realizan los alumnos en el momento mismo de leer tenemos:

- a. *Buscan en el diccionario el significado de los términos que desconocen, tratan de adivinar por el contexto el significado de algunos términos, reflexionan sobre el contenido. Localizan las ideas principales y las secundarias.*
- b. *Pequeñas redacciones de cuentos, leyendas y cuestionarios de comprensión.*
- c. *Lectura de comprensión, lectura individual, lectura comentada, lectura en silencio, lectura coral.*
- d. *Lectura en silencio, lectura de comprensión, lectura comentada, lectura de rapidez.*
- e. *En algunas ocasiones corrigiendo su dicción, en otras subrayando ideas principales.*

La respuesta a es la más completa y acorde a lo que marca el programa, si revisamos las respuestas de a, podemos decir que se distinguen porque son más completas y "eclecticas", pues se infiere que el docente a través del tiempo que ha trabajado ha ido adaptando métodos y fundamentos que en torno a la lectura se han presentado en los programas y que quizá hace un ejercicio de reflexión sobre su quehacer como tal, al ir respondiendo el cuestionario. El que da la respuesta b, posiblemente realice dichas actividades, sin embargo durante las observaciones que se pudieron hacer a este grupo de quinto grado en sus clases, no se efectuó ninguna de éstas. Posteriormente se cuestionó al docente quien dijo que esto lo hacen sus alumnos al final de la lectura. En cuanto a c y d, están más ligadas a la forma y tipo de lectura<sup>15</sup> y en ambas respuestas la lectura de comprensión es tomada como un tipo de lectura; que por lo general no se asocia a las otras, (concepto contrario al expresado por el docente a que anteriormente señaló en forma adecuada que: *"todas deben de ser de comprensión"*). Esto refleja que el proceso de lectura no es entendido cabalmente por la mayoría de estos docentes. De estos tipos de lectura, la que pensamos está ligada a acciones que se pueden realizar durante la lectura es la llamada "lectura comentada", término usado en la guía para el maestro (SEP, 1992: 20), para indicar aquella lectura donde se pide a los niños que hagan comentarios sobre un párrafo leído, induciéndolos a través de preguntas (algo parecido a lo que planteamos como *Situación Experimental III*). Las respuestas e y a, hacen énfasis en las ideas principales que el niño debe descubrir en los textos (ya hablamos algo acerca de esto en el capítulo 3 y lo retomaremos más adelante). Notamos cierta preocupación en e por la pronunciación, quizá se deba a que los alumnos de esta escuela son los de zona semiurbana y aún conservan muchos modismos propios.

En general vemos que algunos docentes (b, c y d) tuvieron dificultades para contestar esta pregunta, y que esto es debido a que no es común que se efectúen actividades "durante" la lectura dentro del contexto escolar. Por otro lado, vemos que aquellos que señalaron algunas actividades, en particular, y que son correctas, mencionaron muy pocas, las ya muy tradicionales y, habría que indagar la manera en que son efectuadas. **Notamos que no hay actividades referidas a los usos y funciones de la lengua escrita o bien, actividades para comparar diferentes textos, por ejemplo.**

<sup>15</sup> Ya dijimos que denominaremos **estrategias de forma** a la lectura en voz alta o en silencio. Aquí distinguimos como tipo de lectura a las llamadas de: "comprensión", "lectura comentada" y "lectura de rapidez".

La siguiente pregunta fue **qué actividades realizaban los alumnos después de leer**, ésta la vamos a revisar aquí junto con la pregunta de **cómo evalúa el maestro- si los alumnos han entendido la lectura:**

- a. *Contestan cuestionarios, orales o escritos. Resumen de lectura. Comentan con sus compañeros.*
- a. *Por medio de preguntas, resúmenes, fichas, diálogo entre ellos.*
- b. *Comentarios sobre las lecturas.*
- b. *Por medio de dibujos y cuestionarios referente a la lectura.*
- c. *Que dialoguen entre compañeros para ver que captaron de "x" lectura.*
- c. *Que han comprendido y que es necesario motivarlos oralmente o con puntos en "x" asignatura.*
- d. *No contestó.*
- d. *Cuestionarios por escrito y oral.*
- e. *Contestar cuestionarios, hacer resúmenes.*
- e. *Por medio de preguntas o realizando un resumen de lo que entendieron.*

Como observamos la mayoría aquí sí pudo especificar actividades, con lo que corroboramos lo dicho a la anterior respuesta respecto a que no se efectúan casi nunca actividades creativas o tradicionales durante la lectura. Casi todos indicaron el uso del cuestionario ya sea oral o escrito, y el de los resúmenes. Tres de ellos a, b y c, hacen referencia de inducir a sus alumnos a hacer comentarios entre ellos. Para nosotros esto es importante pues aquí implícitamente la lengua escrita tendría ya un uso importante: reproducir en forma oral lo leído, y de esta forma extender la comunicación, pero se circunscribe sólo a esta actividad. Únicamente la respuesta b, señaló la elaboración de dibujos, y a, la de fichas. Advertimos que en las respuestas al cómo se evalúa la lectura, lo más usual es también el contestar cuestionarios y hacer resúmenes, instrumentos que nosotros elegimos por que así lo habíamos supuesto. Sin embargo, la forma de utilizarlos y de hacer las preguntas varió, como lo estamos viendo en este capítulo y lo percibiremos en los dos siguientes.

De este bloque de preguntas referentes a la práctica escolar notamos que hay respuestas muy apegadas a los programas (contesten cuestionarios, hagan representaciones con dibujos, resúmenes, subrayen ideas) que para este grado se diseñaron (1982,1989 y1993), por lo que se deja entrever el uso que de la experiencia propia hace cada uno de los maestros, mezclando diversos métodos y fundamentos en torno a la lectura pero, confirmamos que les faltan elementos para poder profundizar en el conocimiento teórico de la lectura, para extenderlo a su práctica escolar.

Es de notar la ausencia en sus actividades, de dar una breve explicación a los alumnos respecto a los propósitos que, en cuanto a la lectura, tiene la escuela como institución, los que se pueden tener al leer determinado texto y los que ellos -los alumnos- pueden tener para leer; sobre las diferencias de los tipos de texto y los usos y funciones de los mismos. De estas actividades las tres primeras, que no aparecen en el programa vigente de educación primaria, las planteamos como alternativas de trabajo con la lectura y las dos últimas que sí aparecen en dicho programa son otras formas de trabajo que deberían ser realmente utilizadas en clases.

Hubiera sido relevante pedir al maestro que nos permitiera ver el tipo de cuestionarios o resúmenes que se hacen en clase ya que las formas de elaborarlos dice mucho acerca del manejo, tradicional o no, de estos instrumentos por parte del profesor. Así por ejemplo, no es lo mismo un cuestionario que tiene sólo respuestas de opción múltiple y cerradas, a uno que implica dar respuestas abiertas y valorativas. En próximas investigaciones habrá que tenerlo en cuenta. (Sin embargo, por las investigaciones de Rockwell (en Ferrero, 1984), los comentarios de los mismos docentes y las observaciones de la investigadora, corroboramos que los docentes aún utilizan preguntas más de tipo literal o factual, preguntas de un bajo nivel cognitivo pues no estimulan o provocan el pensamiento y los afectos infantiles. Ya tendremos oportunidad de "escuchar" a los niños, en la *Situación Experimental III* decir: "a mi así no me pregunta la maestra", lo que confirma lo antes dicho).

Por las respuestas obtenidas se puede creer que si los maestros de grupo llevan a cabo lecturas comentadas y de "comprensión", así como la práctica de localizar ideas principales y secundarias, y contextualizar palabras, podremos verlo reflejado en las *Situaciones Experimentales II y III*. Más adelante observaremos sus respuestas a las preguntas sobre cómo enseñan a sus alumnos a encontrar las ideas principales y las complementarias y a hacer un resumen.

Revisemos las otras preguntas más concretas referidas a la práctica escolar. Dos de ellas atañen a **si había o no un horario específico para la lectura:**

- a. *No. Porque se practica en todas las materias.*
- b. *Sí. Por la mañana.*
- c. *Sí. Después de su recreo.*
- d. *Sí. A la hora de Español, Ciencias Naturales, Historia, Civismo.*
- e. *Sí. Después del recreo.*

Las respuestas a y d, aluden a que en todo momento se lee, aunque d señala que sí tiene un horario. La respuesta b, si la revisamos con relación a sus demás respuestas es un tanto contradictoria pues fue quien emitió que sólo leía una vez a la semana, y que el libro de *Lecturas* casi no lo usaba para leer



aunque marcó el de *Español*, quizá se refiera a tener un horario para realizar una práctica de lectura en sí misma. Las respuestas c y e, al parecer se refieren al acto de leer también como una tarea en sí misma, independientemente que este presente en todas las otras asignaturas curriculares. Se refleja aquí también, una mala comprensión del proceso y función de la lectura.

Desde el punto de vista de la presente investigación se cree que la lectura en el salón de clases es un eje central, por lo cual debería ser considerada como parte integral (independientemente del contenido y tipo de texto) dentro de la práctica escolar, de esta forma se podrían trabajar más particularmente ciertos problemas o dificultades que tenga el niño que enfrente un texto cualquiera. Al final del presente capítulo retomaremos este punto de vista como una propuesta.

Las otras dos preguntas fueron: **saber si el maestro acostumbraba a leer en voz alta frente al grupo y con qué frecuencia lo hacía:**

- a. *Sí. A diario.*
- b. *Sí. Una vez a la semana.*
- c. *Sí. Diario.*
- d. *Sí. Con frecuencia para que el alumno aprenda ser constante.*
- e. *Sí. Casi siempre.*

Todos los profesores respondieron afirmativamente, y la mayoría, que suelen realizar la lectura en voz alta diariamente o con frecuencia. Ahora retomaremos sólo las respuestas b y d. La b, podemos suponer con base en sus anteriores contestaciones dos cosas: si nos restringimos a su respuesta como tal, que esta práctica es poco usada por el maestro en el salón de clases, o bien, que el maestro se refiere a que una vez a la semana lee en voz alta el libro de *Lecturas*. En la respuesta d se advierte que de nuevo el maestro responde algo que no tiene relación directa con la pregunta, y que la práctica de la lectura para este maestro tiene otras connotaciones que no son las propias. Recordemos que este maestro copió del programa parte de las respuestas del primer bloque, si las comparamos con las últimas respuestas emitidas por él hasta el momento, tenemos que no hay una comprensión clara de los fundamentos en torno a la lectura que aparecen en los programas.

Pasaremos ahora al siguiente bloque, tocante a los problemas de comprensión que, según los maestros, tienen los niños con los Libros de Texto.

En primer lugar se les solicitó que dieran el número de alumnos aproximado que tenían problemas de comprensión de lectura con cada uno de los Libros de Texto, las respuestas fueron:

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| a. No contestó.          | c. Ciencias Naturales: 9                         |
| b. Ciencias Naturales: 5 | Matemáticas: 8                                   |
| Matemáticas: 20          | Español: 7                                       |
| Español: 20              | Historia: 10                                     |
| Historia: 5              | Geografía: 6                                     |
| Geografía: 6             | Lecturas: 1                                      |
| Lecturas: 5              | d. En todos los libros porque no les gusta leer. |
|                          | e. Matemáticas: La mayoría.                      |

No se puede hacer con respuestas tan dispares, muchas comparaciones. Sólo señalar que hay dos - b y e- que indicaron que el libro de *Matemáticas* es el más complicado. Y decir que la respuesta d es muy importante pues al contestar otra cosa a lo preguntado, el maestro adjudica totalmente el problema a los alumnos. La respuesta de b, que señaló también el libro de *Español*, nos parece contradictoria, recordemos que fue quien indicó que el libro que más usaba para leer era el de *Español*, pues según dijo era el más interesante y adecuado al nivel de los alumnos, sin embargo, aquí señala que una buena parte (20) del total de sus alumnos (50) tienen problemas de comprensión con él. La respuesta c menciona con un leve índice, mayor a los demás, el libro de *Historia*. Estas respuestas las retomaremos y compararemos con el sentir que los niños expresan en el cuestionario C de esta *Situación Experimental 1*.

La siguiente pregunta también fue de carácter general y consistió en que nos dijeran cuáles eran esos problemas:

- Presentan generalmente lectura silábica y por ello sienten aversión a la lectura.
- El no tener comprensión de la lectura.
- En que no tienen el hábito de leer.
- Uno de los problemas que no son adictos al estudio. Otro factor importante es: que los padres de familia no están constantemente con su (s) hijo (s), por su trabajo o por otras ocupaciones.
- Falta de comprensión y de conocimiento. Los problemas vienen algo confusos.

Interesantes e importantes respuestas, las iremos revisando una a una. La a refleja que en el paso de los niños por casi cinco años escolares, la práctica de la lectura en este contexto ha sido una labor donde la decodificación mecánica es prioritaria, a pesar de que en los programas de los últimos años 1982, 1989 y 1993, se expresan conceptos como los siguientes: *"la comprensión de la información a través del razonamiento inductivo-deductivo y ... (su) aplicación"* (SEP, 1982: 22), o bien: *"Se propone como método de lectura y escritura el de Análisis Estructural, definido por la idea de vincular una enseñanza basada en el*

*sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, para propiciar el conocimiento activo y comprensivo...*". (SEP, 1989: 11). En el actual se dice: "*Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*" (SEP, 1993: 15). Como se percibe hay una "laguna" entre la teoría y la práctica.

Si el niño siente "aversión" a la lectura, se dice que es porque silabea y se nos remite entonces a un problema creado por la escuela durante cinco años escolares y que luego no puede resolver, cuestión paradójica. Si el niño al leer no entiende, no construye, es porque se le ha "obligado" a estar más preocupado por el pronunciar bien. Obviamente que, así, la lectura no tendrá ningún sentido y se volverá una "aversión", como bien lo dijo este docente. Recordemos que al leer silábicamente el niño está llevando a cabo una lectura tubular, que le impide construir y recuperar significados. Nos parece que ésta es una respuesta clara y sincera de un problema real de la práctica de la lectura en el salón de clases.

Las respuestas a, b y e, anteriormente señalaron que la educación primaria tiene entre sus objetivos principales, en cuanto a la lectura, que los alumnos comprendan lo que leen; ahora nos hacen notar que esto no ocurre en todos los alumnos ¿qué hace entonces la institución si se observa que los niños no comprenden?, ¿cómo reconocen la causa real de estos problemas de comprensión? Revisaremos más adelante qué nos contestan al respecto con una pregunta que se les planteó en el cuestionario. Las respuestas c y d, apuntan a señalar como problemas el que los niños no tienen el hábito de leer o que no son adictos al estudio. Con estas respuestas pareciera que los niños deben llegar a la escuela con estos "hábitos" y "adicciones". Pero, preguntamos, ¿qué no es la escuela el mejor medio para adquirirlos?, ¿qué no está marcado en el programa de educación básica? En efecto así debería ser, por lo tanto, supuestamente, estos niños que han recorrido buena parte de la educación primaria, deberían de haber adquirido los hábitos de estudio y de lectura, y se harían, entonces, en buena medida, adictos a los mismos.<sup>16</sup>

Por otro lado, muchos profesores asumiendo una actitud determinista suelen echar la culpa al medio, pero entonces: ¿qué sucede con los fundamentos, objetivos, propuestas de los programas de estudio?, ¿qué con la creación de las escuelas para apoyar a estos niños ofreciéndoles algo de lo que en el medio carecen?, ¿son los niños los únicos culpables de no aprender, de no comprender? Es verdad que hay que señalar al medio como uno de los factores que influyen en el aprendizaje, pero justificar los errores de la labor educativa bajo esta actitud consideramos que no es del todo correcto. Concretamente, creemos que el sistema educativo de la primaria debería de ofrecer alternativas de trabajo sobre estos problemas,

<sup>16</sup> En otra respuesta (ver página 159), también un docente (a), habló de hábitos, sólo que señalando que el objetivo principal de la lectura en quinto grado era justamente: "*Que el alumno adquiere el hábito de lectura para que disfrute de ella y en lo futuro se convierta en autodidacta*". Visión totalmente diferente a los docentes c y d.

conocer en realidad las carencias y el medio en que los alumnos viven a través de un diagnóstico socioeconómico, (quizá como el cuestionario A) y conocer más a fondo la relación enseñanza-aprendizaje, en este caso, en cuanto a la lectura. En nuestros comentarios y conclusiones a este punto retomaremos esta sugerencia.

La respuesta e, es muy importante también para analizar, pues aunque se refiere específicamente al libro de *Matemáticas* señala que los niños carecen de los conocimientos previos para entender este libro y agrega que no es claro el libro en cuanto a la explicación de los problemas. Es muy probable que el docente haga referencias a los problemas que estos niños de clase media baja tienen para entender toda la currícula escolar de la primaria por el desconocimiento de muchos contenidos y el lenguaje diferente. En nuestras *Situaciones Experimentales II y III*, será muy interesante observar qué conocimientos llevan los niños al texto que leen y corroborar esta valiosa aportación del maestro.

Las siguientes preguntas de este bloque del cuestionario fueron específicas. Les solicitamos a los docentes que, **por cada Libro de Texto, particularizaran los problemas que tienen con ellos los infantes**; algunas ya las pusimos como ejemplo en nuestro capítulo 3. **Del libro de Ciencias Naturales** tuvimos las siguientes respuestas:

- a. Desconocimiento del significado de palabras, aún algunas muy usuales.
- b. Localizar partes en esquemas o hacer temas.
- c. Porque les cuesta trabajo entender algunos términos.
- d. No contestó.
- e. No contestó.

De las tres respuestas obtenidas, tenemos que dos se refieren al vocabulario y una a la comprensión y aplicación del contenido en general. Las respuestas de este grupo de preguntas se podrán comparar con las que dan los niños en el cuestionario C sobre cuáles consideran ellos, los libros con los que tienen más problemas. La respuesta b, es interesante porque se señalan problemas al nivel macroestructural en el sentido de que los niños no pueden recuperar globalmente ni analíticamente los contenidos, por lo tanto, no pueden relacionarlas ni jerarquizarlas en "esquemas", y menos aún detectar "temas". Por otro lado, la reducción de todas los problemas a los niños durante el proceso de lectura, al desconocimiento de vocabulario es visto aquí como algo simple y mecánico. ¿Los docentes tendrán plena consciencia de lo que esto significa? **Del libro de Historia** comentaron:

- a. No logran comprender las etapas en las que han sucedido algunos hechos.
- b. Retención de nombres y fechas históricas.
- c. En que a veces las fechas conmemorativas no se asimilan.
- d. No contestó
- e. No contestó.

Los maestros que nos respondieron saben cuáles son los problemas específicos, su experiencia es valiosa y habría que considerarla en la elaboración de propuestas y programas. Notamos en dos de ellos más preocupación, en este caso, por lo memorístico que por la relación causal de los hechos. La respuesta **a**, sin embargo expone lo contrario a las otras, es decir, justamente el que los niños de este grado tienen problemas para relacionar hechos históricos, ubicarlos en un tiempo, etc., propósitos que señala el programa como centrales en el aprendizaje de la historia. Habría que preguntarse cuál es la naturaleza real del problema; posiblemente el contenido no les es familiar, o quizá la estructura del texto, o la explicación del tema. Este aspecto también lo podremos revisar en la *Situación Experimental II*.

**En Matemáticas** dijeron:

- a. *Dificultad para comprender, por el tipo de lectura, las instrucciones que se dan para la ejecución de ejercicios y problemas.*
- b. *El razonamiento en problemas.*
- c. *En que las matemáticas son muy áridas, para impartirlas hay que hacerlas objetivas para mayor comprensión del alumno.*
- d. *No contestó.*
- e. *El libro viene con muchas mezclas de problemas en un sólo texto. Quieren abarcar mucho y lo hacen confuso.*

Observamos en **a**, que el docente vuelve a remitir a que el niño al no poder leer de manera fluida, no puede comprender las instrucciones que se le dan para ejecutar los ejercicios. Esto es totalmente cierto pues como dijimos anteriormente la lectura tubular impide la comprensión, y suponemos que en ciertos tipos de texto este problema se acrecienta. En la respuesta **b**, tenemos que a los niños les cuesta trabajo este tipo de texto pues requiere del razonamiento para resolver problemas matemáticos, los cuales son parte del contenido base de los libros en esta asignatura puesto que el objetivo central del programa de 1993 de Matemáticas es que el niño sea capaz de resolver problemas de tipo matemático con una aplicación a la vida cotidiana. A pesar de que estos niños están en las etapas de las operaciones concretas y están pasando a la de operaciones formales, los posibles rezagos que tengan en la recuperación del significado de lo leído, les impida llegar a asimilar y reflexionar sobre estos problemas matemáticos a pesar de estar supuestamente diseñados con base en problemas cotidianos. Al respecto hablaremos más en la *Situación Experimental II*. La respuesta **c**, se refiere de nuevo al contenido, y más que al Libro de Texto, se vincula a la manera de impartir esta asignatura por el maestro. La **e**, da una opinión muy válida como analizaremos con más detenimiento en la *Situación Experimental II*, pues el libro de texto de *Matemáticas*, trata de no separar del todo los temas sino que, aprovechando un tema y cierta "problemática cotidiana", hacer uso de varios elementos matemáticos: operaciones, problemas, etc., que tengan alguna aplicación a ésta. Habría que estudiar entonces si la percepción de este maestro es compartida con otros y cuál es la

posible solución. También señalamos que tanto e como a, enfocan la problemática misma a la superestructura del texto.

Siguiendo con las respuestas a los Libros de Texto tenemos ahora las que atañen a los problemas que tienen, según los docentes, los alumnos con el libro de **Español**:

- a. *La diferencia entre su vocabulario y el que se pretende que usen.*
- b. *La comprensión de la Lectura.*
- c. *Adaptar el lenguaje al nivel del niño.*
- d. No contestó.
- e. No contestó.

Dos de las tres respuestas dan importancia a la diferencia del lenguaje entre este Libro de Texto y el del niño. Creemos que esta opinión es muy significativa pues es cierto que el uso de un lenguaje "diferente", es decir, uno formal y otro no, uno rico en vocabulario y otro no, uno dentro de su contexto real y otro no, puede levantar barreras socioculturales difíciles de romper pero también es cierto que simplificar el lenguaje provocaría otros problemas. Al final del presente trabajo presentaremos algunas propuestas donde incluimos algo al respecto. La respuesta b, indica que el problema central es que los niños no entienden lo que leen pero, justamente la asignatura de Español tiene entre sus objetivos lograr que los niños entiendan lo que leen, y específicamente en este grado, que entiendan cualquier tipo de lectura, ¿qué sucede entonces?

**En cuanto al texto de Lecturas** dijeron:

- a. *Falta de rapidez lo que afecta la comprensión.*
- b. *Que puedan explicar el mensaje de la lectura.*
- c. *En que se debe tener hábito por la lectura desde que inicia la escolaridad para que así no le cueste trabajo.*
- d. No contestó.
- e. No contestó.

Estas respuestas se apegan al análisis que hemos hecho de otras, pero retomaremos la de a, pues recordemos que Smith Frank nos señala que la lectura debe ser rápida para poder obtener significado. El docente que así contestó nos parece que tiene una experiencia muy rica en su práctica y que ha tenido la capacidad de hacer valiosas observaciones.

**Del texto de Geografía** comentaron:

- a. *No estaba incluido en el cuestionario piloto, porque se creía que este libro no había sido editado ya que en el programa 1993, no se menciona nada al respecto.*
- b. *Localización y hacer resúmenes.*
- c. *El dibujo.*
- d. No contestó.
- e. No contestó.

Aunque la elaboración de resúmenes es una práctica para todos los textos, aquí se menciona como un problema especial que quizá tenga que ver con la organización particular del maestro de grupo respecto a qué texto usa para esta actividad o justamente a las estructuras del Libro de Texto. Referente a las alusiones al contenido gráfico (*la localización y el dibujo*), recordemos que a estos niños les toca vivir la transición entre dos tipos de propuestas educativas donde las áreas se convirtieron en asignaturas, como sucedió con Geografía, por lo que es posible que los niños no tengan mucha información de cómo interpretar mapas, estadísticas, etc.

En lo general, notamos que los docentes han podido mencionar implícitamente, que hay diferentes problemas de acuerdo al contenido y tipo de texto (macro y superestructuras), y han podido especificar algunos de ellos, hecho que subrayamos porque nos demuestra que se tienen que romper los prejuicios y generalidades que se dan por hechos; y empezar a rescatar con investigaciones diversas lo "obvio" que encierra en realidad muchos problemas profundos. Pero también está el hecho de que dos docentes de manera regular no contestaron muchas de estas preguntas, lo que puede ser síntoma de su falta de atención a lo que ocurre con los niños y a su poca comprensión sobre cómo están leyendo.

Después se les preguntó **cómo apoyaban a sus alumnos para resolver estos problemas**, las respuestas fueron:

- a. *Explicándoles los términos y que ellos busquen en el diccionario, dando la oportunidad de practicar la lectura a quienes lo requieran.*
- b. *Con láminas, dibujos, fichas de trabajo.*
- c. *De que haya comunicación entre padre-maestro, maestro-alumno, alumno-padre, para hacer conciencia de la importancia que tiene la lecto-escritura.*
- d. *Se les motiva incitándoles a estudiar por su iniciativa y dándoles algo que valoren por su inclinación al estudio.*
- e. *Ejemplificando cada uno de ellos en el pizarrón.*

Las respuestas **a**, **b** y **e**, son actividades que el maestro o los alumnos realizan con un determinado fin, notamos que hay cierta concordancia entre estas tres respuestas, y las que dieron sobre las actividades que realizan cuando se efectúa el acto de lectura en clase. Son actividades, repetimos, tradicionales que si quizá se enfocaran de otra manera podrían ayudar más. La respuesta **a**, es interesante porque el docente sabe que **no todos sus alumnos tienen problemas con la lectura y busca dar alguna solución a los que sí los tienen**. La respuesta **d**, vuelve a ser muy compleja y confusa. Y la **c**, se refiere a un apoyo muy abstracto y difícil de valorar.

En este mismo bloque de preguntas formulamos la siguiente: **cuál era el libro con el que los alumnos tenían más problemas de comprensión y por qué:**

- a. *Geografía. A la falta de antecedentes en esta materia.*
- b. *Matemáticas. 1o. Ellos no razonan. 2o. Viene en términos difíciles los temas.*
- c. *Historia. En que a veces las fechas conmemorativas no se asimilan.*
- d. *En general todos los textos. Por lo antes expuesto. (Se refiere a que no les gusta leer).*
- e. *Matemáticas. Quieren abarcar mucho y no llevan lógica en problemas.*

Revisando una a una las respuestas notamos que si comparamos éstas con las que emitieron al preguntarles sobre el número de alumnos que tenían problemas con cada Libro de Texto encontramos que las confirman. Algunas respuestas se centran en los contenidos, otros en el tipo de texto, por ejemplo, cuando dicen que están difíciles los temas (macroestructura) o, no llevan lógica en problemas (superestructura). La respuesta c, se apega al análisis que hicimos de ella, en el libro de *Historia*, la reiterada preocupación por las fechas conmemorativas nos hace pensar que el docente da un peso muy importante a esta actividad memorística en la asignatura de Historia, a pesar de que el programa respectivo dice: *"El enfoque (pedagógico) adoptado por la enseñanza de la historia pretende ser congruente con (sus) propósitos... bajo el supuesto de que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia en datos, las fechas y los nombres..."* (SEP, 1993: 97)

La respuesta d, también se apega a lo dicho en otros comentarios para ella. La que nos parece interesante es la respuesta a pues es cierto que estos niños como ya dijimos, son los de una etapa de transición entre dos programas, hecho que indudablemente repercutirá en su aprendizaje. De b, queremos señalar que al decir que los *"niños no razonan"* el docente está descalificando al alumno como un sujeto cognoscente que aporta conocimientos al texto en su aprendizaje escolar, para situarlo más como un objeto, lo que confirma su postura inicial del primer bloque de respuestas.

Las últimas dos preguntas de este bloque fueron: **de entre los textos narrativos, los argumentativos y los descriptivos, diga cuál de ellos se les dificulta más a sus alumnos y por qué:**

- a. *No estaba incluida en el cuestionario de la muestra piloto.*
- b. *Los argumentativos. Por la falta de comprensión y la rapidez con que damos nuestros temas debido a la falta de tiempo.*
- c. *Ninguno. Porque los hechos giran alrededor de él.*
- d. *Si tuvieran iniciativa de estudiar, posiblemente no habría ninguna dificultad. Unos por problemas familiares o por el medio bajo en que se desarrollan sus actividades.*
- e. *Los argumentativos. Pueden estar o no de acuerdo con el punto de vista de ellos.*



De las cuatro respuestas dos marcan a los textos argumentativos como los más complicados, aunque sólo la respuesta **e**, es coherente en su explicación; pues **b** se remite más a otros problemas ajenos a la estructura del texto, cabe decir que todo el tiempo que duró la investigación en esta escuela, este docente comentó el problema que tienen de sobrecarga de actividades y poco tiempo para cubrir los programas y propuestas de los Libros de Texto. La mención que hace sobre la comprensión nos sitúa de nuevo, en explicaciones ya hechas al respecto. Para la respuesta **c**, no tenemos comentario pues no sabemos si se refiere a que los hechos giran alrededor del niño o del libro. Las explicaciones que se han hecho de las respuestas **d**, las extendemos a esta otra.

El siguiente bloque son las respuestas dadas a las **preguntas relacionadas al trabajo específico con los Libros de Texto**, sobre cómo se enseña al niño a distinguir entre una idea principal y una complementaria o secundaria y a hacer un resumen, así como a cuál era el punto de vista del maestro sobre lo que es una idea principal. **Los comentarios a cómo enseñan a los niños a hacer un resumen**, y que ya usamos para ejemplificar en el capítulo 3, fueron las siguientes:

- a. No estaba incluida en el cuestionario piloto.
- b. *Lean con cuidado el contenido del tema, busquen en el diccionario palabras desconocidas, lean una vez más el tema, aclaren dudas, subrayen lo más importante, relacionen entre sí esas partes, enlazar las ideas subrayadas para formar el resumen.*
- c. *Que debemos capacitarnos para resumir y asimilar únicamente lo que nos es útil, ya que estos nos permiten ahorrar tiempo, desarrollar pensamientos, capacidad de sintetizar y reconocer lo esencial.*
- d. *Subrayando (sic) los puntos más sobresalientes.*
- e. *Leyendo párrafo a párrafo y encontrando la idea principal.*

Las cuatro respuestas nos señalan algunas actividades propias para realizar un resumen, la respuesta **b** es la más completa. Referente a la **c**, está más encaminada al "para qué" que al "cómo". En **d** observamos, además de mala ortografía, que se ciñe -al igual que **b**, **c** y **e**- a hacer mención únicamente a aspectos mecanicistas sin tomar en cuenta, por ejemplo, la interpretación que pudiera hacer el niño de lo leído usando sus propias palabras, o bien, la reflexión que el niño debe de hacer para organizar las ideas. Suponemos que en la práctica escolar estas actividades que señalaron los docentes, las llevan a cabo, y que entonces los niños realmente son capaces de hacer resúmenes acordes a su edad, por lo menos, localizando las ideas principales o los puntos más sobresalientes; ya lo corroboraremos en las *Situación Experimental II*.

La siguiente pregunta fue: **cómo enseña a sus alumnos a distinguir entre una idea principal y una complementaria:**

- a. No aparecía en el cuestionario.
- b. *La idea principal se enseña haciendo notar al alumno que es la parte central del texto, y la complementaria la apoya.*
- c. *Que la idea principal es la que destaca en todo momento de dicho tema. Complementaria es la que sirve para complementar o perfeccionar.*
- d. *La que está completa con todos sus rasgos específicos (s) (v) (p) (com) (cir)*
- e. *etc., y las complementarias (s).*
- f. *Porque al suprimir la principal, la idea se hace confusa.*

Y relacionadas a éstas tenemos las respuestas a: **Para usted, ¿qué es una idea principal?**

- a. No estaba incluida en el cuestionario piloto.
- b. *La parte central del texto y debe indicarse de una manera clara su contenido.*
- c. *Es la que nos indica de que trata un texto.*
- d. *La que tenga mejor concordancia.*
- e. *Lo más importante de un texto sin ella no tiene sentido lo escrito.*

Las respuestas más acertadas son las de e, aunque b y c, también son correctas, sólo que al tratar de definir, los docentes usan sinónimos, definen tautológicamente, lo mismo hacen al explicar qué son las ideas complementarias. La respuesta d, al igual que otras de este docente, nos permite sospechar que el maestro quizá también tenga problemas para contestar cuestionarios y para leer, además de que su respuesta nos indica que desconoce lo que es una idea principal y una complementaria, pues lo relaciona al aspecto gramatical de los enunciados, pues según su respuesta una idea principal es aquella que lleva sujeto, verbo, predicado, complemento circunstancial, etc., y la secundaria sólo tiene sujeto, y lo confirma cuando dice: *"La que tenga más concordancia"*

A través de los programas 1982, 1989 y 1993 -de los que ya hablamos en el capítulo 3 para referimos a este punto-, notamos que durante los seis grados de la educación primaria, se coincide en marcar que se debe enseñar a los niños a encontrar las ideas principales y complementarias y a hacer resúmenes. Por lo que notamos, en este bloque de respuestas, algunos docentes tienen problemas para definir lo que son estas ideas y en cómo enseñar a sus alumnos a distinguir y a hacer un resumen. Así tenemos que en dos de las respuestas se observa que la acción de subrayar es más importante que analizar el contenido, evaluarlo y luego sacar la idea principal sea subrayando o no; esto, como ya lo dijimos anteriormente, viene explicado incluso en el libro de cuarto grado de Español: *"La idea principal no siempre está escrita: es necesario que tú la descubras"*. (1994:16). El hacer de una actividad de análisis-síntesis sólo algo mecánico, como el subrayado, nos hace pensar en prácticas poco adecuadas para llevar al niño a la recuperación del significado a través de ellas. Atribuimos que la dificultad que tuvo la mayoría para definir

lo que es una idea principal o una complementaria, es porque les faltan elementos teóricos, porque presuponemos que en la práctica la mayoría de los docentes están capacitados para diferenciar estas ideas.

Las siguientes respuestas corresponden al bloque donde pretendíamos conocer qué tanto saben los maestros de grupo sobre las preferencias de sus alumnos por algún tipo de lectura. Les preguntamos si conocían algunas lecturas que estuvieran en los Libros de Texto y que fueran del agrado de los infantes:

- a. No contestó.
- b. *Sí. El principito y yo, El cuento de nunca acabar, Cristóbal Colón, Prometeo, El ser más poderoso del mundo, etc.*
- c. *Sí. El Rey Midas.*
- d. *Sí. Ciencias Naturales, Historia y Civismo.*
- e. *Sí. Las mitológicas.*

Observamos que los maestros han podido conocer algunas preferencias de sus alumnos por ciertos textos, y se nota que en mayoría estas preferencias son para las de género literario y de éstos, los narrativos.

Las siguientes preguntas fueron si conocían lo que sus alumnos leen fuera de la escuela:

- a. *Revistas. Cuentos, enciclopedias (para investigar), selecciones, periódicos y algunos no leen nada.*
- b. *Sí. Los libros de texto y los libros de cuentos que se les prestan.*
- c. *Sí. Revistas cómicas, teleguía, telenovelas.*
- d. *No.*
- e. *Sí. Alarmas, Lo increíble, novelas.*

Según los comentarios de los maestros los niños leen más revistas que libros. Estas respuestas las complementaremos con las de los niños. Hay que señalar el desconocimiento de un docente por lo que leen sus alumnos fuera de clase, y la respuesta b, porque dice que hay niños que sólo leen los Libros de Texto o lo que la escuela les presta, esto es muy significativo, pues efectivamente en muchos hogares los Libros de Texto son los únicos libros. La respuesta a, menciona que algunos no leen nada, problema que nos puede remitir a la falta de materiales o bien a la falta de motivación en el medio y en la escuela.

La siguiente pregunta fue: en general ¿para qué leen sus alumnos?

- a. *Para afirmar la lectura, comprensión y diversión.*
- b. *Los de texto, para sus tareas y los de los cuentos seleccionados para su redacción.*
- c. *Para enterarse de los acontecimientos del día.*
- d. *Los que lo hacen, para enriquecer su vocabulario.*
- e. *Para divertirse.*

Observamos que las respuestas a esta pregunta de carácter general, que se formuló con el fin de saber que usos y funciones se le da a la lengua escrita, algunos maestros la restringen a la práctica escolar, otros salieron de este contexto marcaron usos y funciones que tal vez en la clase no practican, como la respuesta c y e. Ya veremos que nos dicen los niños en sus respuestas al cuestionario C y en la *Situación Experimental II*.

La última pregunta de este bloque la hicimos para que el maestro nos dijera si él creía que a la mayoría de sus alumnos les gustaba leer:

- a. No estaba incluida
- b. *Si. Si las lecturas son interesantes lo hacen.*
- c. No contestó.
- d. *No.*
- e. *No.*

Las tres respuestas aunque cortas dicen mucho, y también la que quedó en blanco, pues esta última posiblemente sea por desconocimiento del maestro sobre los intereses de los alumnos o supuso que con sus anteriores respuestas contestaban ésta. Las respuestas d y e, nos permiten notar que siendo la lectura uno de los pilares de la enseñanza de otros contenidos curriculares, a través de la escuela no se enseñe a valorarla por el contrario, los niños terminan según el punto de vista de los maestros, sin el gusto por leer, sin el "hábito" por leer. Habrá que ver que dicen los niños en el cuestionario C.

La respuesta afirmativa está condicionada a los intereses del alumnado, y esto es muy cierto, pues ya vimos en el capítulo 3 cómo influye el propósito e interés que se tenga al leer ya sea por motivaciones externas o internas. Sin embargo, repetimos que la escuela debería despertar este interés en los alumnos para que luego ellos eligieran el tipo de lecturas que más les gusten y pudieran leerlas en su vida cotidiana fuera del contexto escolar. Las respuestas de los niños referente a este aspecto serán relevantes.

Les pedimos a los maestros que nos dijeran **qué materiales y espacios tenían en la escuela para practicar la lectura, les preguntamos si tenían biblioteca:**

- a. *No*
- b. *Si.*
- c. *Si.*
- d. *Si.*
- e. *No.*

De las cinco escuelas dos no tenían un salón acondicionado como biblioteca, aunque, como ya dijimos en la caracterización de las escuelas, una de ellas la estaba formando en el momento de esta investigación.

Les preguntamos si tenían "Rincón de Lecturas":

- a. No aparecía esta pregunta en el cuestionario piloto.
- b. *Sí.*
- c. *Sí.*
- d. *Sí.*
- e. *Sí.*

En efecto, todas las escuelas están dotadas del material del "Rincón de Lecturas", la manera en que se organizan para su uso varía, como vimos en la descripción de las escuelas de la muestra.

La siguiente pregunta fue con qué materiales contaban estos servicios:

- a. No contestó.
- b. *Enciclopedias y otra gran diversidad de libros.*
- c. *Todos los que la SEP proporcionó, libros de cuentos y todas las asignaturas.*
- d. *Libros de texto que la SEP a dotado a todas las escuelas del estado.(sic)*
- e. *Libros del Rincón de Lecturas.*

Y les preguntamos qué actividades realizaban con ese material:

- a. No contestó.
- b. *Investigaciones, fichas bibliográficas, lecturas de comprensión, etc.*
- c. *Investigaciones.*
- d. *Lectura y actividades tecnológicas.*
- e. *Lectura, dibujos, alguna investigación.*

Observamos que la gama de actividades es muy reducida, además dos maestros en plática informal dijeron que en realidad no usan la biblioteca ni el "Rincón de Lecturas", como lo mencionamos en la descripción de las escuelas de la muestra, hecho que confirmaron los alumnos.

A la pregunta de si leían sus alumnos otros materiales dentro del salón de clases además de los Libros de Texto y cuáles eran, tuvimos

- a. *Sí.*
- b. *Sí. Libros de cuentos, leyendas, enciclopedias, historias, lecturas amenas, etc.*
- c. *Sí. Periódicos, revistas, diccionarios.*
- d. *Sí. Cuentos, narraciones y descripciones. Adivinanzas, trabajos manuales.*
- e. *Sí. Los libros del Rincón de Lecturas.*

Notamos que "supuestamente" sí hay cierta gama de materiales de lectura dentro del salón de clases.

Les preguntamos también **qué actividades realizan con ellos:**

- a. No contestó.
- b. *Lecturas de comprensión, investigaciones, redacción, etc.*
- c. *Investigaciones, comparaciones, terminos.(sic).*
- d. *Trabajos manuales.*
- e. *Copian cuentos, dibujos, leen algunas narraciones.*

Tenemos que se hacen algunos usos de estos textos, sin embargo, nadie mencionó realizar representaciones escénicas, escribir guiones, efectuar discusiones o debates, relacionarlos con otros textos o experiencias personales, animaciones a la lectura, juegos o hacer fichas bibliográficas que son algunas de nuestras propuestas como formas más creativas de trabajar con diversos tipos de texto.

La última pregunta de este bloque fue para saber si **los alumnos asistían a bibliotecas fuera de la escuela:**

- a. *Sí. A la que se encuentra en el centro de Cholula.*
- b. *No.*
- c. *No.*
- d. *No.*
- e. *No.*

Como percibimos, desde el punto de vista de los docentes, pocos niños usan el servicio de la biblioteca, quizá la relación que han tenido con la lectura les impida disfrutar de este servicio, y también la poca motivación por parte de la institución escolar. Aquí podemos cruzar ya esta información con la que dieron los niños en el cuestionario A, en efecto hubo sujetos de la escuela piloto que confirmaron que sí asistían a la biblioteca; pero también los hubo de la BJ, cuatro sujetos marcaron que sí iban; en la escuela GB.G1 también fueron cuatro; del grupo G2 de la misma escuela sólo uno y de la FM, cinco niños dijeron que sí. Esto nos demuestra que los maestros desconocen algunas actividades extraescolares vinculadas al estudio; mismas que podían utilizar para motivar a sus alumnos. La mayoría de los niños que contestaron afirmativamente dijeron que asistían a la biblioteca de su comunidad.

La última pregunta de este cuestionario fue la dirigida a conocer **qué leen estos maestros:**

- a. *Periódicos, revistas, novelas, libros de texto y de consulta.*
- b. *Libros de historia y novelas seleccionadas.(sic)*
- c. *Lectura educativa, informativa.*
- d. *Revistas y el periódico.*
- e. *De pasatiempo, poemas, informativo.*

De acuerdo con esto los maestros leen, pero notamos que lo más común es revistas y periódicos y que sólo algunos leen libros. Mucho hay que investigar sobre esto.

### 5.2.3 Comentarios y conclusiones del cuestionario B

Tanto los maestro como los niños tienen mucho que decirnos sobre lo que viven cotidianamente, dentro y fuera del contexto escolar. Los dos cuestionarios que acabamos de revisar y analizar no nos dejan mentir. Las respuestas que a la lectura de estos cuestionarios hicieron niños y maestros, ya permite proponer el uso de este tipo de instrumentos, para obtener información específica dentro del contexto escolar.

De los resultados obtenidos en el cuestionario B, podemos concluir lo siguiente. En general señalar que los maestros tienen mucho que aportar con sus conocimientos, sus experiencias, sus deficiencias, sus errores, sus aciertos, sus críticas y reflexiones, al mejoramiento educativo de la escuela primaria.

De acuerdo con lo observado, podemos decir que la mayoría de los docentes aún maneja muchos conceptos y actividades tradicionales, que claro está, influyen en el aprendizaje de los infantes, en este caso en torno a la lectura.

Notamos que la práctica escolar es muy limitada y que está llena de actividades insustanciales que no le permiten al niño llegar a la recuperación del significado y a leer con sentido; que no le permiten establecer una total comunicación con el texto; que no le permiten tener una relación activa con el objeto (texto); que no le permiten descontextualizar a la lectura, por paradójico que suene, de la escuela; que no le permiten, aparentemente, considerarla una actividad significativa en su vida.

Percibimos también cierta preocupación por parte de los docentes para resolver los problemas de comprensión que sus alumnos tienen al leer los Libros de Texto, sin embargo, de nuevo notamos que lo que realizan para solucionarlos no es lo más adecuado.

También de los datos que obtuvimos de este cuestionario, resaltan aquellos en donde los maestros van expresando el porqué ciertos Libros de Texto les son más difíciles de leer a sus alumnos. De entrada observamos que los docentes distinguen que hay diferencias y problemas específicos ante la lectura de cada uno de ellos. Proponemos que esto se tome como un punto de partida para el trabajo con docentes, en torno a las macroestructuras (contenido) y las superestructuras (tipo de texto) de los Libros de Texto y/o de cualquier otro texto.

Observamos que para algunos docentes la lectura está alejada de los contenidos curriculares y la toman como una práctica en sí misma y no como un eje central, primordial, dentro del salón de clases. Si modificaran su visión sería un buen comienzo para adentrarse en lo que es la lectura.

Así mismo, nos encontramos con que los docentes desconocen mucho sobre sus alumnos y que si se acercaran a ellos (por ejemplo, a través de cuestionarios como A y C), esto redundaría en una mejor ayuda hacia los menores y por otro lado, en empezar a quitar ese determinismo del medio sobre el alumno con que muchos docentes, ya lo dijimos, se "cobijan", para no plantear soluciones a las carencias educativas de sus alumnos.

Creemos también, por lo que percibimos a través de las respuestas a este cuestionario, que la alfabetización universal dentro de la escuela primaria, está aún muy lejos de reflejarse cabalmente, pues a pesar de haberse implementado recientemente "El Rincón de Lecturas" y aumentado con ello el número de bibliotecas escolares, donde las había, los niños tienen poco contacto con este material, pues el docente y/o la institución por otras situaciones, no ha permitido la verdadera funcionalidad de estos servicios, y así, el supuesto de que los niños *"deben disponer diariamente de un tiempo dedicado al uso libre y autónomo de la biblioteca. (y que) Se les debe dar también la posibilidad de usar ésta al concluir una actividad o tiempo libre y de llevar los materiales a su domicilio, bajo normas asumidas por el grupo"*. (SEP, 1993: 26), está muy bien en el plan pero muy lejos de la realidad educativa nacional.

Se menciona esto aquí pues pensamos que influye tanto la institución (escuela), como el docente. A través de este cuestionario podemos también ver que la mayoría de los docentes no leen o lo que leen es muy reducido en contenido como en tipo de material, y entonces, viene una pregunta ya hecha en otros espacios: ¿Cómo pueden los docentes no lectores hacer niños lectores? Y recordemos aquí el verdadero sentido de leer.

Por otro lado, pensamos que el "oficializar" a través de planes y programas, y de Libros de Texto, las nuevas tendencias educativas, y hablamos no sólo de éstas, las actuales, sino las que a través del espacio y tiempo de nuestro país han tenido lugar para ese espacio y ese tiempo, no han mejorado la calidad educativa, ni aumentado la cantidad de alfabetos lectores, ni siquiera han logrado, como siempre lo han "decretado" acabar con el analfabetismo.

En parte, se debe al tomar muy poco en cuenta a los docentes, y en no realizar con ellos una labor sería a través de espacios de trabajo y reflexión sobre su práctica como tal; la de un ser social con un papel en la sociedad, que está siempre en busca de sí misma. Y, en parte, por que la planeación de los cursos de



capacitación a los docentes no existe realmente; es decir, no hay un continuo en ellos ni son permanentes, además de que no van a la exploración más profunda de los aspectos teóricos y las innovaciones pedagógicas que sustentan los planes y programas; si estos cursos fueran diseñados justamente hacia el trabajo en dichos aspectos e innovaciones, el docente podría construir y reconstruir sus conocimientos, y comenzar a modificar sus conceptos y su práctica en el aula.

Indudablemente el asimilar estos conocimientos no es fácil, tampoco lo es el pretender que los profesores cambien su forma de pensar y actuar en torno a su trabajo, prueba de ello, a través de la historia, han sido las permanentes actitudes de resistencia que tienen ante el cambio. Sin embargo, creemos que ésta tiene sus fundamentos por lo que en lugar de luchar contra ella, se debería de tomar como punto de partida.

La actualización al docente, entonces, es indispensable, pero, insistimos, antes de ahondar en lo teórico, se deberían de reconocer sus experiencias, sus críticas, sus aciertos, sus errores es decir, que ellos reconstruyan sus conocimientos con una visión crítica, que les permita revalorarse como tales y construir, reconstruir los nuevos conocimientos. Aquellos que accedan al cambio lo harán convencidos, habrá quienes sólo modifiquen parcialmente su labor, introduciendo algunos cambios y, aquellos que se nieguen al cambio, posiblemente lo hagan con más elementos que la resistencia por la resistencia y aporten nuevos elementos.

No es fácil, repetimos, pues por decreto cambiar el sistema educativo puede ser más perjudicial que benéfico. Sabemos, que en parte y sólo en parte, y por eso antes ya lo señalamos, es un problema de capacitación del magisterio, pues las condiciones socio-políticas-económicas inciden en llevar a efecto las modificaciones educativas por lo que hay un desfase entre estos "decretos" y el hecho de llevarlos a buen término en la práctica. Quizá ese espacio y tiempo generado entre el "decreto" de cambio y su aplicación debería ser aprovechado por los docentes para reflexionar sobre si mismos y los conocimientos actuales que tienen que ver con su práctica educativa.

Los docentes necesitan tiempo y espacio para construir y reconstruir los conocimientos, el ganárselo debe ser un objetivo de su labor. Terminamos este punto citando a Margarita Gómez Palacio (1989: 52) *"Cuando un maestro logra comprender el trabajo docente como una práctica creativa y de respeto hacia los niños, se ve revalorizado él mismo como docente"*.

En resumen proponemos que muchos desaciertos detectados en cuanto a actuación docente frente al trabajo de lectura de sus alumnos, puede superarse a través de:

- a. Hacer hincapié en que los maestros deben tratar de conocer más a sus alumnos. Capacitarlos en la forma en que pueden hacerlo ayudará mucho.
- b. Actualización a los docentes sobre las teorías de Aprendizaje. Crear cursos donde los docentes revisen las diferentes posturas teóricas acerca de lo que es el aprendizaje. Bien conocemos que detrás de la práctica hay una base teórica, esto permitiría llevarlos a reflexionar y descubrir "cuál" es su postura teórica, revalorizándola y conocer las tendencias teóricas sobre el aprendizaje.
- c. Actualización docente sobre qué es el proceso de lectura. Muchos de los registros y materiales obtenidos a lo largo de esta investigación darían pie a reflexiones, discusiones, y aprendizajes sobre este proceso complejo. Esta actualización permitiría al docente ser más creativo en cuanto al tipo de actividades que puede implementar en clase para mejorar la competencia lectora de sus alumnos, y en cuanto a la acción e influencia de la escuela en la comunidad para funcionalizar la lengua escrita en el medio del niño.
- d. Actualización al docente sobre los diferentes tipos de discursos que aparecen en los Libros de Texto (y en otros), la relación con las dificultades que pueden tener sus alumnos para leerlos, y posibles actividades para superarlas. Donde, también, se refuerce el concepto de que la lectura es un eje central en la obtención de otros conocimientos y la importancia real de esta actividad.
- e. Crear y Fomentar talleres de lectura para docentes, sabemos que, en parte, el alto costo de los libros, revistas de calidad, e incluso periódicos hace, que la mayoría de los docentes no puedan tener acceso a éstos. A través de estos talleres se implementarían estrategias para su obtención. Pero también sabemos que, a muchos docentes de educación básica no les gusta leer, estos talleres serían diseñados de tal forma que su acercamiento a la lectura, fuera creativo, motivándoles a leer partiendo de sus propios intereses.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Si bien es cierto que existe ya el programa donde se obsequian libros al docente, creemos que éste debería contemplar otro tipo de acciones, pues recordemos que uno de los problemas es que los docentes no leen, pues quizá ellos también salieron de la escuela detestando leer debido al uso de prácticas poco adecuadas.

- f. En fin, producto de estos cursos de actualización podrían ser el manejo de criterios amplios para usar bibliotecas y el programa de "El Rincón de Lecturas", para hacer la selección de materiales de lectura apropiados para cada grado y la manera de trabajar con ellos. Esto no quiere decir que los textos con los que trabajen los niños sean creados *ad hoc*, sino que, de todos los textos que rodean al niño, se puedan elegir algunos para ir introduciéndolos poco a poco en un mundo donde el placer de leer sea el eje central.
- g. Por otro lado, es necesario que en estas propuestas de actualización docente se tengan en mente formas de trabajo socioconstructivistas, es decir, que partan de la concepción de que los niños son sujetos activos que construyen, junto con otros sujetos (el maestro, sus compañeros), los conocimientos. El diálogo, la interrogación constructiva, son elementos que no pueden faltar como estrategias para mejorar la competencia lectora de los niños.

### 5.3 El cuestionario C

*¿Por qué te interesa más ese libro?*

*tray dibujos.*

(Lecturas)

Marco Antonio L. 12 años, BJ.

*porque se trata de leer, dibujar, hacer lecciones.*

(Lecturas)

Carolina. 11 años, FM.

*me gusta porque trae cosas bonitas*

(Historia)

Maricela. 12 años, GB.G1.

*por que leo conosco palabras que no veo en otros libros*

(Lecturas)

Fernanda. 11 años, GB.G1.

*porque train cosas interesantes*

(Matemáticas)

Florentina. 12 años, GB.G1.

*porque tiene toda la historia de Mexico*

(Historia)

Aurelio. 12 años, FM.

*porque sacamos resúmenes cuestionarios*

(Lecturas)

Juan Carlos. 11 años, FM.

*para subrayar lo mas importante*

(Historia)

Marco Antonio C. 9 años, FM.

*Por tiene cosas nuevas*

(Ciencias Naturales)

Sara. 10 años, HSM.

*Por que me enseña más de la vida y me va a servir cuando yo sea grande*

(Ciencias Naturales)

Adán. 11 años, HSM.

*porque desarrollo mi imaginación y aprendo mas a leer*

(Lecturas)

Luis Alberto. 10 años, HSM.

**¿Por qué te gusta leer menos ese libro?**

*porque la verdad es un poco complicado para leer, y pues habla de problemas*

(Matemáticas)

Liliana. 10 años, GB.G1.

*porque se tiene que leer*

(Español)

Isacc. 10 años, BJ.

*habla de puros temas no interesantes*

(Español)

Ricardo. 10 años, H5M.

*porque es muy aburrido*

(Ciencias Naturales)

Rosa María C. 10 años, FM.

*porque no me acuerdo*

(Historia)

Marco Arturo. 12 años, FM.

*porque no entiendo bien lo de cenadores y presidentes*

(Civismo)

Israel. 11 años, GB.G2.

*porque es más de estar supralindo*

(Geografía)

Carolina. 11 años, FM.

*por que luego no puedo resolver los problemas pero sí se aprende mucho*

(Matemáticas)

Valeria. 9 años, H5M.

**¿Por qué te es difícil ese texto?**

*porque no me gusta ese libro*

(Matemáticas)

David. 12 años, GB.G2.

*porque no explican bien el libro*

(Ciencias Naturales)

Laura. 10 años, BJ.

*porque no lee entiendo*

(Matemáticas)

Mariceia. 12 años, GB.G1.

*por que los países y sus capitales son  
algo difíciles en aprenderse los*

(Geografía)

Christian. 10 años, GB.G2.

*De matemáticas porque tengo que acer  
muchos números*

(Matemáticas)

Gregorio. 12 años, GB. G2.

*porque abeces no le entiendo también  
porque abeces se me ace difícil entender*

(Matemáticas)

Jaime. 12 años, GB.G2.

*porque luejo tatamudeo e lugar de leer bien*

(Lecturas)

Blanca. 12 años, GB.G2

*porque está mal escrito*

(Ciencias Naturales)

Israel. 11 años, GB.G2.

*porque tiene mucho*

(Geografía)

Raúl. 13 años, FM.

**¿Cuál es la razón de que no  
entiendas el contenido de  
un texto?**

*me distraigo*

Isacc. 10 años, BJ.

*te entretienes*

César. 12 años, GB.G2.

*porque es difícil la lectura*

Victor. 10 años, BJ.

*porque no esta bien explicado el libro*

Sandra. 10 años, GB.G1.

*porque no entiendo a beces una palabras  
que están muy enredadas*

Carolina. 11 años, FM.

*porque no razonamos*

Ana María. 11 años, H5M.

*que no pronuncias bien y dices las cosas  
mal las cambias por otras.*

Dalia. 11 años, GB.G1.

*que no puedo leer mucho*

Raúl. 12 años, FM.

*pues que nunca va uno a comprender  
una lección diariamente*

Sonia. 11 años, HSM.

***¿Qué problemas de comprensión  
tienes al leer tus libros de texto?***

*porque a veces algún ruido me distrae*

Liliana. 10 años, GB.G1

*Los nervios*

Sara. 10 años, HSM.

*porque son difíciles la palabras*

Alejandra. 11 años, BJ.

*porque hay problemas preguntas y  
palabras que no entendemos*

Fernanda. 11 años, GB.G1.

*es difícil*

Rosa María C. 10 años, FM.

*que me evoco poco*

Sandra. 10 años, GB.G1.

*que tanta mudeo un poco*

Aurelio. 12 años, FM.

*pues luego no explican bien*

Laura. 10 años, BJ.

*me aburro*

José Luis. 13 años, FM.

*porque no nos gustan*

Silvia. 11 años, BJ:

*no tengo problemas*

Renato. 11 años, BJ.

*si tengo problemas*

Isacc. 10 años, GB.G2.

*al gunos*

Javier. 10 años, HSM.





9. De los siguientes materiales de lecturas señala el que más te guste leer:

- Libro de Texto de Historia ( )
- Libro de Texto de Ciencias Naturales ( )
- Libro de Texto de Matemáticas ( )
- Libro de Texto de Español ( )
- Libro de Texto de Lecturas ( )
- Libro de Texto de Geografía ( )

10. ¿Por qué te interesa más ese material? \_\_\_\_\_

11. ¿Cuál es el que te gusta leer menos? \_\_\_\_\_

12. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

13. Marca con una cruz, dos de las lecturas de tus Libros de Texto que te gusten o gustarían más leer:

- Los pueblos mesoamericanos (libro: Historia de México) ( )
- Juárez cuenta como llegó a la escuela (libro: Historia de México) ( )
- Los ciegos y el elefante (libro: Español) ( )
- Hagamos un resumen (libro: Español) ( )
- El país de las cien palabras (libro: Lecturas) ( )
- Canción de Mayo (libro: Lecturas) ( )
- Feria Matemática (libro: Matemáticas) ( )
- Vasos, semillas y tiras (libro: Matemáticas) ( )
- El clima (libro: Ciencias Naturales) ( )
- Nuestro Cuerpo (libro: Ciencias Naturales) ( )
- Los Estados Unidos Mexicanos (libro: La república mexicana) ( )
- América, sus montañas y su ríos (libro: Geografía) ( )
- Continentes e islas (libro: Geografía) ( )

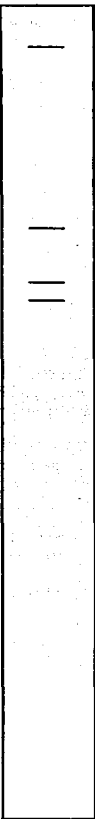
14. Si tuvieras la oportunidad de que te regalaran un libro ¿Sobre qué tema preferirías que fuera? \_\_\_\_\_

En las siguientes tres preguntas, contéstanos con detalle lo que se te pide sobre la lectura.

15. Escribe qué es para ti leer \_\_\_\_\_

16. ¿Por qué crees que es importante leer? \_\_\_\_\_

17. Escribe qué significa para ti: Lectura de Comprensión \_\_\_\_\_



En las siguientes preguntas nos interesa saber qué se te dificulta o qué te es fácil cuando lees. Sé sincero en tus respuestas.

18. De las siguientes opciones de tipos de lectura, marca con una cruz las tres que se te **dificulten más** entender:
- |                  |                            |
|------------------|----------------------------|
| Cuentos ( )      | Leyendas ( )               |
| Biografías ( )   | Informes ( )               |
| Poemas ( )       | Monografías ( )            |
| Fábulas ( )      | Guiones de Teatro ( )      |
| Crónicas ( )     | Narraciones Históricas ( ) |
| Instructivos ( ) | Exposiciones ( )           |
19. Di cuál de las lecturas de los Libros de Texto te cuesta más trabajo entender. Marca con un **1** la que **más** se te dificulte, con un **2** la que se te **dificulte pero no tanto**, con un **3** la que se te **dificulte medianamente**, con un **4** la que se te **dificulte sólo un poco**, con un **5** la que **casi no se te dificulte**, y con un **6** la que **no se te dificulte o sea más fácil**:
- Ciencias Naturales ( )
- Matemáticas ( )
- Lecturas ( )
- Español ( )
- Historia de México ( )
- Geografía ( )
20. Piensa en el libro que señalaste como más difícil de entender. Escribe por qué crees que es más difícil: \_\_\_\_\_
21. Entiendes más leyendo en:
- silencio ( )
- voz alta ( )
22. Marca con una cruz el lugar donde lees más:
- en casa ( )
- en la escuela ( )
- en la biblioteca ( )
23. ¿En dónde se te hace más fácil leer? \_\_\_\_\_
24. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

Ayúdanos a saber cómo es la actividad de lectura dentro de tu salón de clases:

25. Señala con qué frecuencia lees en clase tu libro de Lecturas:
- Diariamente ( )
- 4 veces a la semana ( )
- 3 veces a la semana ( )
- 2 veces a la semana ( )
- 1 vez a la semana ( )
- Nunca ( )
26. Tienen un horario dentro del salón de clases para la actividad de lectura:
- sí ( ) no ( )
27. ¿Tu maestro los pone a leer en coro?
- sí ( ) no ( )

—  
—  
—

—  
—  
—  
—  
—

—

—

—

—

—

—

28. ¿Qué es lo que más realizan?  
lectura en voz alta ( )      lectura en silencio ( )      ninguna ( )
29. Imagina que acabas de leer un texto; tu maestro te pide que elijas la manera de dar a conocer lo que comprendiste de ella. De las siguientes opciones, tú cuál elegirías realizar. Marca con una cruz sólo una.  
Cuadro sinóptico ( )      Representarlo ( )  
Resumen ( )      Hacer un dibujo ( )  
Contestar un cuestionario ( )      Otra ( )  
Platicárselo a tus compañeros ( )      Ninguna ( )
30. Para saber si entendiste lo leído, ¿qué es lo que con más frecuencia te pide el maestro? Marca sólo una.  
Contestar un cuestionario ( )  
Contestar preguntas orales ( )  
Hacer un dibujo ( )  
Escribir un resumen ( )  
Otro ( ) Di cuál \_\_\_\_\_
31. ¿Entiendes las preguntas que tu maestro te hace para saber si comprendiste una lectura ? (tacha sólo una opción)  
a veces ( )  
casi nunca ( )  
nunca ( )  
siempre ( )
32. Di cómo te ayuda tu maestro a entender una lectura? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
33. Cuando no puedes leer bien un texto, no comprendes su contenido, ¿Cuál crees que sea la razón? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
34. ¿Cómo piensas que podrías superar ese problema? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
35. ¿Qué problemas de comprensión tienes al leer tus Libros de Texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
36. ¿Qué haces cuando no entiendes una palabra de tu Libro de Texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
37. ¿Qué haces cuando no entiendes un párrafo de tu Libro de Texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
38. Explica cómo realizas tus resúmenes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
39. ¿Hay biblioteca dentro de tu escuela?  
sí ( )      no ( )
40. ¿Hay rincón de lectura en tu escuela?  
sí ( )      no ( )
41. Si los hay cuántas veces acudes a ellas:  
Diariamente ( )  
4 veces por semana ( )  
3 veces a la semana ( )  
2 veces a la semana ( )  
1 vez a la semana ( )

42. Menciona qué tipo de material consultas en ellas \_\_\_\_\_

Responde las siguientes preguntas acerca de las actividades de lectura que tú y tu familia realizan:

43. ¿Cuál es el material que más lee tu papá?

libros ( )                      otro ( ) Di cuál \_\_\_\_\_  
 revistas ( )                    ninguno ( )  
 periódicos ( )

44. ¿Cuál es el material que más lee tu mamá?

libros ( )                      otro ( ) Di cuál \_\_\_\_\_  
 revistas ( )                    ninguno ( )  
 periódicos ( )

45. Tú, ¿Qué lees en tu casa? (puedes marcar con una cruz más de una opción)

libros ( )                      otro ( ) Di cuál \_\_\_\_\_  
 revistas ( )                    nada ( )  
 cuentos o historietas (de los que venden en los puestos de periódicos) ( )

46. Escribe su nombre o título \_\_\_\_\_

47. Acudes a bibliotecas externas, fuera de tu escuela:

sí ( )    no ( )

48. A cuáles, escribe su nombre: \_\_\_\_\_

Por favor, haz algunas sugerencias para los niños de tu edad sobre la lectura, contestando las siguientes preguntas:

49. ¿Qué harías tú para que a los niños de tu edad les gustara leer?

\_\_\_\_\_

50. ¿Qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Gracias por tu colaboración

Fecha: \_\_\_\_\_

Observaciones. No escribas nada en este espacio.

Las preguntas las agrupamos en el diseño del cuestionario de la siguiente forma: De la pregunta seis a catorce les pedimos que nos dijeran sobre sus intereses, gustos y/o preferencia de aspectos generales y particulares en torno a las materias, temas, actividades, materiales de lectura y contenidos de lectura que se dan en el contexto escolar, así como una pregunta general (14) para confirmar sus

preferencias, sin enmarcarla en dicho contexto. Con las respuestas que los niños dieran, estaríamos saltando ciertos prejuicios que al respecto se tienen (por ejemplo es común escuchar que a los niños no les gusta leer, o no les agradan las matemáticas), al comprobar (a través de la recolección y el análisis de las respuestas) que el infante tiene sus predilecciones las cuales deben tomarse en cuenta para la planeación de actividades. Así la redacción y estructuración de las preguntas tenía que ser tanto cerrada con múltiples alternativas y abiertas para que el niño emitiera sus opiniones basado en su experiencia. En la pregunta número 13, tomamos lecturas de los Libros de Texto de quinto grado en vigencia a excepción de las de Historia, pues algunas escuelas no lo tenían y otras sí, como veremos en el capítulo 6, por eso se eligieron dos del libro de quinto grado de la edición de 1992.

El segundo bloque de preguntas fue donde les interrogamos respecto a ciertos conceptos sobre la lectura. Las tres preguntas de este bloque las redactamos de manera sencilla y en forma abierta, pues la reflexión, argumentación, valorización y opinión de los niños debería reflejarse en ellas. En la última de estas tres preguntas dudamos en poner el término de "*lectura de comprensión*" pues suponíamos que como tal algunos docentes, los más jóvenes, ya no lo usarían en clases, pero la dejamos así pues resumía el sentido de la lectura y además porque es común que en la escuela se les pida que "comprendan", "entiendan", "captan", como ya vimos en las respuestas de los docentes; además los niños tendrían que inferir, qué es lectura de comprensión, lo que nos pareció importante. Subrayamos que en las investigaciones que hasta ahora conocemos en cuanto a la lengua escrita, ninguna ha tomado en cuenta lo que los niños piensan sobre ella y sus usos en la escuela.

El siguiente bloque correspondió a las preguntas referidas a algunos aspectos de lo que, a los niños, les era más fácil o difícil cuando leen. La pregunta 18 fue para conocer acerca de los tipos de texto que se les dificultan más a los niños leer; la pregunta 19 la redactamos para medir en escala (del 1 al 6) el contenido general (macroestructura-asignatura) que de cada uno de los Libros de Texto, en esa escala, les cuesta más trabajo o les es más fácil entender; la pregunta 20 fue para que nos explicara, con base en su anterior respuesta, por qué les era más difícil el libro que habían marcado. La 21 fue sobre la estrategia de forma con la cual les era más fácil recuperar significado de una lectura, y las preguntas 22, 23 y 24 el lugar que les parecía más adecuado para efectuar la lectura y por qué. La 18 la incluimos pues a pesar de dudar que los infantes reconocieran o recordaran las características que distinguen cada uno de estos textos, creímos que poseerían un mínimo de conocimiento en torno a ellos; la dejamos para comprobar esto y ver si había algún índice de frecuencia que nos diera cierta pauta al respecto y porque supuestamente los niños de este grado se han enfrentado ya con diversos tipos de texto a través de los mismos libros de la SEP (de donde incluso nosotros tomamos la clasificación para elaborar esta pregunta). También consideramos un poco difícil la pregunta 19 por la forma en que tenían que contestar, pero la dejamos pues los niños de la

esta decisión fue acertada pues nos permitió ver la lógica de nuestros sujetos. Estas preguntas fueron cerradas-restringidas o de alternativa múltiple, y otras abiertas para conocer el porqué de algunas de las respuestas.

Pensamos que las respuestas a este bloque nos llevarían a un acercamiento general sobre los problemas que los niños tienen al leer diversos textos y contenidos y conocer si había algunos en especial que ellos consideraran más difíciles. Estas respuestas las cruzamos, en el presente capítulo, con las de este mismo cuestionario, del bloque de gustos y preferencias, y claro está más adelante las relacionaremos con la *Situación Experimental II*.

De la pregunta 25 a la 42 hicimos un amplio bloque referido a la práctica escolar de la lectura; no por ello dejamos fuera preguntas de explicación, de opinión y de valoración, circunscribiéndolas a la misma. Con algunas respuestas de este bloque conoceríamos si aún prevalecen conceptos tradicionales en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, es decir si su uso funcional real se reduce a la representación del sistema alfabético, a la repetición sin sentido, etc., y cómo los ha asimilado el niño. También nos permitirían saber la frecuencia de actividades de lectura, la forma más usual de leer en el salón de clase, la manera de evaluarla, y el cómo el maestro y el niño enfrentan los problemas sobre la recuperación del significado y cómo expresa el niño lo que debe hacerse para obtener un resumen. Varias de estas respuestas nos permitirían confrontarlas con las de los docentes y podremos ver su influencia en las *Situaciones Experimentales II y III*. Las preguntas de la 39 a la 41 se refirieron a si tenían o no espacios propios para la lectura dentro del contexto escolar y obtener datos sobre los materiales consultados en ellos; esto con el fin de saber si los niños tienen actividades y textos que les acerquen más a la lectura. Al igual que los anteriores bloques, el tipo de preguntas fueron fue abiertas y/o cerradas -de tipo restringido y de opción múltiple-, por las mismas razones antes dichas.

El siguiente bloque fue el correspondiente a la práctica de la lectura en contexto extraescolares: dentro de la familia y el uso de la biblioteca. Estos informes se corroboraron y sumaron a los emitidos en los cuestionarios A y B. Obviamente este punto nos remite a la influencia de la familia en esta actividad y a las motivaciones que tienen los niños para afianzar y/o extender sus conocimientos a través de la lectura.

Finalmente este cuestionario comprendió dos preguntas abiertas de opinión y valoración sobre la lectura. Este cuestionario C, fue diseñado con muchas expectativas como ya hemos ido anotando; el hecho de incluir preguntas de explicación, opinión, valoración e inferencia le da un rango superior pues son referidas a actividades cognoscentes que requieren reflexión; y también por el uso que los niños tenían que

hacer de experiencias de la vida cotidiana asociadas a un propósito específico, el dar a conocer a otros, a través de la lengua escrita, varios aspectos en torno a la lectura. Y de nuevo, repetimos, este cuestionario se convirtió en una "lectura". A continuación presentamos los resultados.

### 5.3.2 Aplicación y resultados del cuestionario C

Cuando se tuvo listo con las modificaciones adecuadas, resultado de la aplicación de este cuestionario a la muestra piloto, se procedió a usarlo en las demás escuelas. Se aplicó después del cuestionario A, también de manera colectiva; se le dio a cada uno de los diez integrantes del grupo en cuestión por escuela. Una breve explicación verbal acerca de lo que contenía el cuestionario antecedió a la entrega del mismo para que lo contestaran los niños, en ésta no se les dijo que era para evaluar conceptos y nivel de lectura, se les comentó, simplemente, que era para conocer algunas de sus preferencias, sus intereses y actividades escolares y que, varias preguntas eran relacionadas con el acto de lectura. Se les decía entonces la siguiente consigna: *"Este es el cuestionario, lean las instrucciones y luego contesten. Es muy importante que respondan de acuerdo a lo que cada uno cree o piensa sobre lo que se les pregunta. Si no entienden algo me lo hacen saber".*

Se procedía a repartir los cuestionarios. Se creyó conveniente que cuando cada participante finalizara, la investigadora revisara el cuestionario a fin de encontrar respuestas que no se entendían debido a una mala caligrafía o algún otro factor; así sucedió en la mayoría de los casos. La investigadora anotó, en una libreta, los comentarios y observaciones relevantes de los niños que surgieron durante la sesión, ésta duró, para algunos niños, 30 minutos, para otros hasta de una hora, pues dependió del ritmo propio de cada uno<sup>18</sup> De estas anotaciones retomamos que, con la pregunta número siete, algunos infantes tuvieron dificultades pues nos preguntaban si el tema era una materia: *"¿Puedo poner Español?"* A lo que les respondíamos *"¿Tú crees que podrías contestar así?"*. Algunos (6) alumnos de la escuela GB, de ambos grupos, solicitaron se les explicara qué era "lectura de comprensión". Aquí comprobamos lo que habíamos supuesto, entonces se les decía: *"¿Dime que es para ti la palabra comprensión?"* Y se les decía que a partir de su respuesta, dijeran qué sería "lectura de comprensión".

La pregunta 19 donde tenían que graduar la dificultad que tenían con los Libros de Texto, a algunos les representó problemas y había que explicarles o ayudarles a contestar; sin embargo, la mayoría la contestó, aplicando incluso su lógica, como ya lo habíamos adelantado. Hubo preguntas ante las cuales algunos solicitaban permiso para consultar con su(s) compañero(s); algunas fueron: si había un horario y si leían a coro, si usaban o no la biblioteca y con qué frecuencia. Hubo algunas discusiones alrededor de ello,

<sup>18</sup> Recordamos a los lectores que nuestra intención de tomar el tiempo, se limitó sólo a conocer este dato, para saber si estas actividades pueden efectuarse en el aula con grupos normales.

leían a coro, si usaban o no la biblioteca y con qué frecuencia. Hubo algunas discusiones alrededor de ello, para que finalmente respondiera cada uno de acuerdo a su propia opinión. Al contestar el cuestionario los niños lo hicieron entusiasmados, y algunos, cuando a cada uno al finalizar se le revisaban sus respuestas, nos pedían su ¡calificación! Por lo que se les explicó que aquí no se evaluaría si estaban bien o mal sino solamente veríamos sus respuestas para saber cómo pensaban ellos. Cuando los niños de la muestra respondieron tanto este cuestionario como el A, leyeron pregunta por pregunta y así fueron contestando. No observamos a ninguno que leyera primero todo el cuestionario y luego procediera a responder. **A estas formas de proceder llamaremos estrategias amplias de lectura**, como explicaremos en la *Situación Experimental II*.

La lectura la hicieron en silencio, en algunos casos notamos que verbalizaban, otros que se aislaban a un lugar alejado del grupo; se les dejó hacerlo sin obligarlos a permanecer en el lugar inicial que ocuparon con el grupo.

Para organizar la información y clasificarla también se realizó un soporte con claves numéricas y letras, para algunas preguntas específicas que permitían este manejo, por ejemplo:

8. Marca con una cruz tres actividades que más te interesa realizar en tus clases:

Respuestas	Clave	Respuestas	Clave
Escribir	1	Investigar sobre personajes y	
Platicar	2	hechos históricos	6
Escuchar	3	Realizar experimentos	7
Leer	4	Otra	8
Resolver problemas matemáticos	5	Ninguna	9
		No contestó	NC

13. Marca con una cruz dos lecturas de tus libros de texto que te gusten o gustarían más leer:

Respuestas	Clave	Respuestas	Clave
Los pueblos...	1	Vasos...	8
Juárez...	2	Clima...	9
Los ciegos...	3	Cuerpo...	10
Hagamos...	4	Estados Unidos	11
El País...	5	América...	12
Canción...	6	Continente...	13
Feria...	7		

Para las preguntas abiertas no se establecieron *a priori* criterios de tabulación pues nos era muy difícil saber cómo responderían aunque teníamos alguna idea para cada una de ellas, sin embargo, se decidió esperarlas. Estas preguntas, más de carácter cualitativo, las organizamos vaciándolas en un concentrado para luego proceder a crear, con base en ellas, una posible clasificación. En nuestra metodología ya habíamos previsto algo al respecto, puesto que la presente es una investigación más de tipo cualitativo en la que seguramente aparecerían algunas indefiniciones de este carácter. A continuación



presentamos los resultados obtenidos, lo haremos dividiéndolos en cuatro grupos: las preferencias de los niños, el proceso de lectura visto por los niños, la práctica escolar de acuerdo a las opiniones de los niños y las sugerencias de los alumnos sobre la lectura.

### 5.3.2.1 Las preferencias de los niños

En el bloque de intereses y preferencias a la pregunta: **cuál es tu materia favorita, la mayoría, 40% (16) seleccionaron como materia favorita Matemáticas**, de éstos el 56.25% (9) fueron de sexo femenino y 43.75% (7) del masculino. **En segundo lugar por su frecuencia fueron los que eligieron Español**, representando el 27.5% (11) del total; el 81.8% (9) de éstos correspondió al sexo femenino y el 18.1% (2) al masculino. Historia fue representada por el 12.5% (5) de los cuáles el 80% (4) fueron hombres. Cuatro sujetos (3 del sexo masculino) que representan el 10% total de la muestra eligieron Ciencias Naturales y el 7.5% (3) del sexo masculino señalaron Geografía. Hubo 1 que marcó gustarle todas las materias.

Curiosamente al preguntarles sobre el tema que más les gustaba, respondieron poniendo mayoritariamente el nombre de la materia, y en algunos casos su respuesta no coincidió con la que dijeron para la materia. Sin embargo, **continuaron elevados los índices referentes a Matemáticas y Español**. Un 27.5% (11) señalaron Matemáticas, y de los que escribieron temas al respecto, tuvimos las siguientes respuestas: *"quebrados", "las cuentas", "fracciones", "problemas de conversión", "problemas"*. Diez de estos once habían marcado Matemáticas en materia. El 45.4% (5) fue del sexo femenino y el 54.5% (6) del masculino. **Le siguieron Ciencias Naturales con 22.5% (9), y Español con igual porcentaje**. Las respuestas con temas específicos fueron: *"aparato digestivo", "aparato reproductor", y "leer"*, respectivamente. A Historia le correspondió el 15% (6), un 2.5% (1) a Geografía, donde especificó tema: "El sistema solar". Otro 2.5% (1) correspondió al que marcó que "todos" y hubo un 7.5% (3) que no contestó.<sup>19</sup>

Referente al **Libro de Texto que más les gusta leer, el 32.5% (13) señaló el de Lecturas** (que no aparecía como ítem en las opciones de la primera pregunta sobre materia pues no aparece como tal en el programa). **El 25% (10) marcó el de Historia**. El 12.5% (5) el de *Matemáticas* y otro 12.5% (5) el de *Ciencias Naturales*; el 10% (4) fue al de *Español* y un 2.5% (1) al de *Geografía* y a quién escribió "todas" otro 2.5% (1). Se anuló uno. Posiblemente sucedió que al poner como opción el libro de *Lecturas* y al ser la pregunta "marca el que más te guste leer", hubo en algunos niños un cambio, según lo que consideran

<sup>19</sup> Los que coincidieron en materia favorita y tema fueron en total 62.5% (25) del cual 40% (10) fueron en Matemáticas, 28% (7) en Español, 16% (4) en Ciencias Naturales, 12% (3) en Historia y 4% (1) en Geografía. Del total, 48% fueron mujeres y 52% (13) hombres.

lectura. Por esto creemos que las preferencias por lo que se refiere a Español y Matemáticas, en cuanto a su Libro de Texto respectivo, disminuyó.

**Del 32.5% (13) que señalaron el de Lecturas, el 76.9% (10) fueron mujeres y el 23% (3) hombres. Diferencia muy significativa. Cabe señalar que en el grupo GB.G2 donde había sólo hombres, ninguno señaló este Libro de Texto y seis de GB.G1, donde había sólo mujeres si. Del 25% (10) que marcaron el de Historia 60% (6) fueron hombres y 40% (4) mujeres. Del de Matemáticas 40% (2) fueron hombres y 60% (3) mujeres. Del de Ciencias Naturales 80% (4) correspondió al sexo masculino y 20% (1) al femenino. Del de Español fue el 50% (2) por cada sexo. El que indicó que el de Geografía y el que escribió "todos" fueron hombres.**

En la escuela FM donde había más alumnos con preferencia hacia la materia de Matemáticas (7 de los niños de este grupo marcaron que su materia favorita era Matemáticas y cinco de ellos la volvieron a marcar en tema), ninguno la marcó como la lectura que más les gusta y sí hubo cuatro que marcaron el libro de Lecturas, es decir un 40%. A diferencia de estas respuestas, el docente de la escuela FM, opinó que el texto más apropiado para leer era el de Historia y vemos que a los niños por gusto, no les parece así, pues de los 10 integrantes de este grupo, otros cuatro marcaron el de Español y sólo 2 el de Historia. Observamos que donde sí coincidieron es que a estos niños no les gusta el libro de Matemáticas y el maestro lo señaló como el material en el que sus alumnos tienen más problemas de comprensión.

**Correlacionando las dos anteriores respuestas con ésta tenemos: 10 sujetos de los 25 que habían tenido coincidencia en tema y materia vuelven a relacionar su gusto con el Libro de Texto correspondiente; y fueron un 70% masculino y un 30% femenino. Cuatro sujetos que habían coincidido en señalar como tema y materia Español, lo cambiaron por el de Lecturas.**

La elección de los Libros de Texto que más les gusta leer, la hicieron con base en los siguientes juicios: porque les gusta, porque es el menos aburrido, por las explicaciones de la maestra, por las ilustraciones, porque era diferente, porque era más fácil, por su contenido, porque giraba en torno al acto de leer, porque era bonito, estas categorías nosotros las agrupamos, reclasificándolas, en el siguiente cuadro, donde aparecen también la frecuencia de respuestas a cada criterio y las palabras de los niños, es decir el cómo se expresaron al respecto, pues lo consideramos importante.

**El Libro de Texto que más les gusta leer**

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron<sup>20</sup></b>	<b>Del libro.</b>
<b>De contenidos o tratamiento de temas específicos</b>	<b>28</b>	<p>me gusta comprender la lectura. por que así puedo saber acerca de los animales.</p> <p>por que es muy interesante para leer. porque trae bonitas lecturas y trae cosas más interesantes.</p> <p>porque aprendemos a multiplicar. <u>por que leo y conosco palabras que no veo en otros libros.</u></p> <p>porque traín cosas Interesantes. ....trae lecciones bonitas por eso me gusta ese libro.</p> <p>me gusta porque trai cosas bonitas y cosas importantes</p> <p>porque es interesante saber de nuestra Historia.</p> <p>porque hay lecciones muy bonitas y Interesantes.</p> <p>porque es de lecturas.</p> <p>porque explica como es nuestro aparato digestivo como trabaja que funciones realiza.</p> <p>porque me gusta sumar, restar, Dividir, Multiplicar.</p> <p>porque me gusta saber mucho. <u>porque habla de cosas que me gustan...</u></p> <p>porque me gusta aser cuentas, y diviciones restas multiplicaciones y divisiones.</p> <p>por que es el más boñito e interesante</p> <p>por que aprendo muchas cosas de mi cuerpo y porque es interesante.</p> <p>porque habla del cuerpo humano.</p> <p>porque abla del cuerpo umano.</p> <p>por la lectura.</p> <p>por que tiene toda la istoria de México.</p> <p>porque acemos más ejerci(cio)s de español y porque scamos resumen.</p> <p>porque trae, cuentos etc al narraciones.</p>	<p>Lecturas</p> <p>Ciencias Naturales-</p> <p>Historia- Lecturas.</p> <p>Matemáticas Lecturas.</p> <p>Matemáticas- Lecturas</p> <p>Historia</p> <p>Historia</p> <p>Lecturas</p> <p>Lecturas Ciencias Naturales-</p> <p>Matemáticas.</p> <p>Todos Geografía Matemáticas</p> <p>Historia Ciencias Naturales-</p> <p>Ciencias Naturales Ciencias Naturales Lectura Historia Español</p> <p>Español</p>

<sup>20</sup> Mencionamos aquí que en las transcripciones que hacemos, tanto en esta Situación Experimental como en las dos siguientes, de lo que escribieron los niños en los cuestionarios, la haremos apeándonos al máximo a la forma en que lo hicieron pues consideramos que debemos respetar sus expresiones, además de que su forma de escribir nos provee una rica visión de los problemas que tienen con la lengua escrita, pero que por el momento no analizaremos. Nos concretamos a percibir el uso que le dan a la misma como una manera de comentar lo que leyeron, expresar sus juicios, conocimientos y experiencias en relación a lo solicitado a través de las preguntas de los diversos cuestionarios. En muy pocos casos rectificamos su escritura, por lo general esto se dio en el manejo de los espacios en blanco (que nos remite a una dificultad relacionada con lo que el niño conceptualiza como palabra).

<b>El Libro de Texto que más les gusta leer (Cont.)</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron</b>	<b>Del libro</b>
De contenidos... (Cont.)		porque es muy bonito el libro y tiene muchas cosas. porque tiene muchas lecciones bonitas. porque se trata de leer dibujar aser lecciones	Español  Lecturas Lecturas
De apreciación estética	7	porque trae bonitas lecturas... ...trae lecciones bonitas... me gusta por que trae cosas bonitas... porque hay lecciones muy bonitas... Porque es el mas bonito... porque es muy bonito el libro. porque tiene muchas lecciones bonitas.	Lecturas Lecturas Historia Lecturas Historia Español Lecturas
De actividad escolar	7	aser lecciones. porque acemos mas ejerci(c)ios de español porque acemos resumen. porque podemos hacer cuestionarios. porque sacamos resúmenes cuestionarios. para sub rallar lo mas importante. porque me gusta aser cuentas... porque me gusta sumar, restar, Dividir, Multiplicar.	Lecturas Español  Lecturas Lecturas  Historia Matemáticas Matemáticas
De implicación de leer	6	por que me gusta leer... por que leo... por que me gusta leer. porque se trata de leer. por la lectura. por que es muy interesante para leer.	Lecturas Lecturas Lecturas Lecturas Lecturas Lecturas
De carácter gráfico (ilustraciones)	3	tray difugos. por que me gustan los dibujos. porque tiene señores, señoras, niños, y dibujos.	Lecturas Lecturas Lecturas
De facilidad	2	porque es facil. porque es la mas facil.	Historia Geografía
De diferencia	1	por que son mas diferentes que los otros.	Matemáticas
De apreciación general	1	porque me gusta.	Lecturas
De Aburrimiento	1	porque me aburro menos.	Historia

<i>El Libro de Texto que más les gusta leer (Cont..)</i>			
<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Así lo escribieron</i>	<i>Del libro</i>
<b>De explicación externa (al material)</b>	1	por que la maestra explica sobre los echos Historicos.	Historie
Cabe señalar que en ocasiones daban dos criterios o incluso tres en sus respuestas, por lo que aparecen más de 40 respuestas. También señalamos que en algunos casos, un criterio de los niños, lo colocamos en dos de la clasificación que aquí se hizo. Por ejemplo, todas las que fueron clasificadas en el criterio de apreciación estética se incluyeron en las de contenidos o temas específicos, pues hacen referencia a éstos.			

Nos detendremos aquí para comentar y subrayar algunos aspectos que hemos encontrado al interrogar a los niños sobre lo que les gusta más respecto a materias, temas y Libros de Texto. No dejó de sorprendernos, al leer las respuestas, lo que ya habíamos supuesto, que los niños tienen muy claro lo que les gusta, en este caso, en el contexto escolar. Además, notamos que, las materias: Matemáticas y Español -con sus respectivos temas-, y que son consideradas "lo fuerte" del aprendizaje en la escuela primaria y que por ello tienen un mayor número de horas dentro del aula<sup>15</sup>. ¡son las que más les gustan a un buen número de niños! Así, a diferencia de lo que se ha creído por muchos años, de que a los niños no les gustan las Matemáticas, nos "topamos" con que esto no es así. Lo "obvio" comienza a desterrarse, a través de la palabra de los niños.

Ahora bien, si a un buen número de menores, en este grado, sí les atrae la asignatura de Matemáticas ¿qué sucede entonces, al relacionarse con ella a través de una práctica escolar tradicional, como ya hemos visto?, ¿qué sucede al enfrentarse con su Libro de Texto? Es notable el descenso de frecuencias que tuvo Matemáticas, como el libro que más les gustara leer. ¿Acaso, por qué creen los niños que no es para leer?, si es así ¿qué concepto de lectura hay detrás de ello? Pensamos que esto quizá es debido al concepto mismo que tienen los docentes sobre lo que es leer (como ya lo vimos en este mismo capítulo) y por lo tanto a su práctica educativa en donde reflejan esto y donde hay muy poca reflexión en torno a la lectura de diversos tipos y contenidos de texto; a sus usos y funciones. De nuevo percibimos que a pesar de que en el programa 1993, se indican claramente estos aspectos, los docentes muy poco lo ponen en práctica<sup>21</sup>.

También podríamos creer, que esta disminución se debió a que en realidad no les gusta el libro de Matemáticas pues no lo entienden. Si es así, habrá que ir a la revisión de las estructuras (macro y super) de este texto y a lo que los niños tienen como conocimientos base para asimilarlo. (Recordemos la respuesta

<sup>21</sup> Cf. Plan y programa de estudio. SEP, 1993. p14.

de un docente al respecto: "El libro viene con muchas mezclas de problemas en un sólo texto. Quieren abarcar mucho y lo hacen confuso").

Por otro lado, encontramos también que los Libros de Texto que señalaron como los que más les gusta leer (Lecturas e Historia), son textos de tipo narrativo-descriptivo (informativos, cuentos, leyendas, poesía, crónica, bibliografía) con pocas instrucciones (algunas en el de Historia y ninguna en el de Lecturas); que tienen un orden y una secuencia (cronológica en el de Historia) y con una estructura más señalada (títulos, subtítulos, etc., y que quizá "les sirven" y usan más para leer que para cualquier otra actividad.

También notamos que hay una cierta diferencia entre el sexo femenino y el masculino en cuanto a su gusto por determinado libro. Hubo varias niñas (25% del total de la muestra) que indicaron el de *Lecturas*, además todas ellas entraron en la categoría de "Apreciación Estética".

Siguiendo con nuestra revisión tenemos que en cuanto al libro que les gusta leer menos se obtuvo: un 20% (8) señaló que *Matemáticas*, un 15% (6) *Ciencias Naturales*; un 12.5% (5) *Historia*, otro 12.5% (5) *Geografía*, otro 12.5% (5) señaló que le gustaba leer todos y otro 12.5% (5) indicó el libro de *Lecturas*. Un 5% (2) el de *Español* y un 5% otro texto, se anularon dos respuestas. El siguiente cuadro las concentra.

<b>El Libro de texto que menos les gusta leer</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>	<b>Libro</b>
De dificultad	9	porque es mas difícil.	Matemáticas
		se me hace difícil.	Historia
		Es mas difícil.	Lecturas
		porque no le entiendo.	Historia
		<u>porque la verdad es un poco complicado aunque para leer, y pues habla de problemas.</u>	Matemáticas
		porque me cuesta trabajo.	Matemáticas
De aburrimiento	9	por que no entiendo bien lo de cenadores y presidentes.	Civismo
		Esta difícil.	Matemáticas
		abeces de dificulta las cosas y problemas.	Matemáticas
		es muy aburrido	Civismo
		por que me aburre.	Geografía
		esta aburrido y no me gusta porque me aburre mucho.	Ciencias Naturales y Matemáticas
es muy aburrido.	Historia		
porque me aburre.	Español		
porque me aburre.	Lecturas		

<b>El Libro de Texto que menos les gusta leer (Cont...)</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>	<b>Libro</b>
De aburrimiento (Cont.)		porque abeces es aburrido. porque es muy avurrido.	Geografía Ciencias Naturales
De contenido o tratamiento de temas específicos	5	abeces de dificulta las cosas y problemas. porque son muchas divisiones. por que no entiendo muy bien lo de cenadores y presidentes. porque ni tiene muchas cosas interesantes. <u>no me gusta como la combustión.</u>	Matemáticas Matemáticas Civismo Ciencias Naturales Ciencias Naturales
De Implicación de leer	3	<u>porque se tiene que leer.</u> porque no me gusta leer. Porque tral cosas de leer.	Español Geografía Lecturas
De actividades	2	Tray preguntas porque es nada mas de estar suprailando.	Historia Geografía
De no enseñanza (Interna del material)	2	porque no trae nada de importancia No te enseña nada.	Lecturas Lecturas
De apreciación general	2	porque no me gusta. no me gusta.	Matemáticas Ciencias Naturales
De memoria	1	<u>porque no me acuerdo.</u>	Historia

Tres sujetos no nos dieron su comentario y cuatro de los que señalaron que *todos* tampoco lo hicieron. No se encontraron diferencias significativas entre los cuatro grupos ni tampoco por sexo. Sin embargo, sí observamos que de acuerdo a la clasificación realizada con base en sus respuestas, aumentaron las frecuencias en el criterio de aburrimiento y en el de dificultad. No hubo mención a aspectos gráficos, ni a diferencia ni apreciación estética ni a facilidad ni a explicación externa y apareció el de no enseñanza interna del material y el de memoria. El criterio de mención a contenidos o tratamiento específico de temas se redujo cuantiosamente.

De nuevo, cabe señalar que en ocasiones daban dos juicios en sus respuestas, por lo que aparecen de acuerdo con nuestra clasificación, en dos criterios. En general, apreciamos que también los niños saben

"hablar" de lo que no les gusta leer y explicar el por qué. Notamos que la implicación del acto de leer en sí, no ha sido significativa ni en este cuadro ni en el anterior.

Por otro lado, es interesante resaltar ciertas connotaciones que pueden tener algunas respuestas, por ejemplo, la de *no enseñanza interna*. Ahí, ambas respuestas son referidas al libro de *Lecturas ¿por qué?* Como veremos en la *Situación Experimental II*, los niños nos pueden explicar muy claro esto. En las respuestas clasificadas como *de dificultad* percibimos que hay niños que indicaron el porqué de esta dificultad, pero otros no, nosotros consideramos esto y redactamos por ello la pregunta 20. De las respuestas *de dificultad* es interesante rescatar la siguiente: "... es un poco complicado (el libro de Matemáticas) aunque para leer..."; pues nos señala que este texto se "lee" pero su estructura es compleja. Otro caso sería el de la respuesta que clasificamos en *de memoria*, pues nos remite a las funciones memóricas que han tenido tradicionalmente un peso específico en ciertas asignaturas, en este caso, es muy claro, pues marca la de Historia. Las respuestas en el criterio de actividades, tanto en este caso como en el anterior cuadro, quedan enmarcadas en lo ya dicho al respecto en el capítulo 3 y en el presente.

Debido a que ya habíamos considerado al estar elaborando los cuestionarios, la posibilidad de que las preguntas de las preferencias sobre los Libros de Texto, tuvieran relación con su grado de dificultad - como vemos en algunas respuestas de los niños sobre todo en este último bloque-, pondremos aquí los resultados obtenidos a la pregunta en donde se les pedía poner en escala del 1 al 6, los libros según les parecieran más difíciles o más fáciles. Se obtuvo que el señalado como más difícil fue el de *Matemáticas* 42.5% (17) con amplio margen de diferencia entre el segundo más difícil, *Ciencias Naturales* 15% (6). En el extremo encontramos sólo 7.5% (3) en el de *Historia* y un sujeto al que le pareció muy difícil el de *Español*.

El libro mencionado como más fácil fue el de *Lecturas* en un 35% (14 sujetos), seguido por un corto margen por el de *Español* 30% (12) y sólo 12.5% (5) señalaron el de *Matemáticas* como el más fácil. En el centro quedaron por lo tanto los de *Ciencias Naturales e Historia* con 10 sujetos. Si recordamos lo que dijeron los maestros al respecto, dos marcaron el de *Matemáticas* como el libro donde tenían más problemas de comprensión, aunque hubo uno que nos dijo que el de *Español* y otro, que el de *Historia*. Si los comparamos por escuela tenemos que el maestro de BJ dijo *Matemáticas* y *Español* y sus alumnos dijeron: 2, *Matemáticas*; 2, *Español*; 2, *Lecturas*; 1 *Ciencias Naturales*; 1, *Historia*. El docente de GB.G1 dijo que el de *Historia* seguido por el de *Ciencias Naturales*; los alumnos respondieron así: 4, *Matemáticas*; 3, *Ciencias Naturales*; 1, *Lecturas*; y 1 que todos eran fáciles. Ninguno mencionó el de *Historia* como difícil. El docente de GB.G2 señaló que todas, y los alumnos: *Matemáticas*, 6; *Geografía*, 4; *Historia*, 1. Por un lado sus alumnos sí señalaron libros donde tienen más dificultades y por otro lado no son todas pues no hay mención al de *Lecturas* ni *Español*, El docente de FM dijo que *Matemáticas* y sus alumnos: 5, *Matemáticas*; 2, *Geografía*; 2, *Ciencias Naturales*; 1, *Historia*. Aquí sí hay un índice significativo entre docente y alumnos.



Por sexo tuvimos, que en Matemáticas 10 mujeres la señalaron como difícil y siete hombres; en Ciencias Naturales, cuatro fueron hombres y tres mujeres. De las más fáciles el libro de Lecturas fue marcado por 10 mujeres y cuatro hombres y del de Español, ocho mujeres y cuatro niños; del de Historia, hubo igual número por sexo: 5 y del de Ciencias Naturales, seis hombres y cuatro mujeres.

Se hace notar que para sacar los resultados de esta pregunta donde se aplicó la escala (del 1 al 6, donde 1 era el más difícil de entender y el 6 el más fácil), consideramos la lógica de los niños, si uno de ellos puso: 1= Matemáticas; 1= Ciencias Naturales; 3= Geografía; 4= Historia, 5= Español y 6= Lecturas, contamos tanto en Matemáticas como en Ciencias Naturales su opinión a las más difíciles. Si puso 6 a todas las consideramos en las más fáciles a todas.

Relacionando estas respuestas con la de su gusto por los Libros de Texto tenemos: 21 sujetos (más del 50%) que señalaron algún libro como el que más les gustaba, aparecieron marcando el mismo libro como el más fácil y 17 (cerca del 50%) que especificaron algún texto como el que menos les gustaba lo pusieron como el más difícil. Significativa es esta respuesta pues es claro que los libros que les parecen más accesibles les gusten más. Clasificando sus respuestas, al porqué determinado libro se les hacía más difícil tenemos:

<b>Por qué determinado Libro de Texto es más difícil</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>	<b>Libro</b>
De contenidos específicos o tratamiento de temas difíciles de entender	20	...muy difícil de entender	Geografía
		Historia de México porque no le entiendo lo de las Historias.	Historia
		<u>porque habla de los problemas como las divisiones u otros y es difícil.</u>	Matemáticas
		matemáticas porque no entiendo.	Matemáticas
		el de Geografía porque no le entiendo muy bien.	Geografía
		Se me dificulta los países.	Geografía
		el de geografía porque de los países y sus capitales, son algo difícil de aprenderse los.	Geografía
		porque no me gusta ese libro y porque trae muchas Divisiones.	Matemáticas
		matemáticas Porque tengo que acer muchos números.	Matemáticas
		por que no Entiendo los problemas.	Matemáticas
porque no entiendo abeces los problemas.	Matemáticas		
por las cuentas.	Matemáticas		
<u>porque no me explican y no aprendo las fechas no le entiendo a las preguntas</u>		Historia	

**Por qué determinado Libro de Texto es más difícil (Cont...)**

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>	<b>Libro</b>
De contenidos... (Cont.)		porque no le entiendo los problemas. por los problemas. porque no le entiendo a los problemas. porque se me hace difícil de entender. por que no le entiendo mucho. porque abeces no le entiendo tambien porque abeces se me ase difícil de entenderle. porque no les entiendo.	Matemáticas Matemáticas Matemáticas Historia Geografía Matemáticas  Matemáticas
De aburrimiento	5	porque me aburre. por que es aburrido. porque eta un poco avurrido. porque es aburrido. porque es muy haburrido.	Matemáticas y Lecturas Ciencias Naturales Ciencias Naturales Ciencias Naturales Geografía
De explicación Interna (del material)	2	porque no lo espican bién en el libro. porque no me espican...	Ciencias Naturales Historia
De cantidad	2	<u>porque traen muchas cosas y ojas y mucho palabras de espican.</u> Porque tiene mucho.	Ciencias Naturales  Geografía
De apreciación específica	2	por que no me gusta mucho matemáticas. porque no me gusta ese libro y porque trae muchas divisiones.	Matemáticas  Matemáticas
De implicación de leer	2	porque me canso de leer mucho. <u>porque fuejo tatamudeo e lugar de leer bien.</u>	Lecturas Lecturas
De atención	1	porque no pones atención y porque estas distraido.	Ciencias Naturales y Matemáticas
De error interno del material	1	por que esta mal escrito.	Ciencias Naturales y Español
De apreciación general	1	Porque no me gusta	Matemáticas

En seis sujetos no se tomó en cuenta su respuesta por que unos decían que todos les eran fáciles o bien porque se refinieron al más fácil y no al más difícil. Una respuesta se anuló. Se menciona que para estimar las frecuencias y porcentajes se tomó en cuenta el número total de respuestas a los libros, no el número total de la muestra; debido a que los niños aplicaron aquí su lógica, diferente, claro, a la nuestra.

Notamos que aquí para señalar el por qué se les dificulta, hay más mención al manejo de contenidos específicos que son difíciles de "entender" por los niños, que a otro tipo de criterios. Esto nos

indica claramente que los menores pudieron, en este caso, expresar con más exactitud el por qué un texto se les dificulta. Si observamos, lo que más mencionaron con respecto al de *Matemáticas* fue que no entendían los problemas, y luego, en número decreciente se refieren a no entender "las cuentas". Si comparamos las respuestas de los niños con las que dieron los docentes respecto a las dificultades que tenían los alumnos para comprender dicho texto, notamos que tres maestros señalaron justamente la no comprensión de los problemas. Por otro lado, cabe mencionar que seis alumnos del maestro que no contesto dicha pregunta, señalaron con precisión el porque el Libro de *Matemáticas* les era difícil; lo que nos corrobora que dicho docente "desconoce" mucho de lo que sucede en su salón de clases. Al notar que los niños tienen dificultades con la comprensión de los problemas porque no se preguntan los docentes: ¿Qué tienen que poner en juego los niños, al leer un problema, para resolverlo? o ¿Qué práctica docente debo realizar al respecto? En la *Situación Experimental II* hablaremos algo al respecto.

El texto de *Geografía* fue marcado por algunos como difícil sobre todo por el tener que "aprender", mejor dicho, memorizar datos, lo mismo sucedió con el de *Historia*. Vemos que estos niños reflejan muy bien los conceptos que tienen los docentes sobre el aprendizaje de estas materias; recordemos que algunos docentes expresaron que uno de los problemas que tenían los niños al leer el texto de *Historia* era por la no retención de nombres y fechas. Las dos respuestas que categorizamos en cantidad, nos habla tanto de una cantidad de hojas como de contenido, esto es cierto, pues en estos libros se manejan "muchas" cosas a la vez: actividades, instrucciones, narraciones-descripciones, información, recuadros, esquemas, etc.

La anotación hecha a que el libro de *Ciencias Naturales* "está mal escrito", para muchos niños puede ser válida. Esto nos remite a las respuestas que dieron los docentes en tomo a las dificultades que tenían sus alumnos con este libro; notamos que hay coincidencia pues algunos maestros comentaron que éstas se debían al "al desconocimiento de palabras" y a que "les cuesta trabajo entender algunos términos". Si revisamos el libro notaremos algunos enunciados complejos para los infantes si no tienen la información necesaria. De nuestra *Situación Experimental II*, tomamos el siguiente ejemplo. Al leer el siguiente enunciado de la lección *La Combustión*, de dicho libro: "Si usas cal viva el agua se calentará un poco", un niño nos dijo: "¿Cómo que, si uso cal, viva el agua se calentará?"; A lo que se le respondió: "Se están refiriendo a un tipo de cal que le dicen cal viva, no se refiere al agua viva". Más adelante leyó el siguiente párrafo: "Con un popote, sopla en el agua de cal aire que haya pasado por tus pulmones". Nos llamó y dijo: ¿¡También hay cal aire?"; En la *Situación Experimental II* ahondaremos al respecto. Como vemos, por supuesto, que para muchos niños, hay textos que están mal escritos o mal explicados. Creemos que tienen algo de razón, y que los docentes que contestaron haciendo énfasis en estos problemas tienen datos que deben usar para no caer en la simplificación de estas dificultades.

Por otro lado, cuando muchos niños dicen: "porque no le entiendo", creemos que hay una introyección de los conceptos que algunos maestros vierten en su práctica profesional, sobre lo que es "el aprendizaje", un aprendizaje "pasivo" donde sólo "se toma en cuenta" al alumno y no a todos los elementos que influyen en él, en este caso: alumno, contexto y texto. Continuamos con los resultados de otras preguntas.

Otra respuesta que vamos a relacionar con la del Libro de Texto que más les gusta leer y con la del más fácil va a ser la referente a **las dos lecturas de los libros de texto que se les pidió marcasen como las que más les gusta o gustaría leer**. Por índice de frecuencia tuvimos: **Un guión de teatro titulado: "Los ciegos y el elefante" del libro de Español con el índice más alto de 14 sujetos que lo señalaron es decir 35% del total de la muestra. Le siguió con 32.5% (13) la lectura "Los pueblos mesoamericanos" del libro de Historia. Después el 27.5% (11) marcaron la lectura "El país de las cien palabras" del libro de Lecturas. Un 22.5% (9) indicaron "Canción de Mayo" del libro de Lecturas. 17.5% (7) pusieron que les gustaba "Juárez cuenta como llegó a la escuela". 12.5% (5) marcaron para cada una de las siguientes lecturas "El clima" del libro de Ciencias Naturales; "Nuestro cuerpo", también de Ciencias Naturales y "América sus montañas y sus ríos", de Geografía. 10% (4) eligieron "Feria de las Matemáticas". 7.5% (3) marcaron "Continentes e Islas" del libro de Geografía. 2.5% (1) señaló "Hagamos un resumen" del libro de Español, y otro 2.5% (1) a "Vasos, semillas y tiras del libro" de Matemáticas. Nadie señaló: "Los Estados Unidos Mexicanos" del libro de La República Mexicana. Fueron en total: 78 respuestas pues hubo 2 sujetos que no marcaron segunda lectura.**

Si revisamos nuestros índices de frecuencia en los libros más gustados, encontramos que el guión de teatro (texto narrativo): *"Los ciegos y el elefante"* que se extrajo del libro de *Español*, bien podría ir en el libro de *Lecturas*, y entonces habría coincidencia entre el índice más alto del libro más gustado y el de esta respuesta. Y aunque entre los libros más gustados *Lecturas* apareció con el primer lugar y aquí en tercero, los porcentajes de diferencia son mínimos, respectivamente 32.5% y 27.5% -este 27.5% se elevaría considerablemente teniendo en cuenta lo anterior-, por lo que también es significativo. Donde si es clara la relación es entre el Libro de Texto marcado como el segundo más gustado y la lectura que ocupó ese sitio: *"Los pueblos mesoamericanos"*, que pertenece a dicho libro. Aquí aparece una coincidencia entre el gusto del maestro para usar este libro "para leer", y cuatro niños de la escuela, FM, que señalaron la lectura *"Los pueblos mesoamericanos"*.

Si hacemos otro análisis ahora enfocado hacia el tipo de texto, encontramos que los que más marcaron fueron: *"El país de las cien palabras"*, *"Los pueblos mesoamericanos"*, *"Juárez cuenta como llegó a la escuela"*, *"Los ciegos y los elefantes"*, que son narrativos-descriptivos (aquí es de notar que las

respuestas de los docentes sobre los gustos de sus alumnos por cierto tipo de texto y contenido se corrobora con éstas que dieron los alumnos). Le siguió el de poesía: "*Canción de Mayo*" -que clasificamos como descriptivo-, luego los dos de *Ciencias Naturales* que son de tipo descriptivo con elementos argumentativos implícitos (que se buscan a través de interrogantes e instrucciones para actividades). Después, por promedio, colocamos a los dos de *Geografía*, que son textos descriptivos-expositivos (con algunas interrogantes e instrucciones) y, claro está, con muchos nombres ajenos a la cotidianidad de estos niños. Luego tenemos los de *Matemáticas* que son textos con elementos descriptivos-narrativos (con instrucciones, interrogantes-problemas- y actividades). Finalmente, el texto del libro de *Español* "*Hagamos un resumen*", que es descriptivo (de instrucciones) y el "*Los Estados Unidos Mexicanos*" que es un texto descriptivo-narrativo. Algunos docentes, señalaron bien, respecto a que este tipo de textos les costaba más trabajo a sus alumnos. Pero, aquí podríamos dejar abierta las siguientes interrogantes ¿por qué los niños eligieron más textos narrativos-descriptivos de tipo literario e histórico?, ¿por qué menos los de tipo descriptivo, con o sin elementos argumentativos, pero con instrucciones e interrogantes?

En cuanto a preferencias por sexo: **10 sujetos de los 13 que marcaron el texto "*Los pueblos mesoamericanos*" son hombres. 10 de los 14 que marcaron "*Los ciegos y el elefante*" son mujeres y 8 de 11 de quienes marcaron "*El país de las cien palabras*", también son mujeres. Al igual sucedió con los ocho de nueve que marcaron "*Canción de Mayo*". En cuanto a la de "*Juárez cuenta como llegó a la escuela*", Siete de los seis que lo eligieron son hombres. La lectura "*El clima*" fue elegida por tres mujeres de los 5 que la marcaron. "*Nuestro cuerpo*", de cinco que la eligieron, tres fueron hombres. De los cinco que seleccionaron "*América sus montañas y sus ríos*" cuatro fueron hombres. De los tres que marcaron "*Continentes e islas*", dos fueron hombres. Para el texto "*Feria de las Matemáticas*" señalado por cuatro sujetos correspondió la mitad por sexo. El único que marcó el de "*Vasos, semillas y tiras*" fue hombre.**

Si comparamos estos resultados por sexo con los obtenidos en materia favorita y con los libros que más les gusta leer, **vemos particular tendencia del sexo femenino a gustar del libro de Lecturas y de Español y de los hombres al de Historia. En cuanto a comparar los resultados con lo sucedido en el área de Matemáticas, creemos que no es posible pues al parecer este texto no lo toman como "para leer", aunque les guste la materia.**

En el cuestionario que se les aplicó, la última pregunta en cuanto a gustos y preferencias, fue que nos dijeran **el tema sobre el que preferirían que se les regalara un libro**, (en realidad la mayoría no escribió temas, sino que señaló materias (igual que sucedió con el ítem 7), pero entonces los tomamos aquí como temas; las respuestas fueron: **el 32.5% (13) eligieron libros de "Lecturas" (literatura)**, algunos

señalaron: "cuentos", "cenicienta", "Corazón de Edmundo de Admisís", "el ciego y el elefante", "de espantos". **20% (8) correspondió a quienes marcaron de Historia**, entre los que especificaron tema tuvimos: "quienes fueron los padres de Juárez", "Historia de México". 12.5% (5) marcaron que les gustaría uno de "Español". Un 10% (4) perteneció a los que escribieron que querían uno de Matemáticas y otro diez a los que escribieron que de Ciencias Naturales. de éstos uno indicó: "del zoológico". 7.5% (3) indicaron que deseaban de Geografía, y uno de ellos escribió: "*América sus montañas ríos mares lagos*". Hubo dos que eligieron singulares libros: "*uno de postres*", "*uno de carreras*" y otro que dijo: ¡"lo agarraría"! **De nuevo volvemos a encontrar que los índices más altos son los de textos de "Lecturas" e Historia. De los que señalaron uno de Historia tocó 50% por sexo. El 76.9% de quienes indicaron preferían de Lecturas fueron mujeres.**

Otra respuesta que podemos relacionar con las anteriores es la que dieron para el número 18 del cuestionario: **Tres tipos de lectura que se les dificultaran más**, estadísticamente tuvimos: que hubo 16 respuestas que indicaron como difícil el de crónicas, 14 al de monografías, otros 14 los guiones, 13 señalaron los poemas, 9 los de exposiciones, 8 respuestas indicaron el de narraciones, 8 más las biografías, 7 indicaron los informes y otros 7 las fábulas, hubo 6 para los cuentos y 4 para instrucciones y otros 4 para leyendas. Se esperaban 120 respuestas se obtuvieron 110. Desde nuestro punto de vista creemos que no podemos hacer algún cruce de información entre éstas y las anteriores respuestas, analizadas en el presente apartado de preferencias; pues los datos que nos dan las respuestas de los niños no las consideramos muy confiables, ya que en nuestra libreta de trabajo de campo anotamos que varios niños (15) se aproximaron a nosotros para preguntarnos qué era: monografía, crónica o guión (justamente las de más índice de dificultad). En estos casos se les decía que si no sabían mejor no contestaran, pero la mayoría lo hizo.

Redondearemos este bloque con las respuestas a la pregunta ocho: **sobre qué actividades son las preferidas para estos niños dentro del salón de clases**: 29 marcaron *escribir* es decir un 72.5%. **Leer obtuvo un 62.5% (25)**; 57.5% (23) dijo *escuchar*; *resolver problemas* lo marcó un 27.5% (11); *platicar*, 22.5% (9); *realizar experimentos* 20% (8); e *investigar sobre hechos históricos* un 17.5% (7). De los 29 sujetos que marcaron la actividad de *escribir*, 15 fueron mujeres; 14 de los que dijeron *leer* fueron hombres; 15 de quienes señalaron *escuchar* fueron mujeres; 7 de los que indicaron *resolver problemas matemáticos* fueron hombres; 5 que señalaron *platicar* son mujeres; de *realizar experimentos* correspondió el 50% por sexo; e *investigar hechos históricos*, cuatro fueron hombres. Como podemos claramente percibir a un buen número de niños que cursan quinto grado, **si les gusta leer y escribir**. Opinión contraria a lo que suponen algunos docentes como lo pudimos ver en las respuestas a la pregunta 50 del cuestionario B; donde, por ejemplo, el docente **d** dice que no les gusta a sus alumnos leer y de éstos 7 dijeron que sí.

Por último, en la revisión conjunta de los dos bloques (1 y 3) de nuestro cuestionario, veremos lo que señalaron los niños sobre la forma de lectura (en voz alta o en silencio) que prefieren y el lugar donde leen más y en cuál les gusta más leer. Ya mencionamos en el capítulo 2 que durante los primeros años, por los niveles que atraviesa el niño para la adquisición de la lectura, inicialmente el acto de leer está relacionado al leer en voz alta y que cuando no había esta presencia de voz, solían decir "estás mirando". Con el paso de los años, los niños llegan a distinguir dos formas de leer: en voz alta y en silencio. La elección que realizaron los niños al contestar a la pregunta sobre este aspecto y, como veremos más adelante en el capítulo 6, el uso de alguna de estas dos formas al leer, nos dieron la pauta para señalar, como ya lo adelantamos en el capítulo 3, que pueden ser usadas como estrategias de forma, las cuales pueden tener propósitos específicos (pero esto habría que corroborarlo en próximos estudios). Por el momento nos limitamos a conocer la preferencia de los niños por una de ellas para obtener un mejor nivel de comprensión durante la lectura.

Del total de 40 sujetos el 72.5% dijo entender mejor un texto leyendo en silencio y un 25% en voz alta (un 2.5% no contestó). La ligaremos a las otras dos preguntas sobre este punto: **dónde lees más y en dónde se te hace más fácil leer**. Respecto a la primera, se obtuvo que un 47.5% (19) señaló que leía más en su casa, igual porcentaje dijo que lo hacía en la escuela y sólo 5 % señaló que en la biblioteca. Resultados parecidos se obtuvieron frente a la otra pregunta: **a dónde era más fácil para ellos leer** de tal manera se obtuvo que un 42.5% (17) marcó que en su casa, 32.5% (13) que en la escuela y un 5% que en la biblioteca.

Al preguntartes por qué en ese lugar les era más fácil leer respondieron:

<b>Lugar en el que les es más fácil leer</b>		
<b>Lugar</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
En casa	17	<p><u>Ahi no hay mucho ruido y en el salón si,</u>  <u>por que hay menos ruido.</u>  <u>porque no me esplico.</u>  <u>porque al me siento mas segura.</u>  <u>porque en la escuela acemos trabajos y en</u>  <u>la casa hay mas tiempo.</u>  <u>porque en la escuela acemos trabajos y no</u>  <u>tenemos tiempo y en mi cas(a) tango mas tiempo.</u>  <u>leo en silencio y sin ruido.</u>  <u>por que no acen mucho ruido.</u>  <u>porque nadie me molesta.</u>  <u>porque me siento mas seguro.</u>  <u>le entiendo mas y hay menos ruido.</u>  <u>porque me encuentro solo.</u>  <u>porque hay silencio y me consento mas.</u>  <u>porque ay mas silencio.</u>  <u>porque nadie me molesta y estoy muy comodo.</u>  <u>nadlen me hace ruido.</u>  <u>porque nadie me molesta.</u></p>

<b>Lugar en el que les es más fácil leer (Cont...)</b>		
<b>Lugar</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
En la escuela	13	<p><u>porque nos explica la maestra.</u>            porque estamos ent(r)e grupo y seaca mas facil.  <u>porque leemos entre todas mis compañeras.</u>            te escucha tus compañeros.            porque me oyen mis compañeros.            porque luego en mi casa quiero jugar todo el día claro que después de hacer la tarea.            el maestro nos pone a estudiar.            porque abeces deja leer.            porque ha ci entiendo mas.  <u>porque el maestro ba diciendo el que ba ir leyendo.</u>            por que a hi todos leen.            Porque la maestra nos dice.            po rque explica.            al no ay tanto ruido.            porque esta en silencio.</p>
En la biblioteca	2	<p>po rque explica.            al no ay tanto ruido.            porque esta en silencio.</p>
<p>Uno no contestó, tres anulados y hubo otros tres que no se consideraron pues: uno puso porque hay mucho ruido; otro puso que era más fácil en la casa y escribió: "perros el aceite la comida y todo eso es el ruido y no me concentro", y hubo otro que puso: "en la escuela porque me aburro". Seguramente estos tres últimos en lugar de leer fácil leyeron difícil. Hubo quien dijo que en ninguno "por que no se me hace ningún problema".</p>		

Si analizamos estas respuestas, nos damos cuenta que los niños saben muy bien que la lectura requiere un ambiente propicio, un ambiente donde el ruido sea el mínimo, donde no se les moleste, donde tengan seguridad. También señalan que el leer requiere tiempo. Y por otro lado nos hacen ver que para algunos es importante la presencia del maestro o un adulto, que les vaya explicando la lectura. Hay quienes señalan que prefieren la escuela porque ahí les obligan a leer o porque los demás compañeros también leen y les escuchan, posiblemente esta última respuesta refleje que en casa poco leen los adultos con quienes conviven. Además hay respuestas que revelan "maneras de leer" en el aula: "porque el maestro va a ir diciendo quien va a ir leyendo", "porque me oyen mis compañeros", "porque en la escuela hacemos trabajos y no hay tiempo"...

El análisis por escuela nos dio lo siguiente: (juntaremos las cuatro últimas respuestas a las preguntas 21, 22, 23 y 24). En la escuela BJ, todos señalaron que preferían leer en silencio y ocho de la escuela GB.G2 señaló también esta forma. En las otras dos escuelas no hubo diferencia significativa entre ambas formas de lectura. Respecto a **dónde leen más** los dos que marcaron que en la biblioteca pertenecen a la BJ. Siete de la escuela GB.G2 señalaron que en la escuela y ocho de la FM marcaron que en su casa. En cuanto a **dónde les era más fácil leer**, seis integrantes de la escuela GB.G1 indicaron que les era más fácil leer en su casa. No hubo otras diferencias significativas entre los grupos.



### 5.3.2.2 Comentarios y conclusiones parciales

Hasta aquí podemos notar varias cosas:

- a. Los niños de este grado, pueden diferenciar muy bien la información solicitada, es decir tienen buena capacidad para seguir instrucciones por escrito y contestar preguntas de reflexión, argumentación, explicación y valoración sobre aspectos muy cercanos a ellos. Se observa que los infantes tienen predilecciones y que aplican, para contestar las preguntas, estrategias (amplias y de forma) y una lógica, que es adecuada y no errónea como pudiera pensarse (ej: las respuestas a la pregunta 18). Estas observaciones habrá que tomarlas en cuenta al planear actividades.
- b. En general, hay algunas diferencias entre lo que prefieren los niños y las niñas de este grado. Hecho que podría ser muy aprovechado en clases para formar grupos heterogéneos de discusión.
- c. Notamos que los niños reconocen a la lectura como una actividad que se realiza cotidianamente en el aula, la casa o en la biblioteca y que para efectuarla se necesitan ciertas condiciones internas ("concentración") y externas (espacio, tiempo, silencio). Y, que la lectura en silencio es preferida por un buen número de estos niños. trabajos de investigación al respecto deben ser llevados a cabo.
- d. En general, los niños de esta edad marcan muy bien la diferencia entre materia y "tema" que más les gusta (suponemos, y más adelante lo corroboraremos, que estas materias les gustan más porque son las que más se "utilizan" en la vida cotidiana y porque son los que más se valoran socialmente). Los niños también diferencian entre los libros que les gustan y los que no. Sin embargo, observamos que, a pesar de que a la mayoría le gusta en primer lugar como materia Matemáticas y Español luego Historia y Ciencias Naturales y finalmente Geografía, en cuanto a tipo de textos que más les gusta leer prefieren en primer lugar los textos narrativos-descriptivos y que generalmente se leen más por placer (los de "Lecturas" y los de Historia);

que en un segundo grupo prefieren los textos descriptivos (con elementos narrativos y/o argumentativos, o bien con funciones más informativas y de instrucciones), como los de Matemáticas, Ciencias Naturales y Español. Y que en último lugar prefieren los descriptivos-expositivos -como los de Geografía- donde seguramente vienen muchos datos que el niño siente que es incapaz de comprender y, por lo tanto de "retener". Observaciones a este nivel quizá puedan explicar el por qué Geografía, como materia y como texto están siempre en último lugar respecto a las preferencias de los niños. Hemos notado que no sólo hay, como ya mencionamos antes, un gran cúmulo de datos: capitales de países (que los niños no "conocen", que sólo ven dibujados en los mapas), nombres de ríos y cordilleras; definiciones y nombres de climas y regiones naturales que suenan a trabalenguas y son confusos para los niños porque finalmente son condiciones y medios de vida muy parecidos pero con nombres diferentes y difíciles, para los cuales los niños de esta etapa de "transición", -recordemos que no existía la asignatura dos años atrás- no tienen el conocimiento básico que les permita manejar la información-, sino que además se sigue evaluando el aprendizaje de los niños en esta área recurriendo a la repetición memorística mecánica de todos estos datos. Aquí se plantea ya un grave problema: ¿Cómo modificar las cosas si la evaluación sigue siendo tradicional?

- e. Las preferencias de estos niños por los textos que se leen más por placer y que tratan sobre cosas que les interesan se manifiesta y define más cuando se les pregunta qué les gusta leer más, qué menos y porqué. Los niños eligen materiales que abordan temas que les interesan, que traen cuentos, que son bonitos y que traen "dibujos", que no son para aprenderse cosas de memoria, que son fáciles de entender (es decir más cercanos a su mundo) y no les aburren. Por eso eligen prioritariamente materiales de los libros de "Lecturas", luego de Historia o de Ciencias Naturales. Una buena parte rechaza los materiales que no entiende, que sólo sirven para "subrayar" y aprenderse de memoria. Es decir, aquellos materiales que aún se usan bajo enfoques educativos más tradicionales.
- f. Por otro lado, con estos datos podemos señalar que la escuela, con prácticas poco sustanciales, ha llevado a los niños a un rechazo, casi generalizado de cierto contenido y tipo de textos; que quizá si fueran manejados más

creativamente, estos índices se reducirían, por ejemplo, si a los niños, en un buen número les gusta la asignatura de Matemáticas, ¿por qué no crear nuevas formas de que el niño las adquiera?, ¿por qué no llevar al niño a la reflexión de que las Matemáticas también se leen? y ¿por qué no generar entonces formas distintas para que el niño "lea" las Matemáticas?

- g. Las respuestas de los niños a los últimas preguntas confirman su gusto por la lectura de textos narrativos-descriptivos y por una actividad lectora para aprender con placer y por placer. Finalmente, se observa que a los niños sí les gusta leer y escribir en la escuela. Al parecer el problema radica más en el qué leen y qué escriben, y en el para qué realizan estas actividades. El docente tendría que reflexionar seriamente sobre estas cuestiones, sobre todo porque, si se desea un cambiar el enfoque educativo acerca de la lecto-escritura, no sólo deben modificarse formas de trabajo en el aula sino también formas de evaluación.

### 5.3.2.3 El concepto de lectura según los niños

El siguiente bloque del cuestionario fue el de las preguntas para conocer qué conceptos tienen los niños sobre lo que es leer. A continuación clasificamos y analizamos las respuestas a la primera pregunta: *escribe lo que es para ti leer:*

<i>Qué es para ti leer</i>		
<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Así lo escribieron...</i>
Funcional de aprendizaje	20	<p>aprendo mucho.</p> <p>...<u>aprender leyendo y muchas cosas más.</u></p> <p>hacer.</p> <p>entender y aprender.</p> <p>a prender de la ciencia y o tras cosas.</p> <p>para saber.</p> <p>que prender a leer es muy importante para cual quier cosa.</p> <p><u>es aprender para que nos enteremos de algo importante.</u></p>

<b>Qué es para ti leer (Cont...)</b>		
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
<b>Funcional de aprendizaje</b> (Cont.)		<p>leer es aprender lo que paso ase muchos años sobre como empeso la vida humana. leer para aprender estudiar etc. para que aprenda más bien y sepamos todo.</p> <p>aprende loque pasó sobre Mexico. bonito porque apre(n)demos la leertura. porque es muy bonito leer porque luejo uno no sabe leer.</p> <p>es bonito porque así me enseñó a leer mas bien.</p> <p>es comprender.</p> <p>por que comprendemos mas.</p> <p>leer para mí quiere decir que leemos y encontramos palabras distintas.</p> <p><u>es bien para saber un poco ma(s) y para mi vocabulario.</u></p> <p>para apre(n)der y saber pronu(n)ci(a)r...</p> <p>Es muy bonito leer.</p> <p>bonito porque apre(n)demos la leertura.</p> <p>es muy bonito.</p> <p>Es bonito para mí.</p> <p>porque es muy bonito leer porque luejo uno no sabe leer.</p> <p>se me ase muy bonito leer...</p> <p>leer es para mí bonito.</p> <p>es bonito porque así me enseñó a leer mas bien.</p> <p>es muy bonito porque me guta.</p> <p><u>para mí la lectura es algo hermoso, porque cuando lees sientes otra cosa otro mundo lees y te imaginas las cosas que dice el libro.</u></p> <p>Sentir.</p> <p><u>Imaginarne las cosas. Investigar lo que no tiene el libro.</u></p> <p>Es muy importante para mí.</p> <p>para mí es bueno leer.</p>
<b>De apreciación o valoración subjetiva (estética y general)</b>	14	
<b>Funcional de entretenimiento</b>	6	<p>es para mí abeces aburrido pero abeces Divertido.</p> <p>para entretenerse.</p> <p>en de que ha beces me haburre y luego me agrada.</p> <p>...luego tiene cosas que me gustan y interesantes.</p> <p>algo que me es interesante.</p> <p>es algo muy interesante.</p>

<b>Qué es para ti leer (Cont...)</b>		
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
De simple decodificación sonora (visión mecánica)	3	<u>es para mí que haga comas y asentos.</u> leer para mí es que lea yo mucho para que cuando me pasen a leer no me traben. para apre(n)der y saber pro(n)unci(a)r bien las cosas.
Escolar (sólo como actividad de la escuela)	2	bueno para mí leer es una de mis actividades de la escuela. es una actividad de la escuela.
De devaluación	1	<u>Una insignificancia.</u>
Otro	1	para mí sola...

Esta gama de respuestas que va desde a quien le resulta que la lectura es una insignificancia hasta a quien dice que penetra a través de la lectura a otros mundos, es muy rica para un primer acercamiento sobre lo que los niños piensan acerca de lo que es leer. Observamos que todas los niños valoran de alguna forma la lectura, que emiten juicios muy claros que reflejan su concepción al respecto. La mayoría señaló que la lectura es una actividad funcional de aprendizaje y de entretenimiento. Es decir, que para estos niños, implícitamente, la lectura, es considerada un eje central para la obtención de otros conocimientos, y también, de otros "sentimientos" o "apreciaciones estéticas", como nos lo mencionan los niños que se ubicaron en el segundo y tercer grupo de la clasificación. En algunos casos, los niños de estos grupos, además, expresan sus particulares gustos en la lectura, enfocada a un tema con lo que se corrobora lo comentado en el anterior punto de este capítulo.

Si atendemos bien, para la mayoría el leer sirve, funciona, para algo. Esta funcionalidad que le dan a la lectura nos muestra cómo los niños siguen construyendo el aprendizaje "saltando" incluso, las barreras que las escuelas les imponen. Quizá por ello las categorías de Decodificación y de Actividad Escolar son poco señaladas, entonces, podemos decir que para la gran mayoría, la lectura es algo más que una actividad escolar. Esto posiblemente refleje que los conceptos tradicionales son poco apreciados por los niños y "hartos" de sus prácticas, la mayoría busca rescatar "otro" significado de la lectura; busca extender, los conceptos que quizá la escuela le ha inculcado respecto al qué es la lectura, fuera -justamente- del contexto escolar, reconstruyendo así su conocimiento en torno a la misma. Aquellos que no lo hacen, la minoría, (afortunadamente) al no lograr ese rescate, perciben a la lectura como algo "tradicional" e insignificante. Por otro lado, habría, en otro momento, que indagar el cómo han llegado algunos niños a concebir esa funcionalidad; esa relación íntima de leer -"para mí sola"-, esa concepción de ir a "otros mundos" o de "investigar lo que no tienen el libro".

Por ahora, a partir de lo analizado, nos preguntamos, si para la mayoría de los niños la lectura significa algo, es valorada y tiene funciones ¿porqué los maestros señalan, en su mayoría, que a sus alumnos no les gusta leer?, ¿por qué los docentes no se acercan de una forma diferente a sus alumnos que les permita conocer mejor el para qué leen éstos y no restringir la respuesta a sus opiniones -la de los maestros-?, ¿por qué no logran los niños reconstruir y construir el significado de lo que leen?, ¿porqué en el salón de clases se vuelve aburrida? Dejaremos estas interrogantes abiertas. Creemos que las opiniones que aquí vertieron los niños y que, como ya dijimos, no habían sido hasta ahora registradas y tomadas en cuenta tienen mucho que aportar.

Siguiendo con nuestro análisis a esta pregunta obtuvimos las siguientes respuestas clasificadas por sexo: 8 de los 9 que indicaron que la lectura es algo bonito son mujeres. Quien señaló que la lectura es algo insignificante es hombre. Las clasificadas en "se aprende" las emitieron 11 sujetos del sexo masculino y dos del femenino. Los que dijeron que era para entretenerse y los que dijeron que era interesante fueron niños y quien mencionó a la lectura como una actividad individual fue una mujer y las que pusimos en interesante, bueno o importante fueron tres hombres y una mujer.

En cuanto al análisis por escuelas obtuvimos: la BJ aparece significativamente en la relacionado a lo bonito pues el 28.5% (4) de quienes contestaron así corresponden a esa escuela y un 21.4% (3) correspondió a la GB.G1. Es de notar que la escuela GB.G2 no tuvo ninguna respuesta de este tipo, es el grupo donde son sólo hombres. Particular es también que haya sido la escuela FM quien tuviera el más alto porcentaje en la clasificación de aprender 40% (8).

La siguiente pregunta en cuanto a conceptos en torno a la lectura fue: ¿Por qué crees que es importante leer?, según las respuestas las clasificamos así:

<b>Por qué crees que es importante leer</b>		
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
De aprendizaje de otros contenidos	25	para que aprendan. por que entendemos mas. <u>lo que no se de lo que ay,</u> para aprender mas. porque me ayuda a aprender. para en tender mejor las cosas. <u>porque ense(ñ)a cosas diferentes bonitas y estudias.</u> ...y aprender mas.

**Por qué crees que es importante leer**

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
De aprendizaje de otros... (Cont.)		<p>para saber que paso antes. ...y otra para saber mucho. porque haprendemos mucho de la lectura sobre lo que paso hace mucho y esas cosas. es un poco inportante para mi porque aprendo muchas cosas. para aprender mas por que sí(r)be para saber muchas cosas. por que aprendo mucho... aprender mas... para que así sepas leer, estudiar. haprendemos mucho... <u>para saber todas las palabras y así leer mas bien.</u> porque podemos leer cual quier tema o libro quecea. para que aprendamos mas. para aprender mas de la ciencia. <u>es aprender lo que tu toda via no sabes.</u> <u>porqu(e) así a aprendemos.</u> para entender ma la lectura. porque aci intiendo algo mas.</p>
De aprendizaje referido a la misma lectura (propiedad reflexiva de la actividad)	15	<p>por que aprendemos a leer. Para que aprendan a leer bien. <u>es bonito leer porque luejo no sabemos.</u> para leer mejor... y porque así cada bes leo mucho mas bien. para que así sepas leer estudiar. para cuando te ponjan a ler no tartamudias. ...y no tartamudiar sia ora de leer. <u>porque uno no sabe se enseña uno con los Libros a Leer.</u> es para una ayuda al lenguaje. porque me ayuda a leer mejor. para que estes vien en la lectura. haprendamos mucho, no delectear, leer de corrido. para saber todas las palabras y así leer mas bien. porque podemos leer cual quier tema o libro quecea.</p>
De Interés	2	<p>porque traen cosas interesantes. porque trai cosas ymportantes.</p>
De actividad escolar	2	<p>para saber para el examen. para cuando te hace preguntas el maestro sobre el libro que leiste le respondas muy bien.</p>
De devaluación	1	no es nada
De entretenimiento	1	<u>por qué cuando este yo aburrida puedo leer.</u>
Otra función	1	por que nos hace bien.
Otra	1	para que sepas que el de la lectura como es y quienes fueron sus padres.

De estas respuestas es muy significativo notar que la proporción de niños que sigue viendo útil a la actividad de la lectura, se mantiene. Es notable que la categoría de aprender otros contenidos a

través de leer sea expresado de manera explícita a partir de esta pregunta. Creemos que la escuela como institución de alguna forma "teórica y práctica" ha manejado el hecho de "leer para aprender", sin embargo, ¿es consecuente con ello?, es decir ¿logra este propósito? Creemos que no, como lo vimos en el punto correspondiente a las respuestas de los docentes. Realmente con los conceptos que tiene la mayoría de los docentes sobre la lectura y la práctica tradicional ¿puede llevar a los niños a leer para aprender? Ya responderemos a esto en el capítulo siguiente.

Ahora bien, si los niños han interiorizado este "leer para aprender", seguramente es para hacer significativa la lectura pero, ¿tienen los elementos para ello?, ¿les permite la escuela la recuperación de significados a través de la construcción?, ¿por qué si para los niños es claro que la memorización no les es significativa, se persiste en ella y no se buscan alternativas para consolidar en la práctica este concepto de "leer para aprender" -aprender como recuperar significado o como dirían los niños para "saber", para "entender"-. Implícitamente en estas respuestas, los niños dejan ver que la recuperación del significado es importante para ellos.

Por otro lado es relevante también mencionar el hecho de que los niños vean esta importancia del leer reflejada básicamente tanto en la obtención de nuevos conocimientos como en el mejoramiento mismo de su habilidad como lectores: entre más se lee, no sólo se aprenden otras cosas, también uno se hace un mejor lector.

La última pregunta sobre concepto de lectura fue: **qué significa para ti: lectura de comprensión**, las respuestas las agrupamos de la siguiente manera.

<b>Qué significa para ti: Lectura de comprensión</b>		
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Referido a la comprensión	16	lo que comprendes sobre el libro. <u>entiendo que son las cosas.</u> <u>que están viendo si comprendo.</u> comprendo otras cosas. <u>comprender la lectura y aprender.</u> es comprender una lectura. una lectura que debo comprender para contestar algo.



<b>Qué significa para ti: Lectura de comprensión</b>		
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Referido a la comprensión (Cont.)		para mi es difícil de comprender. <u>que uno analiza comprendimiento y muchas cosas mas.</u> <u>leer y despus(a) escribir lo que entendiste.</u> se significa entender las cosas. es entender algo. que lo comprendo lo que me disen. <u>para comprender y escribir lo que aprendi.</u> <u>...significados.</u> <u>una lectura de comprensión es para leer.</u>
De implicación de leer	4	que lees mejor... leer mucho. para mi es aprender a leer mucho. una lectura de comprensión es para leer.
A la forma	2	<u>porque así podras poner comas puntos significados.</u> que lea mejor.
De dificultad	2	<u>para mi es difícil.</u> difícil
De atención	2	... y poner atención. <u>porque te concentras mas.</u>
Referido a lo que se obtiene	2	Lo que nos dara saber. una lectura para saber algo.
De educación	2	educarnos. educacion bienestar salud.
De importante	1	algo muy importante
De devaluación	1	para mi no me importa mucho.
Otro	1	que te pongan una lectura de tristeza.

Siete sujetos dijeron no saber y cuatro no contestaron.  
Volvemos a aclarar que si los niños ponían dos criterios estos fueron tomados en cuenta para su clasificación, por lo que el número de respuestas es mayor al de la muestra.

De estas respuestas resulta significativo el número de niños que resuelve el problema de manera tautológica. Otros indican las condiciones en que debe llevarse a cabo o emiten juicios valorativos. La respuesta de un niño, inclusive ("*que te pongan una lectura de tristeza*") refleja que el término comprensión pudo haberse entendido como "conmoción" o algo parecido.

Pedagógicamente es importante señalar que varios niños expresaron muy bien su concepto de "comprensión": cuando *"entiendo que son las cosas"*, es *"leer y después escribir lo que entendiste"*, *"escribir lo que aprendí"* y que además están reflejando que, en el contexto escolar, casi siempre se valora la comprensión a través de medios escritos.

Ningún niño externó conceptos relacionados con la posibilidad de decir con sus palabras, en discusiones de grupo, lo que había observado como importante en los textos. ¿Esto refleja la falta de actividades escolares que permitan una construcción socializada de conocimientos?, ¿y de un desinterés del maestro por conocer qué han logrado captar los niños durante la lectura o después de leer un texto? También observamos que ningún niño logró reflexionar sobre el hecho de que todas las lecturas deben de comprenderse.

#### **5.3.2.4 Comentarios y conclusiones parciales**

- a. **Con preguntas como éstas tres que acabamos de revisar, de nuevo notamos que los niños saben mucho más de lo que "obviamente" se cree que saben. Volvimos a romper prejuicios con el registro de estas respuestas.**
- b. **Los niños expresaron a través de sus respuestas valores y juicios. Sabemos que esto no es una práctica común en la escuela, quizá por ello notamos algunas dificultades para que contestaran las preguntas. En nuestras observaciones de campo anotamos que fueron éstas en las que más tiempo se tardaron en contestar y en donde hubo verbalizaciones y elementos de comunicación no verbal que denotaban un estado mayor de "concentración" (rascarse la cabeza, mirar el techo, recargar la barbilla sobre la mano o hacer algún comentario con los compañeros). El hecho de que la mayoría contestara nos vuelve a remitir a su capacidad, a su competencia (siempre minimizada en clase) para responder a preguntas de este nivel.**
- c. **Volvemos a notar cierta diferencia entre algunas respuestas de los niños y las niñas, sobre todo, al manejo de apreciación "estética" de la lectura como algo bonito que realizan las niñas y que no aparece en los niños.**

- d. **Para la mayoría de los niños la lectura significa algo y/o sirve para algo.** A partir de ello habrá que quitar la venda -a la escuela y a los docentes que la tengan- para que puedan ver a sus alumnos a partir de los comentarios de sus alumnos y no de los que ellos tengan *a priori*.
- e. Implícitamente los niños manejan la importancia de la recuperación del significado, sin embargo habrá que corroborar en las *Situaciones Experimentales II y III*, si son competentes para ello.
- f. Los niños ven reflejada la importancia de leer tanto en la obtención de nuevos conocimientos como en el mejoramiento mismo de su habilidad de lectores. Algunos dijeron muy claro: " *para leer mejor y aprender más*", " *porque aprendo mucho y porque así cada bes leo mucho mas bien*", " *para saber todas las palabras y así leer mas bien*", " *porque uno no sabe se enseña uno con los Libros a leer*", " *Aprender mas y no tartamudiar a la ora de leer*". Han construido a partir de su experiencia algo que pocas veces la escuela enseña en forma no tradicional (es decir en forma creativa, reflexiva, constructiva), y que como vimos pocos docentes manejan: *entre más se lee, no sólo se aprenden otras cosas, también uno se hace mejor lector*.
- g. Subrayamos que con estas tres preguntas y sus respuestas se abre un campo amplio para nuestras investigaciones en torno a la lectura y que sus implicaciones pedagógicas deben llevar al cambio sobre la teoría, la práctica y la evaluación en el contexto escolar.

#### **5.3.2.5 La lectura como actividad escolar y extraescolar de acuerdo con los niños**

Los siguientes dos bloques de preguntas en el cuestionario los revisaremos juntos. El primero fue el diseñado para saber un poco cómo era la actividad de lectura dentro del salón de clases; el segundo, sobre la lectura en contextos extraescolares como la familia y el uso de la biblioteca.

En el primer bloque no haremos, en la mayoría de las respuestas, un total general sino que lo haremos por escuela. A la pregunta realizada para saber la frecuencia con que leen el libro de *Lecturas* en el salón de clases, las respuestas fueron: **BJ**: Cuatro sujetos señalaron que con una frecuencia de tres veces por semana; otros cuatro dijeron que dos veces a la semana y hubo uno por diariamente y otro por cuatro veces a la semana. Posiblemente el promedio sea de 2 a 3 veces por semana. **GB.G1**: Cuatro indicaron que diariamente, otros cuatro que tres veces y dos que una vez a la semana. **GB.G2**: Tres sujetos marcaron que diariamente, uno que cuatro veces otro que tres veces a la semana, y cinco que lo leían una vez a la semana. **FM**: Señalaron cinco infantes que se leía cuatro veces a la semana; dos indicaron que se leía tres veces, otros dos que dos veces y uno que una vez.

La siguiente pregunta fue si había un horario o no dentro de las clases para la actividad de lectura: **BJ**: Cuatro infantes señalaron que no y seis que sí. **GB.G1**: Los diez señalaron que sí. **GB.G2**: Siete sujetos señalaron que sí y tres que no. **FM**: Ocho señalaron que sí y dos que no.

De acuerdo con las respuestas de los maestros, recordamos que los 4 habían dicho que sí tenían un horario y notamos que la mayoría de los niños así lo señalaron, aunque nosotros dudamos que la práctica de la lectura en sí misma se dé en todas las escuelas de la muestra, lo decimos por algunas respuestas emitidas por los maestros.

En cuanto a la pregunta de que si el maestro los ponía a leer en coro dijeron: **BJ**: siete marcaron que sí y tres que no. **GB.G1**. Seis indicaron que no y cuatro que sí. **GB.G2**. Seis indicaron que sí y cuatro que no. **FM**. Seis indicaron que no y cuatro que sí.

Aquí tampoco podemos sacar una conclusión, sin embargo, podemos señalar que por la frecuencia, dos escuelas al parecer sí efectúan con cierta regularidad esta forma de leer, y una tercera comparada con la que dio el docente de esa escuela a la pregunta sobre las actividades que realiza en el momento de leer, al parecer es contradictoria, pues el docente indicó que leían en coro y la mayoría de los niños de esa escuela dijo que no.

Otra pregunta fue qué es lo que más realizaban en clase: lectura en voz alta o lectura en silencio o ninguna, las respuestas fueron: **BJ**: Seis señalaron que lectura en voz alta. **GB. G1**: Los diez señalaron que lectura en voz alta. **GB.G2**: Nueve marcaron que en voz alta. **FM**: Seis indicaron que en voz alta.

Aquí sólo podemos hacer la anotación de que al parecer lo que prevalece en el salón de clases es la lectura en voz alta. Si revisamos nuestro porcentaje en cuanto a la preferencia de los niños por una de estas dos formas de lectura veremos que hay entonces una contradicción en el sistema escolar pues los niños prefieren en su mayoría la lectura en silencio. Ahora bien, retomando que los maestros en su mayoría marcaron que ellos acostumbraban con frecuencia a leer en voz alta a sus alumnos, pensamos que estas tres formas de abordar un texto deben mediarse en la práctica escolar.

Una respuesta muy interesante fue el conocer la preferencia de los infantes por una **alternativa para dar a conocer lo que comprendieron de una lectura**. Este análisis lo haremos global, por escuela y sexo. De los 40 sujetos de la muestra **12 prefirieron realizar un resumen; 11 contestar un cuestionario;** siete hacer un dibujo, seis platicárselo a sus compañeros; tres representarla; y uno señaló otra, pero no escribió cuál.

Por escuela se tuvo: **BJ:** cuatro marcaron resumen, dos cuestionario, uno representarlo y tres un dibujo. **GB.G1:** Dos indicaron resumen, seis cuestionario y dos dibujarlo. **GB.G2:** Tres dijeron que resumen, cuatro que platicarlo a sus compañeros, dos contestar un cuestionario y uno dibujar. **FM:** Tres marcaron hacer un resumen, uno el cuestionario responder, dos platicárselo a los compañeros, dos representarlo y uno dibujar. Hubo quien señaló otro sin especificar cuál.

Al parecer la elección de resumen y cuestionario es la que les agrada más por la edad; o quizá porque es lo que más hacen en clases, como veremos en las respuestas a la siguiente pregunta. Posiblemente para ellos el platicarlo, representarlo o dibujarlo se les haga para niños más pequeños. Si comprobamos estas respuestas con las que emitieron para la número ocho de este cuestionario, aunque aquella (la 8) era de carácter general y ésta particular, corrobóramos que la actividad de platicar no fue de las más atractivos para los niños y sí las de escribir y leer, factores que están insertos en la elaboración de un resumen o en contestar un cuestionario. Hubo una notable ausencia para la elección por el cuadro sinóptico.

De acuerdo a las respuestas de los niños sobre lo que más les pide el maestro para saber si han entendido una lectura se obtuvo: de los 40, el **60% (24) dijo que contestar un cuestionario; un 17.5% (7) contestar preguntas orales y otro 17.5% (7) escribir un resumen;** sólo un 2.5% (1) dijo que hacer un dibujo.

Referente a la pregunta de que si entendían las preguntas que su maestro les hacía para saber si habían entendido una lectura, ellos contestaron que en un 72.5% (29) a veces, un 25% (10) -de los cuales la mitad son de la FM- que siempre. Señaló un 2.5% (1) que casi nunca.

Las dos preguntas que acabamos de revisar en su índice de porcentaje nos señalan que hay coincidencia entre la práctica más común que los maestros llevan a cabo para saber si los alumnos entendieron una lectura, es decir un questionario escrito, y la preferencia de los niños por esta actividad de evaluación. Cabe decir que pudimos confirmar con las respuestas de los maestros que en efecto, ésta es la manera más cotidiana para evaluar la recuperación de contenidos de los textos leídos. La respuesta de los infantes sobre si entendían las preguntas del maestro, es importante, pues la mayoría señaló que a veces y la escuela FM fue la que más dijo entender. Por el momento estas respuestas sólo nos indican ciertos problemas de los niños ante los cuestionamientos del docente referentes a la lectura de un texto, permitiéndonos saber algo más de lo que pasa en el salón de clases; posibles investigaciones posteriores pueden arrojar más información sobre la práctica escolar en torno a la lectura.

Siguiendo con este bloque de preguntas pasamos a aquellas donde los niños nos explican con sus palabras algo más de lo que sucede en sus actividades escolares. Nos interesó saber de qué manera les ayudaba el maestro a entender una lectura, clasificando sus respuestas tenemos:

<b>De cómo te ayuda tu maestro a entender una lectura</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Explicándoles	14	<p>nos explica.  te explica.  explicandome asta que me lo a prenta.  explicandonotas.  <u>nos explica y si no emos entendido nos vuelve a explicar.</u>  nos explica.  nos explica.  me la vuelve a explicar.  <u>me la vuelve a explicar la lección.</u>  es plicandome lo que no entiendo.  explicado vien la lectura y diciendo como.  explicandome.  explicado no coreplamenta.  <u>porque lo lee y despues nos explica que paso.</u></p>
Poniéndolos a leer	9	<p>me pone a leerla otra vez.  que nos pone a leer otra vez.  biendonos como leo.  volviendo A leerla.  lelendola.  leer y despues hacer cuestionario.  leiendo y como aseria.  leeyendola otra ves.  primero los escuchamos y luego nos pregunta.</p>

<b>De cómo te ayuda tu maestro a entender una lectura</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Con un cuestionario	8	poniendonos cuestionarios. poniendonos cuestionarios porque así lo repasamos de nuevo. nos ayuda aprender preguntas. ayudandota a responder preguntas. Me pregunta. contestar un cuestionario. ... y después hacer cuestionario. ... y luego nos pregunta.
Corrigiendo la lectura	3	diciendonos las palabras donde nos equivocamos. cuando nos etivocamos ella nos dice bien. en voz alta y también leer despacio po(r)que cl len duro nosales entiende.
Haciendo que repasen	3	repasandola. repasando diariamente. repasando.
Leyendo el docente	2	cuando lo lee ella. porque lo lee y despues nos explica que paso.
Comprendiéndola	2	comprendiendola. nos dice que nos imaginemos y la comprendamos.
Otra	1	Pues mas o menos me ayuda un poco.

Aquí observamos algo interesante, vemos que hay una mayoría de niños que dijeron que los maestros les explican, y si agregamos a ésta las respuestas que dijeron que el docente lo lee, se eleva un poco más el número donde el docente es mediador en la lectura. Ahora bien, si revisamos las respuestas de los docentes sobre cómo apoyaban a los alumnos a resolver sus problemas de comprensión, tenemos que tres de ellos mencionan, como una actividad tácita o no, el explicarles.

Ya habíamos señalado en el capítulo 3, que el maestro, por lo general, es mediador entre la lectura y los niños, y esto es positivo, si se tienen conceptos claros sobre lo que es la lectura, pero de nuevo se nos abren interrogantes: ¿de qué manera les explica, ¿se llega a la reflexión a partir de las experiencias de los niños?, ¿o es el maestro quien les da los contenidos ya "digeridos" por él pero no por los niños?, ¿cómo decide el maestro explicar?, ¿cómo selecciona lo que debe "dar a comprender"?, ¿qué interacción verbal

hay entre alumno y maestro durante esta explicación?, ¿qué tipo de preguntas hace el docente?, ¿su actitud es autoritaria?

Se percibe que las otras actividades que según los niños hacían los maestros para ayudarles, en este problema, no fueron mencionados por los docentes de la muestra. Posiblemente la actividad de ponerlos a leer de nuevo, si es en voz alta, tenga alguna relación con resolver problemas de velocidad, dicción, entonación, etc. Referente a la respuesta de contestar un cuestionario de nuevo habría que inquirir que tipo de preguntas se les hace a los niños en él, y porque no permite que sean los niños los que creen ese cuestionario, actividad que proponemos como una actividad más creativa y reflexiva.

Se nota que, en efecto, los docentes en alguna forma tratan de llevar a sus alumnos a "comprender" pero las actividades se centran en otros puntos por lo que posiblemente no logren su objetivo.

Como ya vimos en la pregunta referente a porqué se les dificulta un texto, la mayoría de los niños sabe que hay algunos motivos que no les permiten entender las lecturas que realizan en el salón de clases. Esto lo corroboramos cuando contestaron la pregunta sobre cuál creían que fuera la razón, por la que no pudiesen leer bien un texto, que no comprendieran su contenido. En el cuadro que sigue clasificamos sus respuestas:

<i>Cuál crees que es la razón de que no entiendas bien un texto</i>		
<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Así lo escribieron...</i>
De atención	16	me distraigo. poniendo atencion. por distraido. porque no poner atencion. porque a veces no ponemos atencion a la lectura. porque estoy distraido. te entretienes. porque no pongo atencion. porque no pongo atencion. de esta siempre atento. por que nota esta consetrado en la lectura. me distraigo. me distraigo. porque me distraigo. porque no pongo atención. porque no le pongo atencion.
Por difícil o mal explicado	8	porque no le entiendo. porque es difícil la lectura. que esta espicado el libro. por que no le entiendo. porque no esta bien explicado el libro.



<b>Cuál crees que es la razón de que no entiendas bien un texto (Cont...)</b>		
<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Por difícil o mal explicado (Cont.)		porque no se explican. porque no entiendo a veces unas palabras que están muy enredadas. por no entender.
Referido a la acción de leer	5	que no puedo leer. no lees diariamente. que no se lee bien. porque no saben leer. a que no puedo leer mucho.
Desconocen la causa	3	no sé. no se. no se.
Razones formales o decodificación	3	porque ta tamodean y luego los pasa al fre(n)ta a maestra y no sabemos. que no pronuncias bien y dices las cosas mal las cambias por otra. que no puedo pronunciar bien las palabras.
De comprensión	2	pues tratar de comprender. pues que nunca va uno a comprender una lección diariamente.
Otros	2	casi todas las veces. Escribir una lección diariamente.
Se anuló uno.		

Las respuestas de los niños permiten de nuevo subrayar que conocen perfectamente que el acto de leer requiere de cierta atención que da un ambiente y, más allá de esto, que da el interés y propósito que tengan al estar leyendo; en segundo lugar es importante tomar en cuenta su crítica a los textos, hecha también en otras respuestas a este cuestionario; aunque sea de forma tan general sus señalamientos al respecto ponen en duda el que todos los niños tengan el mismo nivel para entender los Libros de Texto (como la escuela ha pretendido manejarlo "homogeneizándolos"). Bien se podría decir entonces que habría que bajar el nivel de los libros oficiales pero esto sería contraproducente, entonces los maestros deben poner más atención a estas opiniones de los niños y crear situaciones de enlace, entre los niños y los textos, que lleven a los infantes a un mejor aprovechamiento y aprendizaje.

Por último hay que ver que en algunos casos la decodificación sigue siendo la tarea más importante en el "buen leer". Y, además, que algunos niños dicen tener dificultades porque leen poco, es decir, para

ellos entre más se lee más se aprende a leer y menos dificultades tienen, como ya lo habían señalado en los bloques anteriores. Al parecer, si algunos docentes manejan "el debes leer diariamente", y los niños lo han logrado asimilar deben tener las oportunidades para ello. Lo que ya señalamos en otros puntos al respecto, lo extendemos a éste.

Comparemos estas respuestas con la opinión que dieron los docentes. Estos no señalaron que los niños tuvieran problemas de atención, quizá lo pudiésemos relacionar con lo que dijeron dos docentes de que los niños no son "adictos al estudio", o "no tienen hábitos de leer" y por eso se distraen. Sin embargo, creemos que la no atención que señalan los niños puede ser por falta de motivación, de actividades que les lleven a la recuperación del significado siendo ellos, los niños, los sujetos que deben interpretar. Posiblemente si el niño está distraído sea porque no está entendiendo la lectura y si la institución a través de los docentes no plantean alternativas, los niños seguirán "distráidos", y sin lograr el fin de la lectura. Podríamos suponer aquí una relación de la siguiente forma:

Dificultad para atender un texto → Distracción + Falta de actividades motivadoras → No recuperación del significado. Donde la dificultad para entender un texto conlleva: problemas por el tipo de contenido, por tipo de texto, por uso de estrategias, por manejo del lenguaje.

Algunos niños señalaron justamente algunas de estas dificultades al decir que los textos estaban mal explicados o que no entendían las palabras; también lo hicieron algunos maestros. Ante esto, repetimos, la institución debe crear sus propias propuestas, no minimizar, no obviar lo que sucede en el aula.

Los niños plantearon algunas soluciones al problema anterior clasificadas tenemos:

<b>Cómo piensas que podrías superar ese problema</b>		
<b>Causa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así dijeron solucionar...</b>
Poner atención	21	Poner atención. leer mejor. poniendo atención. poniendo atención a la lectura. poniendo más atención a la lectura. poniendo más atención. estar siempre atento. no estar distraído. poniendo atención cuando lee un texto. a lo mejor sentandome. concentra(n)do nos en la lectura. no distraerme. no distraerme.

**Cómo piensas que podrías superar ese problema (Cont..)**

<i>Cause</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Así dijeron solucionar...</i>
Poner atención (Cont.)		leyendo mas en casa. poner atencion. poniendo atencion.  poniendo mas atencion. pensando. leer bien. leer bien. tratar de leerla bien.
Practicar más o leer más	10	leyendo diario 1 hora o 20 minutos hasta hasta 30 minutos. estudiando mucho. poner a estudiar mas a esa palabra. aprender a leer muy bien a ponerse a etudiar media ora. leer más. leer en la tarde y cuando no tengo nada que acer y así va a pronunciar vien las palabras. leer seguido. siguiendo leeyendo. leyendo diario. leer todos los días en casa media ora.
Preguntar	3	preguntar. preguntar a la maestra. preguntar.
Problema de comprensión	2	con que me puedan ayudar. volver a ver.
Texto mal explicado	1	componiéndolo.
Uno no contestó y uno se anuló.		

A partir de estas respuestas podemos ver reflejadas, en algunos casos, las palabras de los maestros y las prácticas que en clase se efectúan: preguntar a la maestra, poner atención, leer en la tarde y cuando no tenga nada que acer y así va a pronunciar bien las palabras. volvería a leer. Notamos correlación entre las razones que dieron por lo que no podían leer bien y sus soluciones.

Los niños señalaron, con respecto a la pregunta acerca de **qué problemas de comprensión tenían al leer sus Libros de Texto**, lo siguiente:

**Qué problemas de comprensión tienes al leer tus libros de texto**

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron..</b>
De comprensión por la naturaleza del léxico y contenido del texto	12	<p>porque son difíciles las palabras. a veces no entiendo. comprender lo que pasa. porque no le entiendo a las palabras que estan. <u>porque hay problemas preguntas y palabras que no entendemos.</u> que no le entiendo. a bes no le entiendo. no le entiendo. que no le entiendo las palabras. es difícil. que no le entiendo mucho. porque hay palabras a las cuales no les entiendo.</p>
Forma de decodificación	7	<p>no pronuncias bien. que me equivoco poco. abeces nos equibocamos. que tarta mude un poco. no puedo leer muy vien. de que no puedo leer. que tartamudeo un poco.</p>
De atención	4	<p>poner atencion. porque a veces algun ruido me distrae. porque abeces pongo atence no. es que casi no pongo atencion.</p>
No tengo problemas	4	<p>nínguno. níuno. nínguno. no tengo problemas.</p>
Aburrido	3	<p>es aburrido. me aburro. porque me aburro.</p>
Tienen problemas sin especificar cuál	3	<p>si tengo problemas. vueno abeces. muchos.</p>
Mal explicado	2	<p>pues luego no explican bien. que se expliquen bien los libros. leyendo del diario.</p>
Otros	2	<p>que todos leen en voz alta.</p>
Apreciación general	1	<p>porque no nos gustan.</p>

Pudiéramos haber esperado que las respuestas a esta pregunta coincidieran con: cuál crees que es la razón por la que no puedes leer bien un texto, sin embargo, hubo un menor número de respuestas al factor de distracción y aumento en aquellas relacionadas a las dificultades del texto mismo en cuanto a contenido y vocabulario. También prevaleció un número considerable de niños que continuaron haciendo referencia a aspectos de decodificación, que son significativos como ejemplo de la práctica tradicional que dentro del aula se lleva a cabo en tomo a la lectura.

Se hicieron tres preguntas específicas sobre **qué hacían cuando no entendían una palabra, un párrafo y cómo realizaban sus resúmenes**, las respuestas fueron:

<i>Qué haces cuando no entiendes una palabra de tus Libros de Texto</i>		
<i>Solución</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Así lo escribieron...</i>
Preguntar	21	<p>pregunto al maestro.  pregunto.  le pregunto a mi maestra.  le pregunto a mi compañera.  le digo a la maestra.  les pregunto a mis compañeros.  pregunto a mi maestra.  consulto a la maestra.  pregunto a la maestra.  le pregunto a mi compañera o a mi maestra.  le pregunto a la maestra.  le pregunto.  le pregunto.  le pregunto a mi maestro.  le pregunto.  pregunto a alguien.  <u>regulero al maestro.</u>  le pregunto al maestro.  le pregunto al maestro.  le pregunto al maestro.  le pregunto a mi maestro.</p>
Uso del diccionario	13	<p>la busco en el diccionario.  busco en el diccionario.  la busco en el diccionario.  busco en el diccionario.  la busco en el diccionario.  busco en el diccionario.  la busco en el diccionario.  la investigo en el diccionario.  la busco bien.  la investigo.  buscar en el diccionario.  consulto en otros libros.  investigo.</p>

<i>Qué haces cuando no entiendes una palabra de tus Libros de Texto</i>		
Otros	6	me quedo callada. leo bien y la puedo pronunciar. estudio lo que no entendi. no la contesto. la dejo sin nada. la debo seguir todo.
Releería	2	la vuelvo a leer. lo vuelvo a leer.

<i>Qué haces cuando no entiendes un párrafo de tus Libros de Texto</i>		
<i>Solución</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Así lo escribieron...</i>
Preguntar	22	le pregunto a un compa(ñ)ero. le pregunto a la maestra. le digo a la maestra. tambien le pregunto a mi maestra. le pregunto a mi maestra. preguntar. le digo a la maestra. le pregunto al maestra. comunico con la maestra. les pregunto a mis compañeras. consultando a la maestra para que me explique mejor. le pregunto a la maestra. le pregunto a la maestra. le digo a mi maestra. le pregunto a un adulto. le pregunto a mi hermana. le pregunto a mi maestro. le pregunto al maestro. le digo al maestro que me explique. le pregunto al maestro. le pregunto al maestro. le pregunto al maestro.
Releer	8	lo leo muchas veces. la vuelvo a leer. lo leo 2 o 3 veces. leo bien y leo correctamente. lo repaso para entenderlo. lo leo otra vez. vuelvo a leer. lo vuelvo a estudiar.
Investigar	2	la investigo. investigo.

<b>Qué haces cuando no entiendes un párrafo de tus Libros de Texto</b>		
Explican	2	me lo explican. me lo explican.
No lo leen	1	no lo leo.
Trartamudean	1	tartamudeo.
Razonario	1	<u>lo raso no bien.</u>
Otros	1	En el libro de español.
Hubo uno que no contestó.		

Notamos que tanto en *palabra* como en *párrafo* la actividad más común es preguntar al maestro y/o a los compañeros. En *palabra* pocos son los que buscan las palabras en el diccionario o investigar al respecto y mucho menos en *párrafo*. Notamos que el maestro es de nuevo el posible interprete, la autoridad; habría que investigar cómo responde las preguntas de los niños. De todos modos los niños en su mayoría buscan ayuda en el otro, más que realizar actividades que lo lleven a él mismo y por sí mismo a resolver sus problemas ¿se está cumpliendo, entonces, el objetivo de que el niño sea cada vez más "autodidacta", como lo señala el programa multicitado<sup>22</sup>?

<b>Explica cómo realizas tus resúmenes</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Subrayando lo más importante y/o buscando lo más importante	15	subrayo las palabras mas importantes y luego lo ago. primero escribiendolo y luego lo ago en la libreta. leo y suprayo lo más importante. surrayando. subrayo lo mas importante y escribo. <u>subrayo las palabras importantes y despues los paso a mi libreta.</u> subrayando. subraliendo. leer surraliendo lo mas importante. lo realizamos buscandolas cosas mas importantes. <u>las realizo buscando cosas importantes para ponerlas es lo principal para mí.</u> sacando lo mas importante. entendiendo y que nos explican para acer el resumen. pongo lo importante. buscando en el libro de los que cea.

<sup>22</sup> Cf. Plan y programa 1983, pp. 13 y 14.

<b>Explica cómo realizas tus resúmenes</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Leyendo y otra actividad	10	leo y luego lo hago. leyendo y explicales. leyendolos y explicados. leyendo y sacar lo mas interesante. <u>primero leo muy bien y luego contesto.</u> leer entender. leer y contestar. leyendo las paginas y luego escribirlo. <u>leyendo las paginas de un libro y contestar.</u> leer contestar.
Leyendo	5	leyendo. leer. leyendo. leiendo. leyendo.
Otros	3	nos alluda la maestra. <u>primero estudio y luego realizo el cuestionario.</u>
Sólo contestar	2	contetando las preguntas <u>primero estudio y luego realizo el cuestionario.</u>
Tres no contestaron		

Si comparamos estas respuestas con las de los maestros tenemos que hay coincidencia entre las opiniones de los dos respecto a la forma de hacer resumen; por lo que extendemos nuestros comentarios hechos, en el capítulo 3 y en el punto 5.2.2 de este capítulo, con respecto a la elaboración de los resúmenes. Aunque la mayoría de los niños señala que busca lo más importante, lo más interesante, también encontramos dos respuestas que revelan formas tradicionales de hacer un resumen en el contexto escolar: "el maestro nos dicta y nosotros escribimos", "nos alluda la maestra". En estos casos, como se ve, el niño sólo tiene una participación pasiva, como mero "receptor" y "repetidor" y nos confirma lo ya dicho anteriormente a este punto.

Dentro de este bloque de actividades escolares quisimos conocer a través de los alumnos si tenían biblioteca, "Rincón de Lecturas" y si acudían a ella; también, el tipo de material que consultaban. Estas respuestas las corroboramos con las de los maestros y el director. Todos los niños de la escuela BJ señalaron tener biblioteca, y la mayoría contestó que había "Rincón de Lecturas". En efecto, en la escuela existe una biblioteca y dentro de ella se hallan los libros del "Rincón de Lecturas", como ya lo mencionamos en otro punto de este capítulo y en el referente a la metodología. En su mayoría los niños señalaron que solían acudir al "Rincón de Lecturas" una vez a la semana. El material que los niños señalaron como aquél



que consultaban en la biblioteca fue: cuentos de niños, historia, historia y geografía, lecturas, historia y civismo, cuentos, geografía o bien, dijeron ir a estudiar.

En la escuela GB, dijeron que sí había biblioteca y la mayoría de los dos grupos de niños que formamos contestó que había "Rincón de Lecturas", pero todos coincidieron en decir que nunca acudían a ellas. En efecto como ya se dijo en la caracterización de las escuelas dentro de sus instalaciones existe una biblioteca, pero, como señalaron los alumnos corroborando las respuestas de los docentes, permanece todo el tiempo cerrada durante el turno matutino; según comentaron se debía a problemas con el personal de aseo, otros a que no querían que se maltratasen los libros o se fuesen a perder. El director señaló que tanto la biblioteca como el "Rincón de Lecturas" es un servicio con el que cuenta la escuela, para niños y maestros.

En la escuela FM, la mayoría de los alumnos seleccionados dijo que sí había "Rincón de Lecturas" pero no tenían biblioteca. Los alumnos en su mayoría dijeron que por lo general usaban los libros del "Rincón de Lecturas" que tienen en su salón de 1 a 2 veces a la semana. Al preguntarles sobre el material que consultaban dijeron: Historia de México y cuentos, tipo de lecturas y dibujos; lecturas, historia, geografía y español; cuentos, libros de historia y español; cuentos, geografía y leyendas; cuentos; para escribir algo, hacer un dibujo; cuentos; historias. Hasta aquí las respuestas del bloque centrado en la práctica escolar. Pasemos ahora al de la lectura en el contexto familiar y al uso de la biblioteca comunitaria

Al preguntarles a los niños sobre el material que más leía su papá tuvimos: 11 niños del total de la muestra o sea el 22.5% indicó que su papá lo que más leía eran libros. Cinco niños o sea el 12.5% que revistas; 12 o sea el 30% indicó que periódicos; uno dijo que su papá leía guiones de teatro; y cinco que nada. Tres no contestaron porque son hijos de padres ausentes y dos señalaron que sus papás leían de todo "a veces".

Respecto al material que más leen las mamás se tuvo: De los 40, catorce marcaron que sus mamás lo que más leen eran libros; 20 dijeron que sus mamás leían revistas; 9 indicaron que ellas leían periódicos. Uno dijo que su mamá no leía nada. Hay relativa coincidencia con lo que nos contestaron los mismo padres; y vemos que sigue alto el índice de lectura de revistas y periódicos sobre el de libros. Esto sólo confirma los anteriores datos, emitidos en el cuestionario A.

Por su parte los niños dijeron que lo que ellos leían era: 25 de 40 dijo que libros y señalaron: *libros de juegos, juanito el gusanito, historia, donal y sus amigos, libro de leyendas, del universo, el lobo y el zorro,*

*el libro de lecturas, matemáticas y español, lecturas e historia, libros de quinto, el libro de historia de México, el viejo y el mar, de la escuela y libro de Puebla Guía, de el Sol, Historia de México y Español, de cuentos, la caperucita roja, cuentos de fantasía, el de Ciencias Naturales, la Bella Durmiente, cuentos de Blanca Nieves, de Historia, de computación.* Los que dijeron revistas fueron: *telenovelas* (sólo hubo una respuesta). Aquellos que dijeron historietas fueron: *las aventuras de Mike, chespírito, el pájaro loco, pinocho, caperucita, la barbi, X men diabólico, bacman y los powerer ranges, exmen, la bella durmiente, el hombre araña*, en total fueron 10. Tres niños dijeron no leer nada. Paradójicamente el número de niños que mencionó leer libros fue más alto que los de historietas o revistas y se observa que es porque incluyen los Libros de Texto, que como ya se dijo, son los únicos con los que cuentan. Así, se reduce a 14 los niños que leen otro tipo de libros. Del cuestionario que enviamos a los padres de familia rescatamos que los 35 que nos lo contestaron, 21 marcaron que sus hijos leían libros y de éstos 13 dijeron que eran los de la SEP y el resto no especificado. Los que marcaron revistas e historietas fueron 13 entre ellos mencionaron: *tv novelas, Erres, condorito, archi y riqui rícon, capullinita, pajaro loco*. Hubo una madre que informó que su hijo leía el periódico *"El Sol de Puebla"*.

Por otro lado, 11 niños de la muestra mencionaron asistir a bibliotecas externas. Seis de la escuela BJ -50% por cada sexo- y, 5 de la escuela FM, tres niños y dos niñas. Las bibliotecas a las que dijeron ir están cercanas a sus escuela, dentro de la misma colonia. Sólo uno dijo ir a la de la Normal. De la GB, ninguno señaló asistir a bibliotecas externas. Corroboramos este dato con el que nos dieron en el cuestionario A, los 11 niños fueron los mismos que en aquél (el A) dijeron que asistían a bibliotecas. Notamos aquí que hay un desconocimiento por parte de los docentes ante el hecho de que tienen alumnos que asisten a bibliotecas, recordemos que todos habían señalado que no iban sus alumnos a este servicio. Sin embargo, vemos que no es así; extendemos nuestros comentarios que hemos hecho al respecto, en otros puntos, sobre el uso de las bibliotecas externas.

### **5.3.2.6 Comentarios y conclusiones parciales**

- a. Aunque hubo discrepancias entre los alumnos de cada grupo para responder a prácticas comunes en el aula en torno a la lectura, de nuevo anotamos que los niños tratan de responder a estas preguntas de acuerdo con sus experiencias y que esto nos lleva ya a replantearnos el porqué la escuela no toma en cuenta éstas, ni siquiera las que en el mismo contexto escolar se van dando.**

- b. Por otro lado, si a los niños les agrada contestar cuestionarios y hacer resúmenes, y en esto se coincide con los propósitos de la escuela, ésta debería "enseñar" un uso más amplio y creativo de los mismos para evaluar la competencia lectora de los niños.
- c. Notamos por este bloque de respuestas que el docente sigue siendo el mediador entre la lectura y el niño, entre la lectura de un texto y las actividades, preguntas y problemas que se plantean en el contexto escolar, hecho que no permite al niño confrontar sus propios conocimientos, dudas, comentarios con los de sus compañeros o consigo mismo y el texto que lee.
- d. Así mismo, notamos que se confirma el manejo de la lectura con finés y usos tradicionales de tipo escolar que poco tienen que ver con el extenso uso del texto que se lee en otro tipo de contextos.
- e. De nuevo, notamos que los niños tienen valiosos conocimientos sobre lo que es la lectura, y lo que interfiere en ella para poder recuperar significado (tipo de contenido, vocabulario, factores externos de distracción).
- f. La biblioteca y el "Rincón de Lecturas" como ya dijimos en otro punto deben ser utilizados por los niños en forma constante.
- g. Respecto al contexto familiar y comunitario notamos que el leer es una actividad poco fomentada en ellas.

#### 5.3.2.7 Las propuestas de los niños

Las últimas dos preguntas que se hicieron en este cuestionario fueron ¿qué harías tú para que a los niños de tu edad les gustara leer? y ¿ qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen.

De la primera clasificamos así las respuestas:

**Qué harías tú para que a los niños de tu edad les gustara leer**

<b>Solución</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Decirles que es bonito o importante (valorar la actividad)	15	decirles que es bonito leer. porque leer es importante. les diría que es muy bonito leer para aprender mas. diciéndoles que es bonito leer. que es muy bonito para que aprendan. les diría que es bonito leer y que hay cosa y preguntas diferentes. <u>decirles cosas buenas que lean cuentos.</u> explicándoles que es bonita la lectura. <u>decirles que la lectura es muy buena y puedes pronunciar mejor.</u> <u>platicarles sobre lecturas.</u> convensiedolos para que supieran mucho. platicarles sobre la lectura que es bonita y uno haprende muchas cosas. decirles que es para su beneficio. porque hes bonito y podemos saber algo de los libros. porque se aprende algo sobre la historia de mexico.
Que lean (practicar la actividad)	7	que lerian mucho. que nos pusieran a leer diariamente. que los pusieran a leer diariamente. los pusiera a leer del diario. les digo que deben leer para que al aprendan mas. que lean todos los dias. <u>que agarren un libro y leanlo.</u>
Otras	6	hacer que se interesen mas por leer. para que lea mejor como yo. que a tos los mandan a la escuela. les ayudaria. explicarles. de todas y los que ahiga. si les gusta leer los libros de secundaria y de texto.
Enseñarles	5	decirles explicales como leer. enseñ(ri)arles desde pequeños. enseñar a lere y enseñar. enseñarles. en señaritos.
Darles material	4	<u>les diera muchos libros y les digera que se pongan a leer.</u> <u>poner mas bibliotecas en las escuelas.</u> dar les un libro. darles cuentos.

<b>Qué harías tú para que a los niños de tu edad les gustara leer</b>		
<b>Solución</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Leyéndoles	1	les enseñaría los dibujos y les leería unos cuentos.
Nada	1	nada porque a mí no me gusta.

Con respecto a la segunda pregunta tuvimos:

<b>Qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen</b>		
<b>Solución</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Que lean o repasen (práctica)	9	que lean bien. que leyeran dos o tres veces. les diría si no entienden vuelban a leer. les dijler a qui estudiaran y si no podrian los ayudaría. que repasaran muchas veces. ponerlos a leer leturas. leer diariamente encefariar. los paralelos que leteran. que repasen diario.
Ayudándoles o explicándoles	9	ayudandolos. explicarles bien las cosas de los libros. explicarles la lectura. explicarles que leer les aca bien. les explicaría. en señandoles como leo yo. bien como leo. esplicarles. enseñarlo platicarles.
Atención	8	ponería mucha atencion. que ponga un poquito de su parte y atencion. poner atencion. hacer que mas atencion. que pusiera atencion y así aprenden. poner atencion. que pongan atencion y les daría un cuento. que pusiera atencion.

**Qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen (Cont...)**

<b>Solución</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Así lo escribieron...</b>
Otras	5	decirles que entendiste de esa lectura oral. que pusieran empeño. que aprendan a leer. que es un bien para ellos. que no les isieran ruido.
Aconsejando sobre la forma	4	leer despacio y que comprendieran. que lo dean (sic) despacio y que lo comprendieran. porque no tartamuden ¡ lean todos los días. que no tartamuden y lean.
Darles material	2	les daría muchos libros. darles regalos.
Mejorar los libros	1	que hubiera mejores libros que se entenderían mas.
Nada	1	no me gusta me da igual.
No sabe	1	pues no se como.

**5.3.2.8 Comentarios y conclusiones parciales**

Es grato encontrar que la mayoría de estos niños respondieron estas preguntas señalando varias alternativas, algunas incluso, las vamos a comentar.

- a. El hecho de que la mayoría de ellos dieran soluciones positivas a la pregunta en donde se les pide que hablen a los niños del valor de la lectura, refleja, por un lado, que a los niños de la muestra les gusta leer, y por otro, que valoran la actividad por el placer de leer porque se "aprende más" o porque se obtiene un beneficio. Señalan como valioso 'el hacer ver' a otros que la lectura tiene sentido, es una actividad funcional y fundamental.
- b. Es interesante observar como las respuestas de este bloque, los niños vuelven a manifestar un conocimiento importante: a leer se aprende leyendo.

- c. Las respuestas a la primera pregunta: "*decirles cosas buenas que lean cuentos*" y "*platicarles sobre lecturas*", nos lleva a suponer que estos infantes manejan muy bien el concepto de que para promover la lectura, debes leer y entonces hablar de lo leído. Ojalá muchos docentes tomaran en cuenta esto.
- d. La solución de darles material nos parece acertada; los niños saben que el tener diversos materiales a la mano los motivaría a leer. Y creemos que además les reforzaría la posibilidad de leer en otros contextos, con otros usos y fines y diversos contenidos y tipos de texto. Además, les permitiría ir reforzando a los niños su gusto por determinadas lecturas. Por otro lado, se observa, de nuevo, que a los niños sí les interesa el uso de las bibliotecas en las escuelas, (lo que les daría la posibilidad de "tener más libros" que leer). Entonces, ¿por qué no permitirles el acceso a la biblioteca de la escuela? (como ya vimos en el anterior punto). El programa de estimulación para la lectura de los libros del "Rincón de Lecturas" de la SEP, tendría que incluir un mínimo de capacitación docente para que éste comprendiera que los niños se enseñan a cuidar y a devolver los libros de la biblioteca cuando se van formando como lectores y que, en última instancia, es mejor que los libros "se maltraten" por el uso o "se pierdan en casa" a que se quedan ahí como piezas de museo.
- e. Señalamos que, quizá haya niños, como uno de los que compartieron con nosotros sus experiencias, que no les guste leer. En este caso, respetando su gusto, debemos indagar un poco más el porqué, para que por lo menos encontremos el motivo y comprender su postura.
- f. Finalmente, creemos que los niños en este bloque escribieron lo que han vivido en torno a la lectura dentro y fuera de la escuela, de seguro algunas respuestas son "los consejos" que sus maestros les dan, sin embargo, ¿cómo seguirlos si la práctica docente en sí no es congruente con lo que se dice?!. Esto nos demuestra, sin embargo, que si los niños han asimilado y adoptado, desde su propia forma de ser, esos consejos es porque realmente les parece importante. Afortunadamente también vimos que los niños dieron muchas otras respuestas que son concepciones ricas -propias de sus experiencias y expectativas en torno a la lectura-, que no se limitan a lo que la

escuela les da.. Esto nos muestra que los niños han sido capaces de crear, recrear y reconstruir varios conocimientos en torno a la lectura ¿por qué no partir de ellos en el aula? Creemos que la claridad que manifestaron estos niños al utilizar varios conceptos importantes en torno a la relación entre el acto de leer y los niños, tendría que ser más explotado pedagógicamente en clase por el maestro.

- g. Si juntamos los comentarios y conclusiones que hemos ido dando a lo largo de este punto sobre el cuestionario C, tendremos, en esencia, las conclusiones finales del mismo. Retomarlos sería repetitivo; sólo nos queda mencionar tres cosas: 1. que nuestras expectativas se vieron rebasadas con la creatividad con que los niños contestaron estos cuestionarios, misma que refleja cómo construyen con base en sus experiencias y conocimientos. 2. que al conocer los propósitos del mismo las alternativas de los alumnos se redujeron, permitiéndoles una mejor "lectura" del cuestionario (igual sucedió con A). 3. También hay que señalar la libertad que tuvieron para contestar los cuestionarios A y C, dejándolos, cuando era pertinente, socializarlo. Esta práctica que no se lleva a cabo en la escuela y que los niños -los de todos los tiempos- por años, han manejado enmascaradamente bastante bien, debiera ser aprovechada por los docentes, más que ser reprimida, pues es la confrontación de ideas, de reflexiones y hasta la creatividad para hacerlo. Por otro lado, señalamos que, tampoco hacemos conclusión al capítulo, por las mismas razones mencionadas para el cuestionario C y porque en nuestras conclusiones finales al trabajo de la presente investigación, hablaremos al respecto.





*Los 10 alumnos de la escuela Gabino Barreda*

## **Capítulo 6**

***Situación Experimental II: el diagnóstico de la competencia lectora de niños de quinto grado con textos específicos diversos.***

**¿De qué trata el texto?**

*de la naturaleza de un señor que describe a una señorita*

Jaime. GB. G2.

(Texto: Escrito con tinta verde)

*un muchacho que tenía una cicatriz*

Ma. Luisa. BJ

(Texto: Escrito con tinta verde)

*de la cometa, primavera, de luceros, domingos, tintas, intermedia,  
mando, llega, pierde, cielo, serenito, hilo, casa, trapo, mamá.*

Sandra. GB. G1.

(Texto: La cometa)

*de la cometa que brilla como un lucero y se eleva al cielo formando  
una estrella y venía a ver un cometa que es como un lucero.*

Aurelio. FM.

(Texto: La cometa)

*del puesto de juegos son cerca de (...) cuatro jóvenes se dirigen  
presurosos al puesto de juegos.*

Florentina. GB G1.

(Texto: El puesto de jugos)

*que el vidrio y el papel se pueden volver a construir*

Dalia. GB. G1.

(Texto: Un continente limpio)

*De que Maricela En los bosques ya no escuche el canto del  
conzonite y el aire y el aire huele a basura*

Luis Alberto. HSM.

(Texto Un continente limpio)

*De todas las civilizaciones la de los griegos es la que mas se destaca*

Adán. HSM.

(Texto: Los griegos)

*que en aquel tiempo los hombres no conocían el fuego y que no sabían como  
manejarlo subida cambio y por eso sabemos usar el fue(g)o*

Javier. HSM

(Texto: La combustión)

¿Qué te gustó?  
¿Qué no te gustó?

. cuando el joven que cuida las ovejas se disfrazo de mercaderero  
le contesto las preguntas

. cuando el rey dijo moriras a menos que contestes tres preguntas  
Laura. BJ.  
(Texto: El rey y el mercader)

. como es eso dijo el rey tienes muchos criados gasto es mio  
. El rey y el mercader

Teresa. BJ.  
(Texto: El rey y el mercader)

. Nada me gusto  
. Nada

Marco Antonio C. FM  
(Texto: El destierro del Cid)

¿Te gustó?  
¿Por qué?

Si. porque es chica la lección.

Alejandra. BJ  
(Texto: Escrito con tinta verde)

Si. porque son cosas bonitas que salen del pensamiento

Norma.GB.G2  
(Texto: Escrito con tinta verde)

No. Porque no tiene las cosas necesarias

Javier. HSM.  
(Texto: El puesto de jugos)

Si. Tiene dibujos.

Sara. HSM.  
(Texto: El puesto de jugos)

Si. Porque tenemos que pensar muy bien y hacer cuentas

Luis Alberto. HSM.  
(Texto: El puesto de jugos)

Un poco. Casi no le entendí el libro

Javier. HSM  
(Texto: La combustión)

Si. Porque me gusta el fuego

Adán. HSM.  
(Texto: La combustión)

No. no entiendo

Ricardo. HSM.  
(Texto: Los griegos)

Si por que hablo sobre los griegos

Ana María. HSM.  
(Texto: Los griegos)

Si Por que me gusta la ecología

Adán. HSM.  
(Texto: Un continente limpio)

## ¿Qué palabras no entendiste?

*campito, tiras, intermedio, alguna, ato, cerenito, cielo, hielo, menos*  
 Florentina. GB.G1.  
 (Texto: La cometa)

*folajes, renuevos, constelaciones, constela, tatuaje*  
 Sonia. BJ.  
 (Texto: Escrito con Tinta Verde)

*bailesta, busrgos, desterrado, serana, burgales*  
 Xochitl. GB.G1.  
 (Texto: El destierro del Cid)

*todo*  
 Juan Manuel. GB.G2.  
 (Texto: El rey y el mercader)

*cal aire, cal viva*  
 Alejandra. BJ.  
 (Texto: La combustión)

*micanicos, micenas, polis*  
 Israel. GB.G2.  
 (Texto: Los griegos)

*nocivos, fertilizantes, biodegradables, buques, maritimos, combustión, invernadero*  
 Fernanda. GB.G1.  
 (Texto: Un continente limpio)

*estrasa*  
 Isaac. BJ.  
 (Texto: El puesto de jugos)

## ¿Para que te servirá?

*para que no sea incor(r)ecta*  
 Carolina. FM  
 (Texto: El rey y el mercader)

*para platicarse/a e mis amigos y amiga(s) y mi maestra*  
 Florentina. GB.G1.  
 (Texto: El destierro del Cid)

*no me servira pero la leere mucho*  
 Dalia. GB.G1  
 (Texto: Escrito con Tinta Verde)

*para pensar y contar con los dedos*  
 Luis Alberto. HSM.  
 (Texto: El puesto de jugos)

## ¿De qué libro lo obtuvimo?

*Lecturas*  
 Teresa. BJ.  
 (Matemáticas)

*Historia*  
 José Luis. FM.  
 (Lecturas)

## ¿Qué tipo de texto es?

*Biografía*  
 Marco Antonio L. BJ.  
 (Texto: Un continente limpio)

*Científico*  
 Aurelio. FM.  
 (Texto: La combustión)

## **6. Situación Experimental II: el diagnóstico de la competencia lectora de niños de quinto grado con textos específicos diversos.**

Este capítulo es parte fundamental de nuestro trabajo pues abarca la *Situación Experimental* donde justamente se evalúa la competencia lectora de los niños, usando para ello diversos contenidos y tipos de texto.

### **6.1. Revisión de los Libros de Texto gratuito de quinto grado y del programa de Español en cuanto a los propósitos principales de la educación básica en torno a la lectura.**

Ya dijimos en el capítulo 4 que dentro del salón de clases los Libros de Texto gratuito editados por la SEP son la guía del proceso enseñanza-aprendizaje y la base de la práctica escolar en las escuelas primarias públicas de toda la nación, y que por eso, en esta investigación, los retomamos para la creación de los instrumentos de evaluación de la competencia lectora. Antes de comentar los fundamentos del programa de Español vigente y de revisar los Libros de Texto actuales, con el fin de dar a conocer la selección de nuestro material para la presente *Situación Experimental II*, haremos un rápido recorrido por la historia de dichos libros.

Esta se inició en la década de los sesenta cuando el país tenía como presidente a Adolfo López Mateos. El analfabetismo en esa época era de casi una tercera parte de la población mayor de seis años. Para resolver tal problema, se creó el *Plan de Once Años* que incluía la *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito*. El entonces secretario de educación, Jaime Torres Bodet, **buscó a través de ellos la unidad nacional**. En éste, que llamaremos el primer momento de los Libros de Texto, se tuvo como propósito que los programas de los seis grados de educación básica tenían que abarcarse en los textos diseñados por materia o asignatura. La enseñanza de la lectura y la escritura fue obviamente el centro de los textos de los primeros grados, sus autores optaron por el método ecléctico de enseñanza.

Desde entonces, a pesar de que han sido uno de los mejores aportes a la educación, no han dejado de estar rodeados de múltiples controversias. En 1961, año en que empezó su distribución, se levantaron enérgicas protestas en su contra, pues según algunos grupos, les quitaban el derecho de educar a sus hijos, violando la libertad de enseñanza establecida en la Constitución Mexicana. En ese periodo se editaron *"114 millones de ejemplares de libros de texto y cuadernos de trabajo que se distribuyeron en todas las escuelas del país, oficiales o particulares, rurales o urbanas. Así empezaron a llegar los primeros libros a muchos hogares mexicanos"*. (cf. Cecilia Greaves, 1988: 340).

El segundo momento de los Libros de Texto se puede decir que se inició en 1971, con el entonces presidente Luis Echeverría quien impulsó lo que llamó una "reforma educativa" pues el rezago de este sector en el país era muy grave: seis millones de adultos analfabetas y un alto índice de niños sin escuela. Esta reforma educativa cambiaría métodos y contenidos, teniendo entre sus premisas la educación permanente. Indudablemente los Libros de Texto tenían entonces que ser reformados. Después de la consulta nacional realizada entre el magisterio se empezaron a elaborar el plan de estudios y los programas en siete áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica. Bajo esta nueva división se crearon los Libros de Texto. Claro que fue en el libro de *Español* de primero y segundo donde recayó la enseñanza de la lecto-escritura. El método elegido en esta ocasión fue el método global y la letra "manuscrita" o de "escritura muscular" (cursiva) se substituyó por la "script", que antes se enseñaba en quinto grado. La principal crítica que recibieron estos textos fue que tenían una orientación socialista y contenían una instrucción sexual inadecuada.

Lo que llamaríamos el tercer momento de los Libros de Texto lo dividimos en dos fases, la primera se inicia con la aparición de su nueva edición en 1992, durante el gobierno del entonces presidente Carlos Salinas. En estos libros, la modernización educativa que dicho gobierno impulsó, creyó conveniente regresar a la tradicional división por materia o asignatura y no por área. Así se volvió a hablar de libros de Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Civismo. Los libros editados en 1992 fueron los de 4to. 5to., y 6to. grado para Historia, sin embargo, no llegaron a todas las escuelas de la República Mexicana. Una fuerte controversia con *Mi libro de Historia de México*, fue tal que se detuvo su distribución. En esta ocasión se les acusó de "justificar el régimen del presidente Salinas... que difundían una historia oficial" (Nexos, 1992: 27).

La segunda fase de este periodo comenzó en 1993. Se impulsó un cambio en los planes y programas de estudio que comenzó a aplicarse en septiembre de ese año, es decir para el ciclo escolar 93-94. Una de las acciones fundamentales de éstos fue: *"La renovación de los libros de texto gratuitos..., adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados en todo el país"* (SEP, 1993: 10-11). Para la primera mitad de 1993 se tenían los nuevos programas y planes y los requisitos para la elaboración de la primera serie de los nuevos Libros de Texto gratuito. Se estipuló que la aplicación del programa sería en dos etapas a concluirse en 1994.

**Respecto al grado que nos interesa -quinto- se estableció, por la SEP, lo siguiente: en el ciclo 93-94 entrarían en actividad los nuevos programas de Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física, en este grado no aplicaría el nuevo programa de Ciencias Naturales.** La decisión de incluir esto cambios en quinto grado obedeció a

*"que en nuestra tradición escolar los años nones son "fuertes" en la inclusión de nuevos contenidos en temas fundamentales en tanto que los años pares en general de reforzamiento"* (SEP, 1993: 17). En la primera etapa (93-94) los niños y maestros de quinto grado tendrían en sus manos los nuevos Libros de Texto de *Español, Matemáticas e Historia*, así como materiales para el aprendizaje de la geografía. En el plan, sin embargo, no se especifica nada sobre los libros de *Ciencias Naturales* y de *Geografía*, sólo que este último abarcaría el conocimiento del continente americano y elementos básicos de geografía universal. Supuestamente para septiembre de 1994 el nuevo plan debería estar funcionando de manera completa pues para la segunda etapa, ciclo 94-95, entrarían en vigor *"los nuevos programas de Ciencias Naturales en los grados tercero y quinto"* (SEP, 1993: 17).

Cuando nos dimos a la tarea de revisar los Libros de Texto -dentro del ciclo 94-95- correspondientes a dicho grado, cabe aclarar, **nos encontramos que en el estado de Puebla, no se habían cumplido al pie de la letra estas dos etapas**. Por ejemplo, en la escuela piloto, no todos los niños tenían el Libro de Texto de *Historia*, pues sólo les llegaron unos cuantos ejemplares, que el titular del grupo decidió dar a los alumnos más avanzados. En el salón de clases trabajaban a veces con éstos, formando equipos; sin embargo, por lo general los niños seguían utilizando el libro de *Historia* anterior. Por el contrario, en este grado, en la escuela piloto, ya tenían el libro de *Geografía*. En otra escuela, la Francisco I. Madero, el libro de *Historia* les fue entregado con atraso. Respecto al de *Ciencias Naturales*, se siguió (en los ciclos 94-95, 95-96 y 96-97) trabajando con el Libro de Texto anterior a la reforma, pues éste no cambió en contenido sólo fue modificada la portada y el papel de la edición, por lo tanto, libro y programa no coinciden. Así tenemos que para el ciclo 94-95 editaron el libro de *Geografía*, que no venía especificado en el plan, y continuaron con el libro de *Ciencias Naturales* anterior a la reforma que, según el plan, para 1993-1994 tendría que haberse editado bajo el programa de la reforma educativa.

El plan y programas de estudio de 1993 (que son los que rigen actualmente la educación primaria) se dividieron, como ya se dijo, por asignatura y grado. Revisaremos y comentaremos de manera general los contenidos de la materia de Español de quinto grado, pues es allí donde se hace énfasis en la lectura.

En la organización del plan de estudios se señala que **el tiempo de trabajo escolar en la asignatura de Español para quinto grado será de 240 horas anuales (6 semanales)**, seguida de la de Matemáticas con 200 horas anuales (5 semanales), Ciencias Naturales 120 horas anuales (3 semanales) e Historia y Geografía con 60 horas anuales cada una (15 semanales respectivamente). Como se observa en esta distribución del tiempo para quinto grado se le da prioridad a **la asignatura de Español, la cual tiene a su vez como aspectos más importantes: el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral: "Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras**



*asignaturas*" (SEP, 1993: 14). Se indica en este plan, que se eliminó el enfoque formalista que se centraba en los estudios de nociones lingüísticas y en los principios de gramática estructural; por lo que en la asignatura de Español, los programas de esta modernización educativa presentan como objetivo central el facilitar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita. Leamos lo que especifica en cuanto a los propósitos que tiene la institución para ser alcanzados por los niños, concernientes a la lectura:

- "Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo". (SEP, 1993: 15)

Estos propósitos mencionados en el plan para la materia de Español, son enunciados de la misma manera en el programa<sup>23</sup> respectivo a la asignatura; en el cual aparece el enfoque pedagógico para la aplicación del mismo durante toda la primaria. El enfoque pedagógico está dividido en cinco aspectos principales, que a continuación mencionamos, con algunos comentarios, que son producto de esta investigación:

**1. La integración estrecha entre contenidos y actividades.** *"Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permitan el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz"* (SEP, 1993: 23)<sup>24</sup>.

Después de haber leído las respuestas de los docentes y de los alumnos a los cuestionarios del capítulo anterior creemos que esta integración entre contenidos y actividades dentro del salón de clases casi no se da, y el tener a la lectura como un recurso de comunicación no fue percibido por nosotros a través de los cuestionarios A y C, ya que los docentes no lo mencionan en lo que consideran como lectura ni en lo que comentaron acerca de los objetivos del programa En esta *Situación Experimental II*, podremos ver si los

<sup>23</sup> El programa de cada asignatura aparece en el plan dividido de la siguiente manera: 1: Propósitos fundamentales de la asignatura. 2. Enfoque pedagógico para su aplicación y 3. Contenidos de aprendizaje.

<sup>24</sup> Ya en el programa de 1989 se manejaban algunos puntos al respecto, aunque no se señalaban de manera tan explícita para llevarlos a efecto bajo una práctica pedagógica (Cf. Programa de Educación Primaria, SEP, 1989)

alumnos realizan ejercicios de reflexión sobre contenidos y cómo lo hacen y si tienen idea de que la lectura es un recurso de comunicación. Sigamos revisando los puntos del enfoque pedagógico.<sup>25</sup>

**2. Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.** Aquí se señala que se respetará la diversidad de las prácticas de enseñanza pero, *"...sin desconocer que existen nuevas propuestas técnicas y de método con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico"*. (SEP, 1993: 24). Y se enfatiza: *"cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir"*. (SEP, 1993: 24)

Aprovechamos para subrayar que, como vimos en el capítulo anterior, las actividades y conceptos de lecto-escritura siguen siendo tradicionales porque muchas veces prevalece la relación signo-sonido, para dejar en segundo plano la comprensión del significado de los textos. La *"multiplicidad de estímulos"* se reduce a unos cuantos, o bien están sólo de adorno o semiutilizados, recordemos lo dicho sobre el "Rincón de Lecturas" en nuestro capítulo anterior. Esto si hablamos de cuestiones materiales. Si hablamos de "estímulos" por parte del docente, ya vimos que éste es pobre lector y sus acciones en torno a la lectura son también muy reducidas, pues desconoce lo que realmente es ésta.

**3. Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.** En este punto se nos dice que los niños llegan con nociones del sistema de escritura, pero que los antecedentes en cada niño son distintos pues influyen en ellos el medio familiar y la enseñanza preescolar. Esto provoca que los niños aprendan, con diferente ritmo y tiempo, a leer y escribir -como ya lo habíamos señalado en el capítulo 2. Este aprendizaje, de acuerdo con el programa, debe realizarse en el primer grado, pero en caso de que algunos niños no logran alcanzarlo, extenderlo hasta el segundo grado.

Aquí vale la pena comentar que nuestro trabajo, dentro de Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular, nos permite decir que la mayoría de los niños son reprobadados en primer grado si no logran manejar de manera convencional la lecto-escritura, pues los docentes lo prefieren así; tratan de "homogeneizar" el segundo grado para tener menos problemas en su manejo. Por otro lado, ya vimos en el capítulo 5 que en ningún momento los docente mencionaron el tomar en cuenta las experiencias de los niños. Cabe decir aquí que, nuestra postura es que el aprendizaje de la lecto-escritura debe ser considerado como un continuo en todos los grados y no hablar de que se adquiere solamente en los dos primeros, como señala el programa en este punto, pues como ya lo hemos venido señalando, la adquisición de la lecto-escritura no concluye con el ser "alfabético", ya lo corroboraremos en esta *Situación Experimental* y la siguiente. Continuemos revisando el enfoque pedagógico del área del programa de Español.

<sup>25</sup> La mención de que la comunicación es esencial como concepto y uso de la Enseñanza y el Aprendizaje de la lecto escritura, ya aprecia también en dicho programa editado en 1989 (SEP, 1989). Por lo que este cambio no puede ser tomado como "reciente" para ser asimilado por parte de los docentes.

**4. Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.** El trabajo en el área de Español no debe limitarse a su propio espacio, sino que: **"El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios".** (SEP, 1993: 24)

Esto, como ya lo vimos en las respuestas a los cuestionarios A (docente) y C (de los niños a la lectura), particularmente en el apartado de práctica escolar, la mayoría no lo cumple. El trabajo directo con los docentes sobre este punto, repetimos, es muy necesario. A través de esta *Situación Experimental II*, lo corroboraremos.

**5. Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. Se señala aquí que la expresión oral, la lectura y la escritura deben realizarse en un continuo intercambio de ideas entre los alumnos.** Al parecer este trabajo en grupo ha ido de menos a más en la práctica escolar sin embargo creemos que, por las respuestas a nuestros cuestionarios de la *Situación Experimental I*, aún en la mayoría de los casos son pobres y muy tradicionales. En nuestra libreta de campo usada en esta investigación, anotamos que en las cinco escuelas hubo actividades de grupo en torno a diversos contenidos curriculares (Español, Ciencias Naturales e Historia).

La organización de este programa para los seis grados está en torno a cuatro ejes temáticos: **la lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.** En los programas, aparecen *los conocimientos, las habilidades y las actitudes* que son el centro de aprendizaje en cada uno de estos ejes; posteriormente se enuncian con el nombre de: *situaciones comunicativas*, opciones didácticas:

**"Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo", a escribir escribiendo, y a hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etc."** (SEP, 1993: 25)

Ya vimos en nuestro capítulo 5 que las actividades dentro del aula causan muy poco interés en los niños y que el uso de los medios a su alcance (por ejemplo: biblioteca y "Rincón de Lecturas") es restringido, poco aprovechado por los docentes ¿qué podemos esperar del uso de otros medios, si los que están dentro del contexto escolar no son aprovechados? A continuación se mencionan las situaciones comunicativas permanentes que aparecen en el programa, relacionadas con la lectura:

<sup>24</sup> Como veremos los niños han adquirido este aprendizaje de "a leer se aprende leyendo" sin que la escuela se lo haya inculcado con una práctica acorde.

- "Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula. La biblioteca del aula, bajo la modalidad de Rincón de Lectura o cualquier otra, es una de las herramientas fundamentales para lograr que el salón de clases brinde a los niños un ambiente alfabetizador. Para lograr sus objetivos, deben cuidarse tres aspectos básicos: 1) La recopilación de material escrito de uso común y de diversos tipos 2) la renovación constante de los materiales 3) el acceso libre de los alumnos a los materiales de lectura". (SEP, 1993: 26).
- "Lectura libre de los materiales del Rincón de Lecturas o de la biblioteca del aula. Los niños deben disponer diariamente de un tiempo mínimo, establecido, dedicado al uso libre y autónomo de la biblioteca. Se les debe dar también la posibilidad de usar ésta al concluir una actividad o en el tiempo libre y de llevar los materiales a su domicilio, bajo las normas asumidas por el grupo". (SEP, 1993: 26).
- "Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños: La audición de textos leídos o contados por el maestro muestra al alumno cómo leer materiales de distinta naturaleza y fomenta el gusto por la lectura. La lectura en voz alta realizada por el niño, es un medio valioso para que adquiera seguridad, mejore su dicción y fluidez, su comprensión del texto y constate los avances que logra". (SEP, 1993: 26)

Extendemos nuestros comentarios ya hechos en otros puntos de esta investigación, al respecto; sólo recalcamos la necesidad real de actualizar a los docentes para que lo escrito en el programa y lo hecho en clase sean congruentes.

Después de explicar las situaciones comunicativas, el programa describe los ejes. Del de *lengua hablada* dice: "...las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales de trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas". (SEP, 1993: 27) Indica que en los tres primeros grados mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se reforzará la seguridad y fluidez de los niños, y se mejorará su dicción. Menciona que a partir de tercer grado se irán introduciendo actividades más elaboradas: "...la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario". (SEP, 1993: 27)<sup>27</sup>

Como veremos en esta *Situación Experimental II*, creemos que esto no se da en clases pues los docentes estimulan muy poco la participación activa de los niños y se nota en la forma en que los alumnos escribieron sus resúmenes, además, algo se pudo entrever al respecto en el capítulo anterior.

En cuanto al eje de la *lengua escrita*, se indica que su propósito es que los niños descubran la función comunicativa de ambas competencias (la lectura y la escritura). En cuanto a la primera se dice:

<sup>27</sup> Algo no ajeno al programa de 1989. Se sugiere al lector revisar lo referente a Español y observar que estas actividades aparecen ya desde tiempo atrás. (Cf. SEP, 1989)

- "En lo que se refiere al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana.
- "Los programas sugieren que los alumnos trabajen con lecturas que tienen funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmiten información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas, o comunican asuntos personales y familiares. Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procesamiento y uso de su contenido.
- "Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza de trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y complementarias, de localizar inconsecuencias y afirmaciones no fundamentadas y de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizada. Estas destrezas permitirán al alumno adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el aprendizaje autónomo.
- "Para la práctica regular de la lectura deberá hacerse un uso intenso de los materiales disponibles. Muchas escuelas han sido dotadas con bibliotecas de aula, dentro del programa "Rincón de Lectura", y a partir del tercer grado, los alumnos reciben un libro con una selección de textos literarios, adicional al libro de texto gratuito. Los alumnos y maestros podrán complementar y enriquecer estos recursos, para que en todas las aulas exista un acervo para la lectura, tanto la que se relaciona con las actividades escolares como aquella que se realiza individualmente y por gusto. Adicionalmente, el programa incorpora el trabajo con diarios y revistas, instructivos, formularios y otros materiales que pueden obtenerse en la localidad". (SEP, 1993: 28)

Varias de nuestras anotaciones vertidas hasta el momento se relacionan con lo que al respecto podríamos decir de estos propósitos del programa de 1993, sin embargo, no está de más insistir que una cosa es lo que se quiere y otra muy distinta lo que realmente sucede en la práctica escolar. Hemos subrayado en las citas anteriores lo referente a la diversidad de lecturas que se supone los niños deben trabajar en el salón de clases, (propósito base en el programa de la materia de Español de quinto grado) por ser justamente parte central de este trabajo y para reforzar los datos que ya observamos en nuestra *Situación Experimental I*, y hemos mencionado también que los docentes no manejan este punto a pesar de venir explícitamente en el programa vigente y no serles tan ajeno, pues ya aparecían conceptos de este tipo en el programa de 1989. Nos adelantaremos mencionando que, como veremos ahora en esta *Situación Experimental*, se observaron muchas deficiencias en los sujetos de la muestra en este aspecto.

En el eje de la *Recreación Literaria* se dice que ésta es colateral a las actividades de la lengua escrita; se centra en el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el "*sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana*" (SEP, 1993: 28) Se dice que a partir de la lectura en voz alta realizada por el niño o el maestro, el primero desarrolle su curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. (SEP, 1993: 28-29) Para los niveles avanzados se indica "*que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y estilos, se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces*". (SEP, 1993: 28) y se les incite a realizar sus propias

creaciones literarias. Y finaliza "Estas prácticas permiten un acercamiento que despoja a la literatura de su apariencia sacralizada y ajena y da oportunidad de que los niños desarrollen gustos y preferencias y la capacidad de discernir méritos, diferencias y matices de obras literarias" (SEP, 1993: 29)<sup>28</sup>. Ya vimos que la mayoría de los niños tiene cierta predilección por los textos literarios (e históricos), si en la escuela estas preferencias realmente se reforzaran, en lugar de minimizarlas a través de prácticas insustanciales originadas por la idea de que los libros no hay que "tocarlos" pues se maltratan, tendríamos en el futuro jóvenes y adultos lectores. Por otro lado, repetimos ¿cómo enseñar todo esto si la mayoría de los docentes desconocen el placer de leer?

En el eje de **Reflexiones sobre la Lengua**, el programa coloca algunos contenidos básicos de gramática y lingüística, mencionando que éstos difícilmente serán aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas. En los grados avanzados se toca la temática de la oración y sus elementos y la sintaxis. Se persigue, durante toda la educación primaria, que los niños al tiempo que "...conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes de español adviertan que su idioma es parte de la cultura de los pueblos y regiones y que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo" (SEP, 1993: 29). También se pretende que los alumnos perciban que en el español mexicano hay varias palabras de origen indígena y las reconozcan como una riqueza cultural. Y que los niños conozcan la influencia positiva o negativa de otras lenguas. Adentrándonos en el programa de quinto grado, citaremos algunos puntos que nos parecen importantes pues los retomaremos en la sección de elaboración del instrumento y en el análisis de los resultados, comparando lo que supuestamente se espera del niño en cuanto a lectura.

En el eje de **Lengua Hablada** encontramos un aspecto que nos interesa, de los *conocimientos, habilidades y actitudes*<sup>29</sup> se nota un énfasis en que los niños desarrollen estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales. De las *situaciones comunicativas* que se señalan en ese eje se seleccionaron, en narración, la que señala que los niños inventen un argumento a partir de un tema dado. En descripción, la que dice que los alumnos describan personajes conocidos: sus rasgos físicos, su conducta y sus estados de ánimo, para luego escribir un texto o realizar un guión teatral. En lo que mencionan de exposición de un tema, tener presente el que a los niños se les pide que hagan una planeación individual y por equipos de una exposición eligiendo el título adecuado, la forma de desarrollo y las conclusiones. En cuanto a la discusión se dice que se desarrollará la capacidad de argumentación y fundamentación de puntos de vista, con tema a elección de los alumnos y discusión de los mensajes de los medios de difusión masiva, confrontándolos con la realidad.

<sup>28</sup> En el programa de 1989, para quinto y sexto grado se manejaba este aspecto.

<sup>29</sup> Cada eje aparece en el programa dividido en: conocimientos, habilidades y actitudes y situaciones comunicativas.

En ***lengua escrita*** seleccionamos de los *conocimientos, habilidades y actitudes* los siguientes: el manejo que el niño debe tener en la lectura en voz alta para mejorar su dicción, fluidez, volumen y entonación. El manejo de la estructura de diversos tipos de textos: literarios, informativos, periodísticos e identificación de relaciones causales, descritas en diferentes tipos de texto. El uso de las ideas principales y de apoyo en un texto, y la elaboración y uso de resúmenes. De las situaciones comunicativas respecto a lectura, encontramos que se dé al niño lecturas de textos en los que sea visible la estructura: título, subtítulos, introducción, ideas centrales y de apoyo. La actividad de realizar argumentación de un texto en párrafos; el examen y discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etc.).

Del eje de ***Recreación Literaria***, en cuanto a *conocimientos, habilidades y actitudes*: se eligió la actividad que señala que los alumnos deberán recrear acontecimientos a partir de crónicas, novelas, relatos históricos. De sus *situaciones comunicativas* se decidió seleccionar la actividad donde se pide que se realice lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar estados emocionales correspondientes al texto y, la que indica la práctica de la lectura comentada y compartida, de textos elegidos por los alumnos.

Del eje de ***Reflexión sobre la Lengua***, se retoma de los *conocimientos, habilidades y actitudes*, el hecho de que se busque en clases, que el alumno reconozca algunas variantes lingüísticas del español determinadas por la región geográfica o por edad de los hablantes y la diferenciación y uso de palabras simples, compuestas y derivadas. No hay situaciones comunicativas específicas, son las mencionadas en otros ejes.

Antes de pasar al cómo seleccionamos los textos para nuestra *Situación Experimental II*, creemos conveniente mencionar algunos aspectos relativos a los programas de las otras asignaturas, pues estos fueron la base para la creación de los Libros de Texto respectivos y, refuerzan el cómo la "lengua escrita" está inserta en todas las materias, como lo marca el de Español. En cuanto a Matemáticas el plan dice: "... las formas de pensamiento y representación propias de esta disciplina sean aplicados siempre que sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas" (SEP, 1993: 15). Como ya vimos, los docentes pocas veces realizan este "cruce de conocimientos". Continuemos revisando lo que el programa **expresa** en cuanto a sus propósitos, elegimos los siguientes por relacionarse con nuestro trabajo:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- Las habilidades para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- El pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

Estos contenidos se articulan en los ejes temáticos de la asignatura<sup>30</sup> los cuales enfatizan la funcionalidad de las matemáticas en la vida diaria para que los niños resuelvan, planteen y reconozcan problemas. Todos los ejes, además, tienen como fin que los niños comuniquen sus reflexiones. De estos ejes hay que mencionar que en los últimos grados la dificultad es mayor y que, en el eje de procesos de cambio, se señala específicamente las nociones de razón y proporción. Otro eje que nos interesa retomar es el de *tratamiento de la información*, pues interviene sin lugar a dudas lo que pretende demostrar esta investigación, el uso de la lectura en las materias del currículum de la educación básica como un medio de aprender otros conocimientos. Este eje dice: *"Analizar y seleccionar información planteada a través de textos, imágenes u otros medios es la primera tarea que realiza quien intenta resolver un problema matemático... Es necesario que los alumnos desde la primaria se inicien en el análisis de la información estadística simple, presentada en forma de gráficas o tablas y también en el contexto de documentos, propagandas, imágenes u otros textos particulares"*. (SEP, 1993: 53- 54) Más adelante se dice: *"En este eje se incluye... (el) análisis e interpretación (de) la información presentada en gráficas y en documentos tales como el periódico, revistas y enciclopedias"*. (SEP, 1993: 55) En el programa por grado, sin embargo se encuentra que la palabra lectura y su concepto, sólo se aplica a los números, a los croquis, planos y mapas, hecho que creemos poco congruente y proponemos que la palabra lectura y su concepto se inserten, de manera general, en el plan y en los programas de Matemáticas.

El programa de Ciencias Naturales debería de haberse comenzado a implementar durante el ciclo 94-95, lo cual no sucedió, como ya lo mencionamos. Los Libros de Texto al respecto también estaban programados para ese periodo teniendo como base dicho programa, pero éstos no fueron modificados ni distribuidos en las escuelas; los maestros trabajaron con base en el libro anterior. Así la aplicación del programa se fue atrasando<sup>31</sup>. Sin embargo, cabe decir que el programa planteado tiene entre sus aciertos el tratar de vincular esta área con las demás, el lazo con la asignatura de Español -se menciona- será a través de introducir la temática científica en actividades de lengua hablada y escrita, en particular la lectura informativa. También se dice que se deberá llevar al niño desde la observación del entorno hasta la reflexión de la práctica científica y de ésta a la aplicación técnica resultado del conocimiento científico; valorándola en sus dos aspectos el positivo y el negativo. Se nota cierto interés en los temas de la preservación del medio y la salud<sup>32</sup>. Al revisar el programa específico de quinto grado nos dimos a la tarea de tratar de encontrar un punto en común entre éste y el Libro de Texto que se estaba utilizando, es así

<sup>30</sup> Estos son: los números, sus relaciones y sus operaciones; medición; geometría; procesos de cambio; nociones de razón y proporción; tratamiento de la información y la predicción y el azar (Cf. SEP, 1993, 52 p)

<sup>31</sup> En el periodo 95-96 y 96-97 tampoco hubo dichos cambios en los Libros de Texto de Ciencias Naturales.

<sup>32</sup> Los ejes son cinco: Los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad (Cf. SEP, 1993, p. 75).



como seleccionamos un tema que se aprecia en ambos, del cual hablaremos en el punto donde describimos la selección de las lecturas para la evaluación diagnóstica.

Referente al programa de Historia, esta asignatura se reintegra como una disciplina específica, después de 20 años de haber estado dentro del área de Ciencias Sociales. Se le da un valor formativo tanto como elemento cultural como factor que ayuda *"a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional"*. (SEP, 1993: 91) La organización del programa está diseñado de la siguiente manera: 1. Los temas van de manera progresiva, es decir, que se intenta ir de lo más cercano y concreto del niño hacia lo más lejano y general. En el grado que nos interesa, quinto, se dice que *"los alumnos estudiarán un curso que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a la de las naciones del continente americano"*. (SEP, 1993: 92) Este curso cubre desde la prehistoria hasta la consumación de la independencia. 2. Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. Aquí para quinto grado se dice *"En los últimos tres grados, los contenidos programados permiten la adquisición y el ejercicio de nociones históricas más complejas, como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización."* (SEP, 1993: 92) En este sentido, el supuesto del programa es que *"el ejercicio de la reflexión histórica desarrolla capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea"*. (SEP, 1993: 92) 3. Diversificar los objetos de conocimiento histórico. El programa plantea que no solamente se estudiarán los grandes procesos políticos y militares sino también: *"las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las formas de vida cotidiana"*. (SEP, 1993: 92) 4. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. 5. Articular el estudio de la historia con el de la geografía.

Al igual que en historia, la geografía se separa de la anteriormente llamada área de Ciencias Sociales y en ella se pretende integrar *"...la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico"* (SEP, 1993: 111) se señala que con ello se deja de lado la memorización de datos.<sup>33</sup> Como en la asignatura de historia, hay una ordenación progresiva en complejidad. Para quinto y sexto se menciona que se desarrollará un curso continuo de geografía universal, con énfasis en el continente americano. En quinto, esencialmente se abarca *"la distribución de los continentes, los océanos y las islas, para pasar después a un estudio panorámico de la orografía. La última parte del curso se dedicará al estudio de los rasgos físicos, políticos, demográficos y económicos del continente americano"*. (SEP, 1993: 112) También se pretende introducir a

<sup>33</sup> El programa de 1999, también hacía ya énfasis en este aspecto tanto en las áreas de Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales. (Cf. SEP, 1999).

los alumnos en la práctica de destrezas como la utilización de las referencias para la localización geográfica. Se señala que en estos tres últimos grados hay abundante información que el maestro de grupo debe manejar adecuadamente de acuerdo a algunos ejercicios que el programa propone. Se destaca además, la importancia de vincularlo a las demás asignaturas. Pero cabe señalar que no se menciona la de Español, como debería suponerse, pues el mismo planteamiento general del programa de educación básica lo marca. Si revisamos con más detenimiento el plan y los programas de educación básica, encontraremos que hay más claridad y organización en las asignaturas de Español y Matemáticas dejando incompleto lo referente a las demás.

Teniendo este marco general sobre los conceptos, los fundamentos y las actividades en torno a la lectura en el plan de educación primaria que sustentan las modificaciones en los Libros de Textos, y un panorama global sobre éstos, pasemos al cómo seleccionamos de ellos los materiales para nuestra investigación.

## **6.2 Selección de los textos para llevar a efecto la evaluación diagnóstica**

Recordemos que al iniciar la propuesta de investigación se decidió enfrentar a los niños a discursos recogidos de los Libros de Texto gratuito correspondientes a quinto grado, tomando en cuenta tanto el contenido (macroestructuras) como el tipo de texto (superestructuras). En nuestro capítulo 3 dijimos que la macroestructura global nos la dieron los Libros de Texto conformados por asignatura: Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Español. En cuanto a éste que abarca tradicionalmente literatura, consideramos elegir lo más representativo del género literario utilizando las lecturas que en el mismo libro aparecen, o bien, recurriendo al libro de *Lecturas*. Es decir, de entrada tuvimos las siguientes macroestructuras temáticas globales:

- |                |                                    |
|----------------|------------------------------------|
| 1. Matemáticas | 4. Ciencias Naturales              |
| 2. Geografía   | 5. Literatura (Español y Lecturas) |
| 3. Historia    |                                    |

La clasificación del tipo de texto por la que se determinó, fue la mencionada en nuestro capítulo 3, que abarca los tres principales: narrativos, descriptivos y argumentativos. Al leer los Libros, de Texto confirmamos lo que ya teníamos en el marco teórico: no existen textos puros de narrativa ni descriptivos ni argumentativos, aunque bien es cierto que alguno de estos tipos predomina, por lo que era necesario establecer sus características básicas para reconocerlos. Ahora bien, es el momento de señalar aquí que el tipo de texto también está en relación con la función del mismo, es decir, un discurso puede ser descriptivo y tener una función de entretenimiento que le dará determinada caracterización, por ejemplo una poesía; si

el texto descriptivo tiene la función de informar tendrá otra caracterización y podríamos estar hablando entonces de una nota periodística. Las funciones pueden entonces ser diversas (de entretenimiento, de placer, de instrucciones, de información, etc.) y estarán ligadas al contenido y al tipo de discurso (macro y superestructura) e indudablemente pueden ser utilizados con propósitos definidos por las instituciones (en este caso la escuela) y por los individuos.

Tomando en cuenta lo anterior, resolvimos entresacar los tipos de texto representativos de los libros de *Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia*; y seleccionar del libro de *Español* y del de *Lecturas*, cuentos o leyendas y poesía; debido a que es lo que más aparece de los géneros literarios. Ahora bien, del libro de *Español*, por como está estructurado, pensamos que podíamos tomar también de ahí textos descriptivos-informativos y descriptivos-instructivos, así como descriptivos-narrativos-literarios (biografías) que tendríamos que sopesar al final de la primera selección de acuerdo con los rasgos de los textos adoptados en las demás asignaturas. Así para realizar la evaluación diagnóstica de la competencia lectora de niños de quinto grado, con diversos contenidos y tipos de texto lo hicimos seleccionando los textos tomando en cuenta las siguientes características generales:

- a. El tipo predominante de discurso en cada uno de los Libros de Texto.
- b. La formulación de preguntas que podíamos generar a partir de ellos.
- c. El tipo de contenidos para realizar una exploración que nos permitiera saber si un niño aporta o no sus conocimientos previos o información de su mundo cotidiano, cuando lee.
- d. La extensión del texto.
- e. Lo accesible o no, desde el punto de vista del investigador, en el uso del lenguaje, la superestructura del texto y el contenido (macroestructura).

### 6.2.1 Primera selección de los textos

Se leyeron de nuevo los Libros de Texto y se hizo un análisis de los discursos que ahí aparecen -sin pretender con ello profundizar en los mismos pues esto implicaría otro tipo de investigación muy particular sobre los libros de la SEP, que actualmente están en circulación- para, con base en los criterios establecidos, hacer la primera selección de los textos que iban a ser leídos por los niños de quinto grado.

Resumiendo lo que pudimos observar de cada uno de ellos lo enumeramos a continuación: ***Español***. Esta compuesto por cuatro bloques que abarcan 32 lecciones; cada una comienza con un texto del que después se pueden desprender contenidos específicos y actividades que se marcan como subtítulos. Hay recuadros donde a manera de pequeños resúmenes aparecen los puntos más importantes de la lección: pueden ser conceptos o definiciones, sobre asuntos gramaticales, tipos de textos, funciones

lingüísticas, etc. Es un libro muy gráfico. El tipo de preguntas que se hacen para que el niño las responda ahora son más abiertas y tratan de que el niño exprese su opinión, infiera o confronte ideas para darles respuesta. El lenguaje usado es tanto formal como informal, prevaleciendo el primero. Al final del libro vienen sugerencias, glosario, bibliografía de lecturas comentadas y créditos. Una de las críticas inmediatas a este libro es el excesivo uso de lo gráfico y el abuso de algunas actividades. Este comentario habría que retomarlo para posteriores trabajos. Los discursos que vienen en el libro de *Español* son diversos: cartas, cuentos, leyendas, descripciones, guiones de teatro y radio, recetas de cocina, fábulas, informativos, biografías, poesías, instructivos, argumentativos, periodísticos, monografías, historietas y crónicas. Esta variedad recordemos que obedece a que en este grado el programa señala que el infante debe conocer y manejar los diferentes tipos de texto (que se supone durante toda la primaria se va haciendo pero aquí el programa se centra específicamente en ello).

En esta primera fase de selección les asignamos a todos los discursos de los diferentes Libros de Texto, el grado de dificultad que desde nuestro punto de vista tienen por el uso del lenguaje, el contenido y el tipo de texto. Este grado de dificultad fue clasificado bajo la siguiente escala: 1. No tan accesible 2. Más o menos accesible 3. Accesible; donde el primero es el más difícil y el último el más fácil. Optamos así, por las siguientes lecturas del libro de *Español*:

a) **Cuentos o Leyendas:**

*El arriero*. Accesible. Narrativo-Literario.<sup>14</sup>

*Los xocoyoles*. Más o menos accesible. Narrativo-Literario.

b) **Poesía<sup>15</sup>:**

*Escrito con tinta verde*. No tan accesible. Descriptivo-Literario.

*La luna es entre las nubes*. No tan accesible. Descriptivo-Literario.

c) **Descriptivo-Informativo<sup>16</sup>:**

*Un platillo extraño*. Más o menos accesible.

*Los libros*. Más o menos accesible.

*Curiosidades de los Estados*. Accesible.

d) **Descriptivo-Narrativo<sup>17</sup>:**

*Sor Juan Inés de la Cruz*. Accesible. (Biografía)

e) **Descriptivo-Instructivo<sup>18</sup>:**

*Hagamos un resumen*. Accesible.

*Conoce tu libro de texto*. No tan accesible.

*Investigación pag. 29*. Accesible.

*Hablemos de... pag. 81*. No tan accesible.

<sup>14</sup> Los señalamos como literarios pues se consideran así, entre otras cosas, a los que tienen una función más de entretenimiento y goce estético.

<sup>15</sup> En poesía incluimos textos líricos (que describen un estado de ánimo frente a algo) generalmente presentados en versos, con métrica y rima de diferentes clases. Además predomina el uso del lenguaje "figurado" (presencia de metáforas, analogías, etc.).

<sup>16</sup> En descriptivo-informativo incluimos textos no literarios que aportan algún conocimiento sobre cierto aspecto, elemento o actividad cotidiana.

<sup>17</sup> Los textos biográficos tienen en su mayoría estructura descriptiva-narrativa pero lo que los caracteriza es que las acciones referidas están vinculadas a describir el ciclo vital (nacimiento, niñez, adolescencia, adultez, vejez, muerte) de las personas, en forma cronológica.

<sup>18</sup> Los textos descriptivos-instructivos, son aquellos que permiten tener una visión de las cosas con el fin de realizar una actividad concreta: hacer un pastel, realizar una compostura, echar a andar o armar un aparato... Como se verá hasta aquí los textos se clasifican y denominan según varios elementos:

- . Estructura formal.
- . Contenido
- . Función
- . Tipo de lenguaje usado (en sentido "recto" o en sentido "figurado")

Como se había decidido en un primer momento que se elegirían dos textos de cada una de las selecciones hechas en esta primera fase, al revisar las biografías, nos pareció adecuado retomar una del libro de Historia de la edición 1992: *Fray Servando el Indomable*, que se consideró más o menos accesible.

El libro de *Lecturas* es el mismo utilizado antes de esta reforma educativa del 93. En él se incluyen varios cuentos, leyendas, biografías, fábulas, poesías o canciones. Es un libro más usado para leer por "placer" y está ilustrado con buen gusto y de forma moderada. Nuestra apreciación particular es que deberían aparecer aquí también lecturas de tipo científico, informativas, descriptivas, periodísticas, etc., ya lo ampliaremos en las propuestas pedagógicas al final del trabajo. En el libro prevalecen los cuentos o leyendas y poesías. De ahí seleccionamos:

a) **Cuentos o Leyendas**<sup>39</sup>.

*El rey y el mercader.* Accesible. Narrativo-Literario.

*El principito y yo.* Más o menos accesible. Narrativo-Literario.

*El destierro del Cid.* No tan accesible. Narrativo-Literario.

b) **Poesía**

*La cometa.* Accesible. Descriptivo-Literario.

*Bañecito de Bodas.* No tan accesible. Descriptivo-Literario.

**Matemáticas.** Este libro tiene bastante uniformidad en sus lecciones, cada una comienza con una pequeña introducción narrativa que lleva a diversas actividades y que se van entrelazando con otras narraciones (con diálogos, incluso) o descripciones. No hay argumentaciones explícitas sino que están dentro de las mismas actividades o problemas que el niño tiene que resolver. La cuestión gráfica desde nuestro punto de vista es adecuada, considerando la asignatura que aquí se maneja. El lenguaje es formal sobre todo en las actividades sugeridas y podríamos decir, menos formal en las narraciones o descripciones, pues tratan de que en forma de diálogos se representen escenas cotidianas donde hay que resolver diversos problemas matemáticos. El libro consta de cinco bloques con 30 lecciones. En la primera fase seleccionamos:

. *El puesto de jugos.* (Porcentajes, suma de fracciones, proporciones y operaciones decimales).

. *Competencia deportiva.* (Unidades de medida y fracciones).

. *Mi Fiesta.* (Fracciones).

. *El zoológico de mi ciudad.* (Símbolos, diagrama de árbol, porcentaje).

A excepción de *Mi Fiesta*, que nos pareció más o menos accesible, los demás los consideramos accesibles.

<sup>39</sup> Tanto los cuentos como las leyendas son textos narrativos por su estructura su diferencia radica en el tipo de contenido que aparece en ellos. El cuento narra sucesos ficticiales. Las leyendas mezclan ficción con suceso o personajes reales para la comunidad que los produce.

**Ciencias Naturales.** En su mayoría las 19 lecciones que lo comprenden son discursos en donde aparecen algunas descripciones-narraciones de tipo informativo. Se intercalan en ellas textos interrogativos y de instrucciones. Hay párrafos con elementos argumentativos pero sobre todo, se nota que se pretende llevar a los niños a través de las investigaciones y cuestionamientos a elaborar sus propias reflexiones y argumentos. El lenguaje utilizado es formal. El texto es muy uniforme y se acompaña de ilustraciones. Seleccionamos:

- . *La combustión.* Accesible.
- . *Cómo se formaron las rocas.* Accesible.
- . *El Clima.* accesible.
- . *La gravedad.* Más o menos accesible.
- . *Las fuerzas.* Accesible.

**Geografía.** Está dividido en 29 lecciones agrupadas en seis bloques. Incluye un glosario y bibliografía. En cada lección hay una pequeña introducción elaborada de manera coloquial: un diálogo entre una niña y un científico o especialista, que resume el tema que se va a abordar. Luego viene el cuerpo central del texto, en la mayoría hay una introducción formal, pero ésta varía en extensión. Se hace uso de subtítulos para dividir la lección. Hay comentarios a las fotos que aparecen; presenta también, recuadros con diversas informaciones o sugerencias: "un poco de historia", "viaje por la geografía", "actividades", "testimonios", "alerta ecológica". Lo acompañan mapas, cuadros sinópticos y gráficas. El uso del lenguaje va de lo formal con excesiva terminología no muy bien contextualizada, a lo coloquial, prevaleciendo la primera. Los textos son descriptivos-informativos en su gran mayoría, aunque tienen elementos narrativos y argumentativos. Este libro desde el punto de vista de la investigadora es muy disparejo. Tiene varios errores de redacción y redacciones complicadas como la del "*Planeta de la vida*" (versión 1994). El uso excesivo de terminología sin un contexto adecuado puede impedir a los niños la recuperación y construcción del significado. En cada bloque quizá hubiera sido conveniente poner un glosario. Seleccionamos:

- . *El planeta de la vida.* No tan accesible.
- . *Las líneas imaginarias de la tierra.* Más o menos accesible.
- . *Los océanos.* No tan accesible.
- . *Los movimientos migratorios.* Más o menos accesible.
- . *Un continente limpio.* Accesible.

**Historia.** Las lecciones son largas, en total suman 15 agrupadas en 7 bloques. Cada lección contiene un texto principal que tiene una especie de introducción y está dividida en varias partes con subtítulos. Aparecen ilustraciones y mapas con pequeños comentarios. Hay también recuadros chicos que complementan la información o sugieren actividades. Al pie de la página aparece una línea del tiempo con los acontecimientos más importantes de la historia humana. Al final del libro hay una línea del tiempo comparativa y créditos a la iconografía. El lenguaje usado es formal, son textos narrativos-descriptivos-

informativos en los cuales no faltan elementos de tipo argumentativo. Hay uniformidad en las lecciones y su tratamiento. Elegimos las siguientes:

- . *La agricultura y las primeras ciudades*. Accesible.
- . *Los griegos*. Más o menos accesible.
- . *Mesoamérica*. Accesible.

Después de esta primera selección, a cada uno de los textos se le diseñó un cuestionario con el fin de tener más elementos para la segunda fase en la que se decidiría por los textos definitivos. Al explorar de esta manera los diversos textos, podríamos comprobar también el grado de dificultad que se había observado en su lectura. Las preguntas realizadas en los cuestionarios fueron tanto abiertas como cerradas, prevaleciendo las primeras, pues recordemos que lo que nos interesa en esta investigación es más el aspecto cualitativo que el cuantitativo.

Todos los cuestionarios se iniciaron pidiendo al infante que nos dijera el contenido principal del texto: "¿De qué trata el texto? o "Haz un resumen de lo que leíste". Posteriormente aparecía un bloque de preguntas específicas sobre el contenido del mismo donde se incluían aquellas en las que los infantes podrían hacer explícito su propio conocimiento sobre algún punto del contenido del texto leído o su opinión. Al final aparecían, en otro bloque, preguntas sobre su gusto o no por el texto presentado, a que tipo de texto creía que pertenecía, si le parecía fácil o no. Se incluyeron también preguntas donde el niño tenía que hacer algunas inferencias y, otras donde se le pedía, contextualizando alguna palabra como aparecía en el texto, el significado de ésta. En algunos solicitamos que nos dijera las palabras que no había entendido o algunas frases, enunciados o párrafos que le hubieran parecido complicados. En aquellos que se prestaban para hacer una pequeña secuencia cronológica se les pedía que ordenaran los sucesos.

Este ejercicio fue muy útil pues permitió al mismo tiempo que explorar el texto para decidir su selección o no, el ir redactando las preguntas que deseábamos incluir en los cuestionarios finales. En el punto de la elaboración de los instrumentos para el registro de la evaluación diagnóstica, abordaremos de manera más amplia el tipo de preguntas que se hicieron en los cuestionarios y por qué, aunque ya sólo retomaremos los definitivos.

Se vio que se podían cubrir los textos de tipo descriptivo-informativo con el de *Geografía e Historia*; y los descriptivos-instructivos con el de *Ciencias Naturales*, por lo que eliminamos la selección hecha para estas categorías del libro de *Español* y por cuestiones de tiempo dejamos fuera a las biografías.

Ya teniendo en cuenta todos nuestros factores de selección se optó por lo siguiente: elegir dos textos narrativos literarios (cuentos o leyendas) y dos textos descriptivos-literarios: poesías. En cada caso habría uno que hubiésemos considerado no tan accesible y otro que sí lo fuese. Se decidió solamente tomar

una selección de los libros de: *Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia*, que fuera la más representativa y que fuera más o menos accesible o accesible. Mucho nos hubiera gustado elegir de cada uno de estos textos dos lecturas y no haber omitido textos literarios como las biografías y textos con un carácter inclinado a la descripción-instrucción, pero por las limitantes de tiempo no nos fue posible.

Bajo esta reorganización de nuestra selección procedimos a la segunda fase de la misma: el estudio más minucioso de los discursos y la reelaboración de los cuestionarios. A continuación enumeramos los textos seleccionados, su porqué y comentarios a los mismos. Al final de este trabajo anexamos la referencia completa de los ocho textos (ver Anexo 1).

### **6.2.2 Textos seleccionados para la aplicación de la Situación Experimental II.**

Los textos elegidos de tipo narrativo-literario fueron: *El rey y el mercader*, que habíamos señalado como accesible y, *El destierro del Cid*, que marcamos como no tan accesible. De los textos descartados vimos que *El Principito y yo*, era demasiado corto pues es sólo un fragmento del cuento, y aunque se prestaba muy bien para hacer preguntas de inferencia o donde el niño vertiera su opinión y su experiencia del mundo, pensamos que necesitábamos un texto que cumpliera más con las características propias de un cuento y este fragmento no las tenía. Además, siempre hemos creído que el mutilar este tipo de narraciones literarias, sin una adaptación adecuada, las empobrece. El de *Los xocoyoles* también nos parecía apropiado sólo que a pesar de cumplir con elementos de textos narrativos e incluir elementos descriptivos, argumentativos y de que incluía palabras en náhuatl observamos más completa la estructura de *El arriero y El rey y el mercader* y con más diálogos. Respecto a *El arriero*, notamos que había semejanza entre éste y *El rey y el mercader*, tanto en su contenido como en su estructura. Ambos plantean un orden cronológico, acciones de personajes, hay un narrador y diálogos entre los personajes, se describe un suceso dinámico con metas e intenciones, presenta elementos argumentativos. Tienen los elementos siguientes de superestructura narrativa: complicación, marco, suceso, trama, episodio y resolución final. Lo que diferencia a uno de otro es que *El arriero* tiene moraleja y *El rey y el mercader* no. Nos inclinamos por el texto de *El rey y el mercader* por poseer más elementos fantásticos. Su lenguaje es sencillo y con vocabulario poco complicado.

El único texto dentro de las leyendas y cuentos que señalamos como no accesible fue el de *El destierro del Cid*. Este lo clasificamos no tan accesible por el lenguaje que utiliza, las metáforas que aparecen y el vocabulario. Tiene los elementos de las superestructuras narrativas tales como: complicación, resolución, suceso, episodio, marco. No hay evaluación. Existe un narrador y personajes, éstos dialogan entre sí. Presenta elementos argumentativos en los diálogos: "*mucho más...*" y "*Campeador no podemos.*"



(cf. Texto en Anexo 1). A pesar de ser sólo un fragmento del famoso libro del *Mío Cid*, la adaptación que le hacen permite darle cuerpo al mismo y un final.

De las poesías se escogieron: *La cometa* y *Escrito con tinta verde*. La primera es la única que teníamos señalada como accesible. En este texto, a través de la óptica de un niño se describe el uso y forma de una cometa, manejando un lenguaje que consideramos sencillo, con metáforas muy asequibles a los niños, sólo algunas palabras podríamos considerarlas como difíciles de entender por los niños. Es un texto muy cercano a la realidad y a las experiencias de los infantes.

La segunda poesía la elegimos de entre las tres consideradas no tan accesibles, por las siguientes razones. *Bailecito de bodas* describe una boda entre unos pájaros, usa metáforas complicadas y un vocabulario, con pocos elementos contextuales, poco conocido para el niño. Usa mucho la rima y juega con ella, pero, al elaborar nuestro cuestionario vimos que no se podían cumplir con ella nuestros fines. El poema de *La luna es entre las nubes*, también maneja metáforas complicadas y vocabulario poco conocido por los niños, sin embargo al hacer el ejercicio de los cuestionarios, pudimos elaborar muy pocas preguntas con él, por lo que optamos por *Escrito con tinta verde*. Este poema de cuatro estrofas tiene metáforas complicadas y un lenguaje aparentemente sencillo, sólo algunas palabras nos parecieron que podían ser difíciles para los niños, sin embargo algunas de ellas podían muy bien contextualizarse dentro del mismo poema. Trata de un hombre que "canta" a una mujer a través del uso de la tinta verde. Describe cómo la tinta cubre a la mujer y lo que con la tinta verde se puede crear. Es un poema que consideramos complicado por su estructura y uso de metáforas poco asequibles a los niños. Con ella, en el cuestionario pudimos crear diversas preguntas como las que se habían planteado para lograr nuestros fines.

Del libro de *Matemáticas*, seleccionamos parte de la lección *El puesto de jugos*. Como mencionamos en la descripción de la primera fase de selección, sentimos muy uniformes las lecciones de este texto y, se creyó conveniente elegir entre las más accesibles aquella que tocara una parte importante del contenido del programa de quinto, por lo cual nos inclinamos por *El puesto de jugos*, donde el énfasis está en el trabajo con fracciones y porcentajes, y donde se desarrolla, a través de éstos, el concepto de proporción y razón. Del total de la lección que abarcaba de las páginas 99 a la 105, se tomó sólo el texto principal de las páginas 99 a 103, pues las dos últimas eran más de actividades para reafirmar lo explicado.

De las lecturas señaladas en la primera fase correspondientes al libro de *Ciencias Naturales*, de las marcadas como accesibles, nos decidimos por *La combustión*. Recordemos que estos textos los percibimos muy uniformes, por lo que nuestra decisión obedeció a dos razones: la calidad de las preguntas que pudimos extraer del texto y el tema en sí, pues está considerado dentro del programa de 1993.

En cuanto al libro de *Geografía* nos decidimos por el único texto que nos había parecido accesible: *Un continente limpio*; pues a través de algunas preguntas podríamos llegar a hechos cercanos a la realidad de los niños, además el tema de la ecología está marcado en el plan como un tema central, que debe y puede relacionarse con otras áreas y aborda el continente desde "un valor relativo al medio geográfico". Tomamos en cuenta tanto el cuerpo central del tema como los recuadros, testimonios, etc., que aparecen en él.

De los textos del libro de *Historia* optamos por *Los griegos*, marcada como más o menos accesible. Nos decidimos por éste, porque dicha lección es básica para lo que el programa llama "un acercamiento a la Historia universal" y en ella aparecen elementos de "influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización" como lo marca el programa. De la lección que comprende de la página 39 a la 49, como era muy extensa, decidimos tomar sólo el cuerpo central del texto de la página 39 hasta una parte de la 44.

Como se observa, los textos seleccionados que tienen en forma muy extensa información complementaria al cuerpo principal del texto, la suprimimos. Hasta aquí nuestros comentarios a la selección de textos, a continuación describiremos el proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación a partir de los diferentes textos seleccionados.

### **6.3 Diseño de instrumentos para el registro de la lectura de niños de quinto grado con diferentes textos.**

En este apartado se explicará cómo se elaboraron los instrumentos de la evaluación diagnóstica, que nos propusimos en esta investigación, con el fin de comprobar o refutar las hipótesis planteadas.

En el punto referente a la metodología usada, señalamos que iba a ser con dos tipos de evaluación: una indirecta y otra directa. La primera fue aplicada a todos los niños de la muestra (40) y es la que describimos en este capítulo. En ella se aplicaron, junto a las ocho lecturas mencionadas, los cuestionarios correspondientes a las mismas. Esta se basó esencialmente en una evaluación de la recuperación de contenidos y manejo de determinados tipos de texto, a través de medios escritos, y después de una lectura en silencio. De esta manera tendríamos elementos para saber qué tan competentes, como lectores, son los niños ante las diferentes estructuras de los textos.

Creímos conveniente darle el nombre de evaluación diagnóstica tanto a la forma que usamos para el método indirecto como para el directo, porque su función es detectar problemas que impiden al niño

acceder, durante la lectura, al significado de diferentes textos. La detección de problemas por parte del maestro pueda ayudar a corregirlos poniendo en práctica algunas actividades pedagógicas. Comúnmente se suele llamar evaluación diagnóstica a la que se aplica al inicio de un curso, en este caso no fue así. Una evaluación diagnóstica no necesariamente se tiene que hacer al inicio del curso sino que bien puede ser aplicada durante el mismo para corregir errores y ayudar a los niños a ser -en este caso- mejores lectores. Aquí distinguimos, entonces, entre una evaluación inicial y una diagnóstica, aunque la primera no se opone a la segunda. Este tipo de evaluación diagnóstica por lo tanto se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creemos que una parte importante de esta experiencia es ponerla en práctica con los maestros. Por eso mismo, se diseñó pensando en la posibilidad de este hecho. Sabemos que muchas de las objeciones que los maestros de grupo tienen para realizar actividades extras dentro del salón de clases, es la frecuente carga de trabajo en la que están insertos, sin embargo, el diseño de esta evaluación no implicaría la realización de actividades extras que les quitaran mucho tiempo, bien puede incluirse como una actividad paralela a otras de la misma índole, o bien retomar esas actividades que el maestro realiza en sus evaluaciones cotidianas, mensuales o bimestrales, para incluirla en éstas. Pensamos así, pues lo que modificamos es el tipo de preguntas que se realiza comúnmente en los cuestionarios escritos y en la práctica de la lectura en voz alta. Es decir, podemos como maestros usar actividades tradicionales de una manera "no tradicional". Si pensamos que algún beneficio pueden tener los niños con ello, puede ser sustantivo el cambio, y un poco de tiempo dedicado a la aplicación de una evaluación de este tipo, puede hacer mucho para lograr un aprovechamiento de calidad para los infantes.

Con referencia a su posible difusión, pensamos que su confrontación con otras investigaciones la enriquecerá pues está dentro del proceso de construcciones de nuevas propuestas pedagógicas en el salón de clases y de investigaciones de esta índole. Nuestra investigación está vinculada a dos fenómenos: la evaluación de la competencia lectora en sí y la posible difusión de este trabajo como instrumento de formación e información para el docente, como ya la habíamos marcado en nuestra introducción. Aquí recordamos a la investigadora Ana Teberosky al reflexionar sobre los criterios para seleccionar una actividad y los criterios para evaluar las actividades realizadas, dice: *"Respecto al registro del desarrollo de las actividades pienso que está vinculado con dos aspectos: por un lado, con la evaluación del desempeño, y por el otro, con la difusión como instrumento de formación e información. El registro de una observación puede ser un instrumento de información para otras personas que no han participado en la experiencia de la clase (colegas, expertos, autoridades) a la vez de ser parte de la formación de otros profesores. Por eso es preciso preguntarse cómo, por qué, para qué registrar y qué tipo de registro es el mejor según los fines. Obviamente el registro también sirve para evaluar las actividades, el desempeño del niño o de los maestros".* (Ana Teberosky, 1989: 103) En otras palabras, la investigación que aquí se efectuó tuvo como primer

objetivo comprobar nuestras hipótesis a través de varias actividades en torno a la lectura de textos tomados de los Libros de Texto de la SEP. De aquí se desprendió el segundo aspecto que menciona la investigadora Teberosky: la difusión de la misma como instrumento de formación e información para el docente.

Retomando lo que fue la elaboración de los instrumentos para la evaluación diagnóstica de la competencia lectora, bajo el método indirecto, se decidió utilizar un cuestionario donde el niño, a través de sus respuestas escritas, nos permitiera detectar cuál es la relación que hay entre la recuperación del significado y los diferentes tipos de texto-contenido. La elección del cuestionario se debió a varias razones:

- Ser un instrumento de aplicación colectiva.
- Ser un instrumento muy utilizado por los maestros de grupo.
- A través de él podríamos manejar diferentes tipos de preguntas.
- Podríamos detectar estrategias para leer un texto en silencio, donde los niños tendrían la oportunidad de saber el tipo de preguntas a contestar. (Pues el cuestionario se les entregaría junto con la lectura)
- Conoceríamos las estrategias que tienen para contestar un cuestionario.

Obviamente que para su diseño tuvimos en cuenta: el propósito general de la investigación, por lo tanto, la formulación de las preguntas debería permitirnos encontrar lo que buscábamos. Esencialmente esto era:

- Detectar problemas en la recuperación de significados.
- Jerarquizarlos y explicarlos.
- Saber en qué medida la estructura de los diferentes textos influye en la recuperación del significado.
- Acercarnos a lo que el niño conoce o desconoce sobre algunos aspectos específicos (vocabulario, tema, asociación a su experiencia con el mundo).
- Acercarnos a las impresiones personales del niño ante diferentes tipos de texto.

Otros factores que tuvimos presentes en la elaboración de los instrumentos fueron la extensión de los mismos, tomando en cuenta el tiempo aproximado en que los niños podían leer y contestar. Consideramos que los niños de este nivel educativo lo harían usando entre 20 a 60 minutos. El factor tiempo considerado para la aplicación también lo relacionamos con tres factores: estar ocupando el horario de clases; el tiempo real que tardarían los niños en contestar pues mediríamos el aprovechamiento no la velocidad, y el que estos cuestionarios puedan ser usados en clase sin "desgastar" a los niños y a los docentes. Se decidió entonces no rebasar el número de 25 preguntas.

Se creyó conveniente que la mayoría de las preguntas fueran de tipo abierto, o también conocidas como libres, usando sus dos modalidades: la de respuesta extensa (una al inicio del cuestionario) y la de respuesta corta en todos los cuestionarios y, sólo en algunos, los de respuesta complementaria. También

incluimos, para aspectos específicos, preguntas cerradas tanto de opción múltiple como restringida. La decisión de usar preguntas de tipo abierto obedeció a que éstas eran las más apropiadas para obtener la información que requeríamos. Sabíamos que estas preguntas nos permitirían conocer cómo el niño piensa, relaciona ideas, expresa opiniones o conocimientos propios, valora u opina, interpreta, analiza y sintetiza, utiliza el sistema de escritura y lectura como medio de comunicación. Las preguntas cerradas no nos hubieran permitido obtener esta información tan importante si queríamos detectar los problemas y estrategias del niño al leer y conocer lo que recuperaban o no de un texto.

Se ha hablado en general del tipo de preguntas según su forma, esto no modifica la cuestión tradicional del uso de los cuestionarios en la escuela. Lo que va a diferenciar los cuestionarios de la presente investigación de los cuestionarios usualmente utilizados en la práctica de la educación básica va a ser el tipo de preguntas. En primer lugar nuestras preguntas fueron redactadas en una forma sencilla, pero sobre todo, las preguntas no apuntaron solamente al nivel literal o factual de comprensión sino que van mucho más allá, y un aspecto importante en estas preguntas, es que no aluden sólo al aspecto cognitivo sino que también al afectivo. Sabemos que en la práctica escolar las preguntas que el maestro hace son casi siempre de índole factual y cognitiva, algunos estudios han calificado estas preguntas de bajo nivel cognitivo, pues no estimulan el pensamiento infantil. En el presente trabajo los cuestionarios fueron diseñados con preguntas que nos reflejaran el uso de procesos cognitivos, donde el alumno expresara su pensamiento, donde usara el lenguaje para comunicarse, donde pudiese expresar también sus conocimientos sobre el tema y sus opiniones personales.

Entonces, elaboramos las preguntas de acuerdo a lo que deseábamos estimular así tuvimos: una pregunta abierta de respuesta extensa que nos permitiría una respuesta literal o bien una de interpretación y aplicación de conocimientos y/o experiencias previas así como de uso del contenido del texto; preguntas abiertas de respuesta corta (de impresión personal, de dificultad, sobre vocabulario o dificultades que el niño en general tuviera según su punto de vista, de opinión, de interpretación, factual o literal, de inferencia, de contenido que maneja el niño, de aplicación, de valoración, de organización de ideas con un contenido específico) preguntas abiertas de respuesta complementaria (literal, vocabulario, conocimiento adquirido en la lectura del texto). Las preguntas cerradas fueron para provocar respuestas de tipo: literal, de impresión personal, de inferencia, de opinión.

Dividimos los cuestionarios en varios bloques el primero correspondió a la pregunta abierta-extensa sobre el todo del texto. El segundo bloque incluyó dos preguntas sobre impresión personal. El tercero, la apreciación del niño sobre la dificultad del lenguaje u algún otro aspecto. El cuarto, preguntas de opinión o valoración. El quinto bloque incluyó preguntas específicas sobre el contenido de cada texto, en este también se redactaron preguntas para saber el conocimiento que el niño podría tener sobre algún aspecto específico del texto, preguntas de valoración, inferencia, interpretación y otras. El sexto bloque se reservó a preguntas cerradas sobre el tipo de texto, si lo habían leído antes, y, en algunos, se preguntó si les parecía o no fácil. Por lo general el orden de presentación fue el aquí dicho. A continuación aparece un cuadro especificando las preguntas, el tipo de preguntas y el texto para el que fueron redactadas.

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
<p><b>Bloque 1</b>  <i>Narrativo-Literario:</i> El rey y el mercader.  <i>Narrativo-Literario:</i> El destierro del Cid.  <i>Descriptivo-Literario:</i> Escrito con tinta verde  <i>Descriptivo-Literario:</i> La cometa  <i>Descriptivo-Informativo:</i> El puesto de jugos (matemáticas)  <i>Descriptivo-Narrativo con instrucciones:</i> La Combustión (C. Naturales)  <i>Descriptivo-Informativo:</i> Un continente limpio. (Geografía)  <i>Descriptivo-Narrativo:</i> Los griegos (Historia)</p>	<p>Haz un resumen del texto o  De qué trató el texto</p>	<p>Abierta, extensa. Con posibilidades de ser contestada de manera literal o interpretativa.  Para observar: recuperación de ideas principales, selección y organización de las mismas. Calidad y cantidad de macroestructura. Contenido recuperado.</p>
<p><b>Bloque 2</b>  El Rey y el mercader  El destierro del Cid</p> <p>Escrito con tinta verde  La cometa  El puesto de jugos  La combustión  Los griegos  Un continente limpio</p>	<p>Escribe qué fue lo que te gustó  o  Di qué fue lo que no te gustó.</p> <p>¿Te gustó? (sí) (no)  (un poco)  ¿Por qué?</p>	<p>Abierta, corta. Para conocer impresión personal, valorativa y crítica.  Cerrada. Impresión personal, valorativa, crítica.  Abierta, corta. Conocer su impresión personal. Forma de valorar y razonamiento crítico.</p>
<p><b>Bloque 3</b>  Los ocho textos</p>	<p>Escribe las palabras que no entendiste.</p> <p>¿Qué otras cosas no entendiste? (Puedes escribir un enunciado, frase, o párrafo que no hayas comprendido).  Nota: varió en Mat. y Geo.  Ver anexo 3</p>	<p>Abierta, corta. Para conocer vocabulario específico que represente dificultad.  Abierta, corta. Para saber dificultades específicas que el niño percibe ante una lectura. Puede ser de contenido o forma. Literal o Interpretativa.</p>
<p><b>Bloque 4</b>  Los ocho textos</p>	<p>¿Qué fue lo que aprendiste con esta lectura?"</p> <p>¿Para qué crees que te sirva esta lectura en tu vida diaria?</p>	<p>Abierta, corta. Conocer impresión personal. Puede valorar y criticar. Uso del contenido más importante según el niño. Literal o de Interpretación.  Abierta, corta. Conocer impresión personal. Saber qué usos y funciones le asigna el niño a cada tipo de texto. Puede valorar y criticar.</p>

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
La cometa Escrito con tinta verde	¿Es importante para ti leer este tipo de textos? si ( ) no ( )  ¿Por qué?  *Varió en textos narrativos literarios. Se le preguntó también sobre la moraleja.	Cerrada. Opinión. Valoración.  Abierta. Opinión. Valoración.
Bloque 6 El rey y el mercader El destierro del Cid	Invéntale otro título al texto.	Abierta, corta. Conocer su interpretación. Uso del contenido del texto para hallar su macroestructura.
El rey y el mercader El destierro del Cid	Escribe los personajes que aparecieron  Di cuáles son los diferentes lugares donde se desarrolla...	Abierta, corta. Literal. Para observar identificación de elementos de texto.  Abierta, corta. Literal. Para observar la identificación de partes o elementos centrales según el tipo de texto.
El rey y el mercader	¿Cuál es el problema central que trata?  ¿Cómo resolvió el problema el mercader?  Di con tus palabras cuáles fueron las 3 respuestas que dio el pastor  Al rey le pareció más sabio el pastor que el mercader ¿A ti quién de los dos te pareció más sabio?  ¿Por qué?  ¿En qué país te imaginas que sucedió?  Describe el carácter y el aspecto físico del mercader.	Abierta, corta. Conocer la capacidad de inferir e interpretar. Para observar identificación de partes o elementos centrales según el tipo de texto.  Abierta, corta. Para conocer la inferencia e interpretación del contenido del texto. Para observar identificación de partes o elementos centrales según el tipo de texto.  Abierta, corta. Para conocer la interpretación al contenido del texto. Puede ser contestada de manera literal.  Abierta, corta. Impresión personal. Valorativa. Crítica.  Abierta, corta. Impresión personal, valorativa.  Abierta, corta. Inferencia. Conocimientos que maneja el niño y que lleva al texto o uso del Contenido del texto  Abierta, restringida. Inferencia. Conocimientos que el niño lleva al texto. Uso del contenido del texto (ilustraciones).

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
El destierro del Cid	¿Por qué se enojó el rey?	Abierta, corta. Para conocer cómo infiere a partir de..., y cómo interpreta el texto. Identificar acontecimientos centrales.
	En la lectura aparece la palabra <i>deserrado</i> , de acuerdo a lo que acabas de leer ¿qué significa?	Abierta, corta. Interpretar, definir una palabra con el contexto en que aparece en el discurso. Conocimientos que el niño lleva al texto.
	¿Por qué le dicen al Cid sus amigos que con él: <i>gastarán caballos, dinero y vestidos</i> ?	Abierta, corta. Saber cómo el niño interpreta esta metáfora. Uso del Conocimiento y experiencia del niño, inferencias.
	¿Por qué no pueden darle hospedaje y comida al Cid?	Abierta, corta. Inferencia. Puede ser contestada literalmente.
	¿Qué quiso decir el autor con: <i>Castilla se acaba ya</i> ?	Abierta, corta. Inferencia e Interpretación del contenido.
	¿Cómo crees que se sentirá el Cid después del sueño?	Abierta, corta. Impresión personal. Valoración.
La cometa	¿En qué época crees que ocurrieron los hechos?	Abierta, corta. Inferencia. Valoración. Conocimiento que el niño puede llevar al texto..
	¿Cuál es el lucero que va a remontar en el campito?	Abierta, corta. Inferencia, Interpretación de una metáfora.
	El texto dice: <i>Trapo que en casa se pierde mamá lo encuentra en el cielo</i> . ¿A que crees que se refiere?	Abierta, corta. Inferencia. Interpretación.
	¿Qué semejanza tendrán, según el texto, un vidrio y una estrella?	Abierta, corta. Inferencia. Interpretación.
	El texto sugiere que el tiempo para jugar las cometas es: (verano) (invierno) (otoño) (primavera)	Cerrada. Opción Múltiple. Factual. Inferencia.
	¿Cuál te imaginas que será el tiempo o época de jugar trompo?	Abierta, corta. Inferencia.
	¿Quién piensas que está contando sobre su cometa?	Abierta, corta. Inferencia. Interpretación.
	¿Has hecho tú una cometa? sí ( ) no ( )	Cerrada, restringida. Conocimientos del niño o experiencia del mundo.
	¿Con qué otro nombre se les conoce a las cometas?	Abierta, corta. Experiencia del niño.
¿Quién es el autor del texto?	Abierta, corta. Factual. Identificación.	



TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
Escrito con tinta verde	<p>¿Por qué crees tú, que este texto se llama Escrito con tinta verde?</p> <p>¿Según el texto, di qué es lo que crea la Tinta Verde?</p> <p>Una estrofa dice: <i>Deja que mis palabras, oh blanca, descendan y te cubran. Si continuamos leyendo</i></p> <p>¿A quién te imaginas que van a cubrir?</p> <p>Otra estrofa dice: <i>No te importe tanta pequeña cicatriz, mira el cielo y su verde tatuaje de estrellas.</i></p> <p>¿Qué quiere decir la palabra tatuaje?</p> <p>El texto Escrito con tinta verde, está basado en: un mundo real un mundo imaginario un mundo real y uno imaginario.</p> <p>¿Cómo se llama el autor del texto?</p> <p>Lee de nuevo la segunda estrofa y di qué semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la yedra en una estatua.</p>	<p>Abierta, corta. Conocer su interpretación. Posibilidad de saber algo de la experiencia del niño. Puede ser contestada en forma literal. Manejo de Macroestructura.</p> <p>Abierta, corta, factual.</p> <p>Abierta, corta. Inferencia.</p> <p>Abierta, corta. Interpretación. Conocimiento que el niño tiene, uso de su experiencia para entender el texto. Definición de la palabra de acuerdo al contexto del discurso.</p> <p>Cerrada. Aplicación de conocimientos escolares. Competencia Pragmática.</p> <p>Abierta, corta, factual. Identificación.</p> <p>Abierta, corta. Inferencia. Interpretación. Posibilidad del establecimiento de analogías.</p>
Un continente limpio	<p>Tu texto dice en la página 123 que las actividades humanas generan desechos ¿Cómo lo ejemplifica?</p> <p>¿Qué significa, según lo que leiste, la palabra <b>biodegradable</b>?</p> <p>¿Qué entendiste cuando dice que el papel y el vidrio se reciclan?</p> <p>Imagina que un buque petrolero derrama su producto en las costas de Veracruz ¿Cómo nos afectaría?</p>	<p>Abierta, corta. De inferencia. Identificación. Selección de elementos en un texto. Literal o Interpretativa.</p> <p>Abierta, corta. De interpretación. Uso del contexto en el que aparece la palabra. Uso de los conocimientos del niño.</p> <p>Abierta, corta. De interpretación. Uso del contexto en el que aparece el enunciado. Conocimientos y experiencias del niño.</p> <p>Abierta, corta. Uso de conocimientos del niño según su experiencia. Uso de conocimientos adquiridos durante la lectura. De valoración.</p>

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
	<p>El país vecino de los E.U. echa sus desperdicios industriales en nuestro Golfo de México. ¿Qué les dirías tú para que ya no lo hicieran?</p>	<p>Abierta, corta. De opinión. Conocimientos que el niño lleva al texto; experiencia personal. Valoración-Argumentación.</p>
	<p>La contaminación del aire se origina principalmente por la combustión de petróleo y carbón pues al quemarse producen:</p>	<p>Abierta, restringida. Factual. De Interpretación.</p>
	<p>Escribe qué es el efecto invernadero.</p>	<p>Abierta, corta. De interpretación o Factual. Conocimientos y experiencia del niño. Aplicación de conocimientos adquiridos en el texto.</p>
	<p>Quizá has ido a la ciudad de México y sufrido los efectos de la contaminación, o has escuchado las noticias de cómo está contaminada. ¿Qué problemas crees que les ocasiona la contaminación a las personas y animales que ahí viven?</p>	<p>Abierta, corta. De inferencia. Exposición de conocimientos y experiencia sobre el mundo, llevada al texto por el niño.</p>
	<p>Menciona las soluciones que han tomado los habitantes de la ciudad de México para disminuir la contaminación.</p>	<p>Abierta, corta. Exposición de conocimientos y experiencias sobre el mundo, llevadas al texto, por el niño.</p>
	<p>El texto con el subtítulo: <i>El suelo</i>, nos dice como se contamina la tierra. Escribe con tus palabras los tres factores que pueden contaminarla, según lo leído.</p>	<p>Abierta, corta. Inferencia e interpretación. Puede contestar literalmente. Uso de aspectos gráficos y de superestructura. Identificación de párrafo.</p>
	<p>Si tú fueras gobernante qué les dirías a los niños para que cuidaran su ambiente:</p>	<p>Abierta, corta. De opinión. De valoración. Uso de la argumentación.</p>
	<p>¿Que te imaginas tú que haya argumentado la Comisión de Basilea, para impedir que se trasladen tóxicos a los países pobres?</p>	<p>Abierta, corta. De inferencia. Conocimientos o experiencias del niño llevadas al texto. Uso de la argumentación.</p>

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
Los griegos	¿De dónde eran originarios los griegos?	Abierta, corta. De interpretación o factual.
	El texto dice en la página 40: <i>Desde esa región partieron en varias oleadas, migraciones de tribus enteras hacia el mar Mediterráneo</i> . ¿Qué significa la palabra <i>oleadas</i> , en ese párrafo?	Abierta, corta. Interpretación con un contexto.
	¿Con qué otro nombre se le conoce a la cultura griega? faraónica ( ) helénica ( ) romana ( )	Cerrada. Optativa. Literal-Factual.
	El texto dice que los griegos se dedicaron a la piratería. Imagina que vas con un grupo de griegos en un barco pirata. Escribe lo que ves, lo que buscan, cómo son sus ropas, cómo es el clima o lo que sepas de los piratas y lo que te gustaría preguntarias:	Abierta, corta. Sondeo de conocimientos o experiencias que sobre el mundo tiene el niño. Ubicación temporal del texto.
	Los griegos cultivaron la vid y el olivo. ¿Cuál es el fruto de la vid?	Abierta, corta. Conocimientos o experiencias del niño llevadas al texto. Inferencia bajo un contexto específico.
	¿Por qué se convirtieron los griegos en navegantes constructores de barcos?	Abierta, corta. Inferencia. Literal o interpretativa.
	Tu texto en la página 41 dice: <i>Los griegos colonizaron las islas de las costas de Europa</i> . Escribe que crees que significa: colonizar.	Abierta, corta. Inferencia. De Interpretación en un contexto.
	¿Cómo eran las ciudades Estado?	Abierta, restringida. Inferencia.
	Seguramente tú has escuchado la palabra democracia. Dí cuando la has oído y lo que para ti significa:	Abierta, corta. Experiencia del mundo del niño. Opinión
	¿Por qué las autoridades de Atenas duraban poco tiempo en sus funciones?	Abierta, corta. Inferencia. Literal o interpretativa.

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
	<p>¿Por qué piensas tú que los griegos no permitían entrar a las mujeres en asuntos políticos?</p> <p>Ordena cronológicamente. Escribe en la línea 1 a lo que sucedió primero, 2 al hecho que le siguió y 3 al último suceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Los griegos invaden las ciudades persas.</li> <li>. Los griegos parten hacia el mar Mediterráneo</li> <li>. Micenas estaba prosperando cuando llegaron los griegos.</li> </ul> <p>¿Quiénes eran los esclavos en Atenas?</p>	<p>Abierta, corta. Inferencia. Posible argumentación.</p> <p>Cerrada. De secuencia. De organización de contenido. De causa-efecto.</p> <p>Abierta, corta. Inferencia. Factual o Literal</p>
<p>La combustión</p>	<p>¿Cómo descubrió el hombre el fuego?</p> <p>¿De qué manera los hombres que vivieron hace muchos años utilizarían el fuego para protegerse de sus enemigos?</p> <p>Menciona algunos combustibles que conozcas</p> <p>Explica por qué se produce fuego al frotar una cosa contra otra.</p> <p>¿Qué elemento que está en el aire es necesario para la combustión?</p> <p>¿En qué se parecen la combustión y la respiración?</p> <p>Marca con una cruz, cuál de las 4 investigaciones te fue más difícil de entender. Inv. 1 ( ) Inv.2 ( ) Inv.3 ( ) Inv. 4 ( )</p>	<p>Abierta, corta. De Inferencia. Factual</p> <p>Abierta, corta. De inferencia. Conocimientos que el niño lleva al texto.</p> <p>Abierta, corta. De conocimientos que el niño lleva al texto, su experiencia del mundo. Conocimientos adquiridos en el texto.</p> <p>Abierta, corta. Factual. (de texto, párrafo argumentativo) Puede ser contestada con base en el conocimiento que el niño lleve al texto.</p> <p>Abierta, corta. Factual. (de párrafo argumentativo, investigación 1)</p> <p>Abierta, corta. De inferencia, interpretación o factual. De argumentación. (Investigación 4)</p> <p>Cerrada. Opción múltiple. De opinión.</p>

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
	<p>Imagina que le vas a decir a un amigo los pasos para hacer fuego usando pedazos de madera. ¿Cómo se lo pondrías por escrito para que él lo hiciera?</p> <p>Te gusta hacer experimentos como los que leíste sí ( ) no ( ). ¿Por qué?</p> <p>Un amigo tuyo quiere hacer la investigación. Para ello te pide que le escribas lo que necesita tener y los pasos que debe seguir para hacerlo. Escríbelo aquí.</p>	<p>Abierta, corta. De interpretación de información. Para organizar información. Aplicación de conocimientos adquiridos en el texto.</p> <p>Cerrada. De opinión personal.</p> <p>Abierta. De opinión, de valoración. Crítica.</p> <p>Abierta, corta. De interpretación. También evaluación y organización de ideas. Aplicación de Conocimientos adquiridos en el texto.</p>
El puesto de jugos	<p>¿Qué operación fue la que realizó el señor del puesto cuando le pagaron N\$ 14 con el billete de N\$ 50?</p> <p>¿Para qué, el señor del puesto de jugos, muestra en la taquilla, las credenciales de su hija y de la maestra?</p> <p>¿De cuánto es el descuento que le hacen a los estudiantes?</p> <p>Si el boleto cuesta N\$116 ¿Cuánto tendrá que pagar por el boleto de la maestra? Recuerda que el descuento a maestros es del 25%.</p> <p>¿A qué equivale el 50% del costo?</p> <p>¿Cuál será el costo de un boleto y medio?</p> <p>¿Cómo supo la señora de la taquilla el total de dinero equivalente a los dos descuentos?</p> <p>Si el señor del puesto de jugos recibió N\$ 55 de cambio ¿Cuánto dio al pagar?</p>	<p>Abierta, corta. De inferencia. Selección y uso de datos.</p> <p>Abierta, corta. Literal. Identificación de datos. Interpretación.</p> <p>Abierta, corta. Interpretación o factual. Identificación de datos.</p> <p>Abierta, corta. inferencia. Aplicación de conocimientos adquiridos en la escuela a través del texto.</p> <p>Abierta, corta. Factual. Identificación de datos.</p> <p>Abierta, corta. Inferencia. Aplicación de Conocimientos adquiridos en el texto.</p> <p>Abierta, restringida. De inferencia. Selección y uso de datos.</p> <p>Abierta, corta. De inferencia. De aplicación de conocimientos adquiridos en el texto y de conocimiento que el alumno lleve al texto.</p>

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
	¿Qué operaciones tuviste que realizar para contestar las preguntas de este cuestionario?	Abierta, corta. De evaluación. Selección y uso de datos.
Bloque 6 El destierro del Cid	¿Qué tipo de texto crees que es? biogra. ( ) period. ( ) poesía ( ) leyenda ( ) cuento ( ) de infor. ( )	Cerrada. De opción. Inferencia. Aplicación de conocimientos. Valoración. Manifestación de su competencia discursiva y pragmática.
El rey y el mercader	noticia ( ) historieta ( ) cuento ( ) crónica ( ) poesía ( ) biogra. ( )	
La cometa	novela ( ) poesía ( ) cuento ( ) de instruc. ( ) biogra. ( ) perio. ( ) no sé ( )	
Escrito con tinta verde	cuento ( ) de instruc. ( ) poesía ( ) científico ( ) biogra. ( ) guión tea. ( ) no sé ( )	
Un continente limpio	crónica ( ) poesía ( ) biogra. ( ) guión tea. ( ) cuento ( ) informativo ( ) no sé ( )	
Los griegos	novela ( ) desc. hist. ( ) crónica ( ) cuento ( ) biogra. ( ) guión de tea. ( )	
La combustión	noticia ( ) científico ( ) historieta ( ) crónica ( ) cuento ( ) biogra. ( ) no sé ( )	
Los ocho textos	D) de cuál de los Libros de Texto sacamos esta lectura: Ciencias Naturales ( ) Matemáticas ( ) Español ( ) Historia ( ) Geografía ( ) Lecturas ( )	Cerrada. De opción. De inferencia. Aplicación de conocimientos. Valorativa. Manifestación de su competencia pragmática y discursiva.
El destierro del Cid El rey y el mercader El puesto de jugos La combustión Los griegos	¿Te pareció fácil? o ¿Te pareció difícil? sí ( ) no ( )	Cerrada. Impresión personal.

TEXTO	PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA
El puesto de jugos	¿Te gusta el tipo de ejercicios que vienen en tu libro? sí ( ) no ( )  ¿Por qué?	Cerrada. Opinión  Abierta, corta. Opinión. Valoración. Crítica.
El destierro del Cid El rey y el mercader La cometa La combustión Los griegos	¿Ya habías leído el texto? sí ( ) no ( ) o ¿La habías leído antes? sí ( ) no ( )	Cerrada. Para conocimiento de la investigación.
Matemáticas	¿Hiciste este ejercicio en tu salón de clase?	

Procederemos ahora a comentar cómo fue la aplicación de esta *Situación Experimental II*.

#### 6.4 Aplicación y resultados de la *Situación Experimental II*

Al igual que los cuestionarios de la *Situación Experimental I*, los que usamos en la presente fueron aplicados al grupo piloto, para después perfeccionarlos. En realidad hubo muy pocos cambios, y quedaron elaborados como los describimos en el punto anterior.

Su aplicación fue colectiva, a cada grupo de niños seleccionados, se les entregó, durante el trabajo de campo en su escuela, los cuestionarios junto con una fotocopia del texto correspondiente. En todos iniciamos con el texto de *La combustión* y luego, al día siguiente, les aplicábamos cualquiera de los textos literarios, así fuimos alternando día a día uno no literario y uno literario. En una escuela hubo niños que al terminar el texto literario pedían "*el que se guía*", a lo cuál, si había tiempo se accedía.

La consigna que se les dio fue la siguiente: "*Tienen ustedes un texto tomado de alguno de sus libros, léanlo y contesten el cuestionario que se les dio. Traten de contestar todas las preguntas, pues para nosotros es importante saber cómo contestan, cómo piensan, cómo opinan. Recuerden que no son para calificarnos. Si tienen alguna duda pregunten. Pueden consultar el texto cuántas veces quieran, cuando terminen me entregan juntos el cuestionario y el texto*". En lo general, hubo muy buen recibimiento al trabajo propuesto, y lo tomaron con mucha seriedad. Fuimos anotando nuestras observaciones durante el transcurso de la aplicación que una vez revisadas y ordenadas, creemos conveniente mencionar:

### Del texto al leer:

- El texto *La combustión*, como fue el primero, por lo general fue leído en su totalidad antes de leer el cuestionario. Algunos niños contaron el número de páginas al inicio o durante la lectura del texto. La minoría, después de leer tres o cuatro páginas, comenzaron a contestar el cuestionario. Luego leían el resto de las preguntas y seguían leyendo a la vez que contestaban.
- En la lectura de los textos de tipo literario-narrativo, se observó que la mayoría lo leían todo "de corrido", es decir, sin detenerse a leer o contestar el cuestionario, pero otros lo leían a la vez que contestaban las preguntas.
- Los textos de tipo literario-descriptivo (poéticos), en la mayoría de los casos, fueron leídos "de corrido". Después procedían a contestar el cuestionario revisando el texto. El de *Escrito con tinta verde*, fue consultado más veces que el de *La cometa*.
- En los textos de *Los griegos* y *Un continente limpio*, la mayoría de los niños procedió a contar las páginas en cuanto se les entregaron. Todos los niños leyeron los primeros párrafos de ambos textos. Pero ningún niño leyó los textos en su totalidad, antes de comenzar a contestar; la mayoría iba leyendo y contestando.
- El texto de *El puesto de jugos* fue leído, por una minoría, en forma íntegra antes de contestar el cuestionario, el resto actuó leyendo y contestando.
- La mayoría leyó en silencio. Algunos verbalizaban o bien señalaban con el dedo las líneas que iban leyendo. Hubo quienes se alejaron del grupo buscando un lugar apartado para leer y contestar. Algunos niños en los textos no literarios de Geografía, Historia y Ciencias Naturales pidieron que se les dejara subrayar, a lo que se accedió.

### Del cuestionario

- El texto *El puesto de jugos* causó también sorpresa, pues además de "leerlo" tenían que contestar un cuestionario con problemas!!! La sorpresa les llevó a la mayoría, a decir de inmediato: "*Este es de Matemáticas!*".
- Algunos, los menos, leyeron completo el cuestionario al inicio, antes de leer el texto (éstos fueron los que mejores resultados obtuvieron y entre ellos se situaron los que "descubrieron" la estructura de los cuestionarios). La mayoría puso sus datos generales en el cuestionario, comenzaba a leer el texto y, dependiendo del tipo y contenido del texto contestaban, como ya lo explicamos en cada caso. En las cuatro escuelas (contando la de la muestra) se dieron estos comportamientos, lo que es muy significativo.
- Los niños que fueron capaces de "descubrir" la estructura del cuestionario y usarla a su favor, comenzaron, a partir de la segunda aplicación, contestando algunas preguntas del bloque 6 luego las del 5 para pasar a las de los bloques 2, 3 y 4 y finalmente hacían el resumen. Estos fueron los menos y notamos al leer sus respuestas que fueron los que mejor recuperación tuvieron de lo leído y quienes contestaron adecuadamente las preguntas de inferencia, valoración, etc.
- A un buen número de niños les causó sorpresa algunas preguntas pues "*no las encontraban*", es decir no encontraban las respuestas en el texto. Se levantaban y comentaban con la investigadora sus dudas. Se les decía que no venía tal cual en el texto, que ellos tenían que pensar la respuesta de acuerdo a lo que habían leído, conocían, sentían o creían. Entre las preguntas que fueron objeto de este señalamiento estuvieron:



¿Cuál es el problema central que trata?

¿En qué país te imaginas que sucedió?

¿Por qué le dicen al Cid sus amigos que con él...?

¿En qué época crees que ocurrieron los hechos...?

¿Qué semejanza hay entre una lluvia de hojas...?

Imagina que un buque petrolero... ¿cómo nos afectaría?

Trapo que en casa se pierde mamá lo encuentra... ¿A qué se refiere?

¿Por qué se enojó el rey?

¿Qué quiso decir el autor con Castilla...?

¿A quién te imaginas que van a cubrir?

¿Cómo supo la señora el equivalente de...?

Escribe los tres factores que puedan contaminarla.

- Después de aclarar las primeras dudas al respecto y de haberlas comentado a todos los integrantes del grupo, ya sólo se preguntaban entre ellos o a la investigadora: *"ésta viene o la tengo que pensar", "en donde está, no la encuentro, ¿es de inventarla?", "ya la busque, aquí dice vid, pero no sé que es", "aquí dice lo del suelo pero sólo veo dos cosas", "no dice el problema central; le digo lo que creo?"*.
- Las preguntas sobre a qué Libro de Texto correspondía lo que estaban leyendo, causaron sorpresa. Algunos, los menos, contestaban estas preguntas del bloque 6 antes de leer todo el texto. Otros, cuando las contestaban comentaban las respuestas entre sí, pero finalmente escribían lo que creían conveniente.

Hubo pocos niños que intentaron copiarse entre ellos las respuestas.

De estas observaciones podemos hacer algunos comentarios:

- a. Los niños tienen, lo que nosotros denominamos **estrategias amplias de lectura**, que adaptan según el propósito de la misma y el tipo de texto, creemos que ellos son lo creadores de las mismas.
- b. Los niños también tienen estrategias para contestar diversos cuestionarios pues son en sí mismos, otro material de lectura. Algunos, "descubren" la estructura de éstos para sacarles más provecho (rapidez, calidad de respuestas, etc.).
- c. El hecho de dejarles el texto para contestar el cuestionario nos permitió hacer cuatro observaciones: **1.** El corroborar que este tipo de práctica no es usada en clase. **2.** Los niños se sienten más seguros al dar sus respuestas. **3.** El no encontrar algunas respuestas en la primera lectura y búsqueda que hacen, les obliga a releer, hecho muy positivo pues, sabiendo lo que tienen que buscar reducen las alternativas. (Recordemos lo dicho en el capítulo 1 al respecto). **4.** Se reduce el riesgo de la memorización por la memorización, y por el tipo de preguntas "se obliga" al niño a pensar usando "lo que viene en el texto" y "lo que sabe". **5.** Se reduce el deseo de copiar, aunque, si se les permite socializar la práctica, se pueden ayudar entre sí. (Hecho muy positivo, y además marcado en los programas como ya vimos).

- d. El tipo de preguntas mantuvo a la expectativa a los niños, a pesar de que algunos "descubrieron" la estructura del cuestionario. El sacarlos de las preguntas rutinarias de clase fue positivo y debería ser más aprovechado en éstas.
- e. Los niños aprenden rápido, incluso en las evaluaciones si lo aprovechamos. Prueba de ello, fue el que algunos niños llegaron a conocer que determinadas preguntas aparecían en todos los cuestionarios.
- f. Constatamos, por comentarios a las preguntas arriba mencionadas, que los docentes acostumbran a hacer sus evaluaciones usando preguntas de bajo nivel cognitivo (literales o factuales).
- g. De nuevo, con el "simple" registro de estas observaciones penetramos a lo "obvio" para desterrar mitos. Ojalá los docentes comiencen a sistematizar sus experiencias en beneficio de la misma comunidad escolar.

A continuación iremos dando los resultados tomando en cuenta la agrupación que hicimos de las preguntas en bloques. Hay que señalar que al igual que en nuestros cuestionarios de la *Situación Experimental I*, realizamos para algunas preguntas un soporte con claves numéricas y/o letras. Por ejemplo:

Pregunta 2. ¿Te gustó?

Respuestas	Clave
sí	1
no	2
un poco	3
No contestó	NC

Pregunta 14. Marca con una cruz, cuál de las cuatro investigaciones te fue más difícil entender:

Respuestas	Clave
investigación 1	1
investigación 2	2
investigación 3	3
investigación 4	4
No contestó	NC

Con respecto a las preguntas abiertas, no preelaboramos un soporte, teníamos ya definidas nuestras expectativas para cada una de ellas pero no sabríamos exactamente cómo las iban a resolver los niños y cómo agruparíamos sus respuestas así que, a pesar de tener una idea global sobre cada pregunta, y las posibles respuestas (corroboradas a través de la aplicación a la muestra piloto), decidimos esperar a tener el total de los cuestionarios, revisarlos e ir creando una clasificación acorde a las respuestas de los niños, evitando así el encajonamiento en grupos preestablecidos que forzarán y desvirtuarán el carácter de

nuestra investigación. Al estar finalizando esta clasificación, que no fue nada fácil, nos percatamos que en las respuestas a los ocho cuestionarios hubo tres grandes grupos de respuestas a la mayoría de cada una de las preguntas, estos grupos fueron:

1. Donde el niño contestó copiando del texto leído.
2. Donde el niño efectuó una interpretación, valoración, argumentación, inferencia, sobre lo leído.
3. Donde el niño señaló que no entendía, no sabía, o no contestó.

Si revisamos el cuadro donde aparecen por bloque las preguntas y el tipo de pregunta, notaremos que algunas de éstas tenían una línea específica que se inclinaba a uno de los dos grupos (1 y 2) de respuestas. En algunas no descartábamos las dos posibilidades. En otras, estábamos seguros de que los niños sólo contestarían en una de estas dos tendencias, pero como veremos, hubo "otras formas" de contestar que nos dieron los niños. Los dos primeros grandes grupos de respuestas a su vez fueron, en su mayoría, divididos en subgrupos, así formamos, por ejemplo, para algunos casos del primer grupo, los siguientes subgrupos:

- Copia adecuada del párrafo correspondiente: retomó los elementos centrales del párrafo donde aparece la idea base para contestar la pregunta.
- Copia inadecuada del párrafo correspondiente: realiza la copia de otros elementos que aparecen en el párrafo donde aparece la idea base para contestar la pregunta, es decir que a diferencia de la categoría anterior no retoma los elementos centrales.
- Copia adecuada de elementos que se relacionan adecuadamente con lo preguntado ya sea que estén en un sólo párrafo o en varios.
- Copia inadecuada de otro(s) párrafo(s): se limita a copiar otro(s) párrafo(s) o partes de él (ellos) sin que se dé respuesta adecuada a la pregunta.

Para el segundo gran grupo de respuestas creamos también subgrupos, por ejemplo:

- Interpretación, Inferencia, Argumentación, Valorización adecuada: por ejemplo, aquella en donde el niño es capaz de expresar sin recurrir a la copia, como forma principal de su respuesta, lo que se solicita en la pregunta, retomando elementos del texto, de sus conocimientos en general o de su vida cotidiana que estén en relación directa con lo preguntado, y donde demuestre el manejo de las ideas que en específico se le están solicitando y que son coherentes según la macro y superestructura del texto, y donde se lleve a efecto la actividad intelectual solicitada (inferencia, argumentación, etc.) .

- Interpretación, Inferencia, Argumentación, Valorización, inadecuada: donde el niño expresa sin copiar lo solicitado por la pregunta, pero la respuesta, con base en sus experiencias o conocimientos propios o de los conocimientos adquiridos durante la lectura, no está relacionada con lo preguntado de acuerdo a la idea base del contenido o tipo de texto, pero sí lleva a efecto el ejercicio de la actividad intelectual solicitada.

Estos son los dos grandes grupos y algunos ejemplos de los subgrupos que a partir de las respuestas de los niños formamos. En algunos casos estos variaron debido a la pregunta, también es conveniente decir que hubo otros tipos de respuestas, pero eso lo iremos viendo a partir del análisis que a continuación hacemos de ellas conforme la división preestablecida en bloques.

### **Presentación de los Resultados**

La manera en que iremos presentando nuestros resultados, su análisis y comentarios de los bloques de respuestas, será, en general de la siguiente manera:

1. Mencionaremos el bloque que se va a revisar y la(s) pregunta(s) correspondiente(s) a éste, cuando sea necesario remitiremos al lector al cuadro general del punto 6.3.
2. En un cuadro sintetizaremos los datos obtenidos por bloque. Aparecen agrupados, de acuerdo a la clasificación correspondiente, el porcentaje y el número de respuestas (frecuencia) que se dio en cada grupo y/o subgrupo.
3. De acuerdo a la clasificación de las respuestas, ejemplificaremos con algunos casos
4. Damos nuestros comentarios al mismo.
5. En el caso de los bloques 1, 2, 3, 4 y 6 mostraremos el cuadro que aglutina las respuestas a los ocho textos y en el caso del bloque 5 haremos cuadros que abarquen dos o más textos con preguntas parecidas o iguales, o bien, varios cuadros de un sólo texto cuando se trate de las preguntas específicas al mismo.
6. Al finalizar daremos nuestros comentarios y conclusiones al capítulo.

### 6.4.1. Formas de elaborar resúmenes (estrategias para rescatar significados). Bloque 1

Veamos en primer lugar cómo resumen los niños los contenidos de los diversos textos. Clasificamos sus respuestas y las concentramos para nuestros lectores, en los siguientes cuadros resultado del análisis de las respuestas escritas de los niños (de sus resúmenes).

**Cuadro 1: Formas de elaborar resúmenes (categorías para rescatar significado)\***

COPIA						
	A	B	C	D	E	Total
	Copia de manera íntegra o parcial el primer párrafo o estrofa (a veces del segundo o del diálogo inicial)	Copia otra parte del texto (de un párrafo en específico, enunciado o palabras)	Copia elementos de otros párrafos, saltados; sin coherencia y en forma incompleta.	Copia elementos de párrafos, saltados; con cierta coherencia pero en forma incompleta.	Copia elementos de diferentes párrafos, más o menos en forma completa y coherente	
El rey y el mercader	67.5% (27)	—	7.5% (3)	5% (2)	—	80% 32
El Cid	45% (18)	2.5% (1)	17.5% (7)	—	2.6% (1)	67.6% 27
La Cometa	27.5% (11)	2.5% (1)	5% (2)	2.5% (1)	—	37.5% 15
Escrito con tinta verde	45% (18)	2.5% (1)	10% (4)	—	—	57.5% 23
Un continente limpio	45% (18)	10% (4)	15% (6)	10% (4)	—	80% 32
Los griegos	40% (16)	17.5% (7)	7.5% (3)	32.6% (13)	—	97.6% 39
La combustión	45% (18)	—	2.5% (1)	35% (14)	—	82.6% 33
El puesto de jugos	28.2% (11)	2.5% (1)	—	5.1% (2)	—	35.8% 14

\*El porcentaje que aparece en el total no suma el 100%, pues éste se divide en los dos cuadros en los que clasificamos las respuestas. Por lo tanto el total en cada texto del cuadro 1, sumado al total en cada texto del cuadro 2 nos da el 100%.

## Comentarios:

- a. Como puede apreciarse fácilmente la estrategia más usada por los niños cuando se les pide un resumen de cualquier texto es copiar el primer párrafo o estrofa y a veces parte del segundo y del diálogo inicial, Creemos que esto denota dos cosas: por un lado, que en los textos de *Ciencias Naturales*, *Geografía e Historia* por lo general el inicio de las lecciones o temas es una pequeña introducción al contenido y que quizá, por esto los niños han construido esta estrategia pues esta introducción resume el contenido del discurso. Por otro lado, que un buen número de niños extiende el uso de esta estrategia y la convierte en una estrategia poco movable, de acuerdo a cada tipo de texto. Algunos logran romper este esquema con los textos poéticos cercanos a su vida cotidiana (*La cometa*) o con un texto que no están acostumbrados a resumir (*El puesto de jugos*), pues consideran que con este tipo de texto son necesarias pocas palabras para sintetizarlo.
- b. Notamos que los niños que realizan copia, elaborando con ella un buen resumen son muy pocos (sólo uno con el texto de *El destierro del Cid*). Es ligeramente mayor el número de niños que copian con coherencia, tomando ideas de diferentes párrafos en forma salteada, aunque haciendo un resumen incompleto (categoría D). Si atendemos este punto, nuestro cuadro nos indica que en los textos *Los griegos* y *La combustión* se dio un aumento considerable en esta categoría; es muy probable que haya sido porque son los textos que (junto con el de *Geografía*) se utilizan más para hacer este tipo de actividad (realizar resúmenes) en el contexto escolar. También creemos que a eso se debió el ligero aumento en la categoría de "copia otra parte del texto" categoría B, para *Los griegos* y *Un continente limpio*.
- c. Si comparamos el número de niños que copió sin coherencia de los párrafos, enunciados o frases (en algunos casos hubo quienes mencionaron sólo palabras) veremos que es ligeramente mayor en los textos literarios-poéticos y narrativos que marcamos como no tan accesibles y en el de *Un continente limpio*. Relacionado con esto, observamos que no hubo niños que copiaran con coherencia aunque incompletos los dos textos literarios (*El destierro del Cid* y *Escrito con tinta verde*) marcados como no tan accesibles. Creemos, también, que a los niños les es muy difícil sintetizar, realizando copia, los textos literarios-poéticos, debido al tipo de superestructura y al contenido metafórico de los mismos.
- d. En general, en cuanto a lo sucedido con los niños que realizaron copia notamos lo siguiente: Si sumamos el número de niños que hizo de alguna forma copia del texto vemos que el índice más alto se sitúa en *Los griegos*, seguido en orden decreciente por *La combustión*, *El rey y el mercader* y *Un continente limpio*. El índice más bajo fue para: *El puesto de jugos*, luego estuvieron, *La cometa*, *Escrito con tinta verde* y *El destierro del Cid*.

- e. Hay una diferencia significativa entre lo que se hace frente a los textos no literarios y los literarios, pues en el grupo de mayor porcentaje de copia sólo se ubicó *El rey y el mercader*, y en el de los más bajos los tres textos literarios restantes, más el texto de *El puesto de jugos*. Vemos que sí hay una relación directa entre la estrategia usada para recuperar significado y el contenido-tipo de texto. Confirmamos con ello, además, que la práctica escolar de copiar se da sobre todo con los textos no literarios, lo que refuerza los comentarios hechos sobre el cómo se realizan los resúmenes en el aula escolar.
- f. Por otro lado, el incluir en el cuestionario el texto de *Matemáticas* para que los niños lo resumieran y el poco uso de la estrategia de copia en él, nos demuestra que este ejercicio de resumir dicho material, no se efectúa en clase y que por ello y el hecho de que el texto trate un problema cercano a los niños, orilló a que éstos buscarán otro tipo de estrategia. Si vemos los índices generales, los más bajos en cuanto al uso de copia, fueron los de los textos que son más cercanos a la realidad de los infantes como el de *El puesto de jugos* y *La cometa*.
- g. Sólo tuvimos un niño que logró hacer su resumen copiando un texto más o menos completo. Fue un texto precisamente literario, lo que nos lleva a suponer que quizá a pesar del grado de dificultad del texto (*El destierro del Cid*, no tan accesible), por el tipo de texto narrativo, uno de los niños (de mejor competencia lectora) logró hacer este resumen, que nadie hizo, ni él mismo, con el resto de los textos.

A continuación presentamos algunos ejemplos de cada uno de las cinco categorías, que acabamos de analizar en el cuadro. Haremos comentarios adicionales que nos acercarán, de manera más clara, al cómo funciona esta forma de hacer resúmenes.

***Copia de manera íntegra o parcial el primer párrafo o estrofa (a veces incluyen parte del segundo párrafo o de la segunda estrofa o del diálogo inicial).*** Subgrupo A.

**Texto: *El rey y el mercader***

abía una bes un comercia(n)te muy rico vivía en un palacio y tenía muchísimos criados vestía trages de terciopelo y cuando salía a la calle montando a caballo iba rodeado de muchos soldados que lo custodiaban todo esto lo supo el rey del país el cual ordeno que lo trageran a su presidente.

Blanca  
 quí una ves un comerciante muy rico tenía muchísimos criados vestidos traje de terciopelo  
 Joaquín

**El rey y el mercader**

abía una ves un comerciante muy rico vivía en un palacio y tenía muchos esclabos vestía de terciopelo y cuando salía a la calle montaba a caballo, iba rodeado de muchos soldados que lo custodiaban el rey del país ordeno que trageran al rico mercadero.

Carolina  
 Había una vez un comerciante muy rico vivía en un palacio y tenía muchísimos criados vestía traje de terciopelo y cuando salía a la calle montado a caballo iba rodeado de muchos soldados todo esto lo supo el rey del país el cual ordenó que trajaran a su presencia al rico mercader. El comerciante llegó al palacio real en compañía de cincuenta soldados. tienes muchos criados y tu casa es mejor que la mía el dinero que gasto es mío.

Victor

**Texto: El destierro del Cid**

Estaba de samorá matarona a traición al buen sancho de Fuerte. Eredá su er mano alfonso el fuerte era muy querido de sus vasayos y mas lo era del cid campeador.

Marco Antonio C.

En la batalla de Zonora, en España, mataron a traición al buen rey Sancho el Fuerte.

Fernanda

de un Rey. de Een la batalla de Zamora en españa rey sancho el fuerte ereda el tro no suer manos hermano alfonso Sancho el fuer te era muy querido de sus basallos y mas lo era del sid campeador llamado rodrigo Dias de vivir en santa gadea.

Gregorio

**Texto: La cometa**

Empieza a ser un calorcito  
ya viene la primavera  
se fue el tiempo de los trompo  
ya ( ) el de las cometas

Renato

Empieza a hacer calorcito  
ya viene la primavera  
se fue el tiempo de los trompos  
y llega en de las cometas  
frente a casa hay un campito  
que dicen no tiene dueño  
all voy los domingos a remontar mi lucero

Florentina

**Texto: Escrito con tinta verde**

la tinta verde crea jardines

Silvia

Que la tinta verde crea jardines, selvas, prados,  
follajes donde cantan las letras,  
palabras que son árboles,  
frases que son verdes constelaciones.

Sonia

escrito con tinta verde  
la tinta verde crea jardines, selvas y prados  
follaje donde cantan las letras

Juan Carlos

**Texto: Un continente limpio**

la realización de las actividades humanas genera desechos, los procesos industriales al igual que los medios de transporte con gases nocivos, ensucian la atmósfera; los fertilizantes aumentan la productividad de la tierra, pero también la contaminan, los empaques de los alimentos que consumimos se convierten en basura. Algunos residuos, por la acción de hongos y bacterias se pudren y son fertilizados por la naturaleza son biodegradables. Otros, como el papel y el vidrio, se reciclan y de nuevo pueden fabricarse cajas y botellas.

Sonia

son industriales de igual que los medios de tran(s)porte de gases nocivos en sucian la atmosfera, los fertilisantes aumentan la productividad de la tierra pero tambien por la naturaleza son hidrogrables otros como el papel y el vidrio se reciclan

José Luis

La realización de actividades húmedas genera desechos; los procesos industriales al igual que los medios de transporte con gases nocivos ensucian la admosfera los fertilizantes aumentan la actividad

Laura



**Texto: Los griegos**

entre todas las civilizaciones de la antigüedad la de los griegos es la que más influencia ha tenido sobre la historia humana. Gran parte de lo que aprendes en la escuela, los derechos

Gregorio

Entre todas las civilizaciones de la antigüedad la de los griegos es la que más influencia ha tenido sobre la historia humana. Gran parte de lo que aprendes en la escuela, los derechos que tendrás como ciudadano, la poesía que lees y muchas palabras que usas todos los días tienen su origen en las ideas, el lenguaje y las formas de vida que los griegos desarrollaron hace unos 2500 años

Christian

**Texto: La combustión**

El hombre solo se embretaba al fuego cuando un volcán asia erucción lugares mucho muy seco y caliente se iniciaba repente un fuego

Teresa

Hace muchos miles de años el hombre le tenía miedo al fuego pues no sabía lo que era en algunos lugares se pensaba que el fuego era un dios y en otros que era un regalo de los dioses el hombre solo enfrentaba al fuego cuando un volcán hacia erupción y provocaba incendios cuando un rayo caía en los árboles y los incendiaba o cuando en lugares muy calientes se iniciaba un fuego de bido al sol no sabemos como aprendio el hombre a utilizar el fuego es probable que movidos por la curiosidad se acercaran algunos hombres a contemplar los res(du)os de un incendio

Silvia

**Texto: El puesto de jugos**

son cerca de las siete am.  
cuando el autobus llega a la pequeña terminal  
tiene 15 minutos dice el chofer  
uatro jóvenes se dirige

Renato

Son cerca de las siete de la mañana cuando un autobus llega a la pequeña terminal. Tiene 15 minutos -dice el chofer  
Cuatro jóvenes se dirigen presurosos al puesto de jugos que esta proximo ala taquilla

Teresa

El puesto de jugos son cerca de(...) cuatro jóvenes se dirigen presurosos al puesto de jugos (...)

Florentina

**Comentarios:**

- a. Notamos que en este subgrupo, los niños hacen un esfuerzo por copiar el texto de la mejor manera, y que los errores que cometen son el reflejo de encontrarle sentido a lo que van copiando. Hacer las dos cosas (copiar tal cual el texto y darle sentido) lo puede llevar quizá a prestar menor atención a lo segundo. Los ejemplos de Blanca (que dice presidente por presencia) de Carolina (que escribe mercadero por mercader) o de Fernanda (que dice Zonora por Zamora), entre otros, nos demuestran esto. Además, el que los niños usan la estrategia de anticipación para encontrar significado al texto.

- b. Por otro lado, seguramente Carolina escribe *mercadero* como una persona que vende en el mercado y que le suena gramaticalmente mejor así que *mercader*, por ejemplo. Hay un cambio importante que esta misma niña realizó en una palabra, esclavos por *criados*, es notorio que trata de encontrar sentido al texto y, además, de usar un sinónimo para darle una apariencia más personal y menos de copia a su resumen.
- c. Creemos que los niños que cometen más errores tienen más problemas para recuperar significado, pero creemos también que entre los que copian muy bien pueden haber tanto niños que recuperan poco significado como niños que recuperan más significado. Ya lo corroboraremos más adelante.
- d. Otra cosa que notamos es que las entradas que algunos niños dan a su copia tienen un uso pragmático y el fin de dar "esa apariencia de no copia del texto" (así Joaquín y Sonia, como otros niños de la muestra, anteponen el pronombre relativo que al inicio de la copia que realizan.).
- e. Observamos también que algunos niños conservan la noción de que lo que copian es una poesía y deben respetar la forma de la misma.

***Copia otra parte del texto (párrafo, enunciado o palabras). Subgrupo B.***

**Texto: *El destierro del Cid***

villanos te maten rey  
 que no guererreros  
 hidalgos  
 manten  
 es un despoblado  
 con los mellados cuchillos  
 saquente el corazon  
 si tu fuiste o consentiste  
 en la muerte de tu hermano

Florentina

**Texto: *La cometa***

que lindas son los cometas aflójale que colea  
 Silvia

**Texto: *Escrito con tinta verde***

Deja que mis palabras oh blanca deciendan  
 y te cubran como una yubria como una  
 lluvia de una del hojas

Teresa

**Texto: *Un continente limpio***

el oso polar la ballena negra el lobo mexicano o las torugas y el aguila calba son algunas es pecies animales que pueden desaparecer a causa de la destruccion de su medio ambiente y la caza excesiva.

Teresa

Algunos residuos por la acion de hongos y bacterias se puedren y son reutilizados por la naturaleza son biodegradables como elpapel y el briedo se reciclan y de nuevo pueden fabricarse cajas y botellas Hay residuos como los plasticos los detergentes los insecticidas que no pueden reciclarse ni reutilizarse

Florentina

**Texto: *Los griegos***

Los griegos no eran originarios de ese territorio durante muchos siglos vivieron en las inmensas llanuras que en la actualidad es parte de Ucrania y de rusia, se dedicaban a la ganaderia y a su cultura. Aunque ya saben fabricar herramientas y armas de bronce

Maria Luisa

**Texto: *El puesto de jugos***

los muchachos se tomaron el jugo y pidieron la cuenta

Silvia

**Comentarios:**

Aquí sólo haremos dos observaciones: la primera en el sentido de que quienes realizan el tipo de copia que integramos en este grupo, están haciendo un esfuerzo por poner en práctica el hacer un resumen tomando en cuenta el todo del texto, saben (como les han enseñado), que deben buscar las ideas principales en los diferentes párrafos, sólo que, no logran hacerlo y mucho menos logran relacionarlas; aplican mal la "enseñanza". Por otro lado, ya es posible que nuestro lector comience a ubicar a ciertos niños por el tipo de respuesta que da en esta pregunta abierta, así por ejemplo notará como Teresa, Florentina y Silvia recurrieron a esta estrategia en varios textos.

***Copia elementos de otros párrafos, saiteados; sin coherencia y en forma incompleta. Subgrpo C.*****Texto: *El rey y el mercader***

avia un comerciante muy rico pero tenia muchos virvientes y vivia en un palasio y tragieron a su presensia un rico mercado y todo esto lo puso (supo) el res(y) y le iban a cortar la cabeza a un esclabo por preguntar algo que cuanto se tardaba dar una buelta al mundo y luego que se presentaba en el palasio y que todo el dinero que gasto es mio.

Marco Antonio L.

**Texto: *El destierro del Cid***

En la batalla de zonora en España a traicion al buen rey sancho el Fuerte Hered el trono su hermano (A)lfonso villanos te manten rey que no se guerreros hidalgos mellados saquen el corazón tiene hambre aquellos hombre y mucha sed llama otra ves a grito y golpe a la puerta con la empuñadura de su espada

Leticia

en la batalla de la samora mataron a tracion al buen rey sancho y fuerte. heredo el trono. el era muy querido. Rodrigo Diaz de Vivir. Villanos te maten rey. cuchillo mellados. en la muerte del ermano que nada tubo que ber en la muerte. gastaremos nuestro caballo. seguiremos como nobres caballeros. sobre un serajo de hierro. como unas balle(s)tas. nada tubo que ber con la muerte de su caballero. aclamado de rey.<sup>40</sup>

Marco Antonio L.

**Texto: La cometa**

de el cometa, primavera, dueño, luceros, domingos, tiritas, intermedio, mando, llega, pierde, cielo, serenito hilo, casa, trapo, mama.<sup>41</sup>

Sandra

La Cometa Empieza a hacer calorcito ya viene la primavera, el tiempo de los trompos, y llega el de las cometas, frente a casa ay un campito, dice no tiene dueño, los domingos a remotar mi lucero, acorto algo el del medio, para que valla arriba, que linda se ven las cometas; aflojale que colea, lleva la cola lo menos.

Carolina

**Texto: Escrito con tinta verde**

de una tinta que fue creada por jardines, selvas, prados, follajes, donde deja que mis palabras oh blanca declendan y te cubran como la tinta a esta pagina: la nuca de bosques en otoño, tu cuerpo constela de signos verdes. No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa, mira el cielo y su verde tatuaje de estrellas

David

cre a gardines selvas pradadas palabras que son arboles que son berdes cosntelaciones Deja que mis palabras como las yedas como la tinta a esta pagina tu cuerpo se costela de sicnos berdes no tienporte

Marco Antonio L.

**Texto: Un continente limpio**

la realiza de las actividades humanas provocan desechos quimicos los autos, las fabricas, etc, Agua, aire, y suelo.

Renato

la relacion de las actividades humanas genera desechos; los procesos industriales al iguales que los medios de transporte con gases nocivos ensucian la atmosfera los fertilizantes aumentan la productividad de la tierra pero tambien la contaminan, los empaques de los alimentos que consumimos se convierten la basura. Y tambien no olvidemos que los que estan especie de extinsion, es el oso polar, la ballena negra, el lobo mexicano, las tortugas, el aguila calva, y tambien el derramen de petroleo y causa la muerte de millones de peces

Christian

**Texto: Los griegos**

en todas las sivilaciones de la antigüedad los griegos era la mas que enfuemesia a tenidos sobre la istoria umana, gran parte de lo que encontramos en la escuela. antiguo mundo griego. Los griegos no eran originarios de. Civilizacion llamada helenica. Democracia es una palabra griega. Los esclavos los enseraban (...) tambien servian a los sirvientes. Liban Grecia marítima.

Marco Antonio L.

<sup>40</sup> Para ejemplificar, pusimos un punto en cada enunciado (completo o incompleto) que el niño tomó de diferentes partes del texto.

<sup>41</sup> Para ejemplificar, pusimos comas entre cada palabra.

**Texto: La combustión**

Hace miles de años cuando asía erucción un bolcan le tenia miedo al fuego y cuando caia un rayo y en sendia el boque y el hombre se enfrentaba solo al fuego y cuando quedaba poco fuego lo conserbaba ay muchos lugares secos en lugares secos y calidos se insendiaba de refente el fuego debia al sol y fuego cuandodo caia un rallo creia que era un relgalo

Marco Antonio L.

**Comentarios:**

- a. Es interesante hacer mención de varios hechos. En este grupo también nos es fácil notar niños que con sus errores nos muestran que están tratando de encontrarle sentido al texto, por ejemplo, Marco Antonio L. en su copia al texto de *El rey y el mercader* escribe mercado por mercader y cree que éste es un esclavo. De nuevo una niña, al desconocer dónde esta Zamora y no leer el texto como tal escribe Zonora, es decir, anticipa de acuerdo a sus conocimientos, siendo sus anticipaciones adecuadas en forma gramatical. En Christian también lo notamos cuando pone relación por realización.
- b. Notamos que en este grupo vuelven a aparecer sujetos que tratan de hacer su copia "aparentando" que no lo es, como David, pues su entrada intenta darle una forma más personal, a la vez que demuestran su conocimiento pragmático.
- c. Lo más importante de este grupo, es el esfuerzo por tratar de poner en práctica el seleccionar las ideas principales, sin lograrlo. Ellos saben que un resumen se hace justamente seleccionando ideas de los diversos párrafos e intentan hacerlo, pero fallan en la aplicación de la estrategia. Por ejemplo, Marco Antonio toma algo del primer párrafo, luego en forma salteada lo hace con el resto de los párrafos, pero no logra darle coherencia a sus resúmenes. Aplica por aplicar un conocimiento mal adquirido. Sandra por su parte, se limita a enumerar palabras, lo que tampoco le permite crear un resumen.
- d. Los casos de Leticia, David, Renato y Christian nos demuestran otros aspectos. Los tres son niños que en otros textos realizaron o buenas copias o interpretaciones en los subgrupos A, D, E y que también hicieron interpretaciones en diferentes subgrupos con otros textos (David fue el único que hizo un resumen en forma más o menos completa de *El destierro del Cid*). Creemos que en el caso de Leticia y David el colocarse en este grupo con los textos *El destierro del Cid* y *Escrito con tinta verde*, respectivamente, pudo deberse a la dificultad del texto, tanto por la macroestructura como por la superestructura. En los casos de Renato y Christian, observamos que el primero quiere resumir anotando los subtítulos; y el segundo, al tratar de unir lo que copia del primer párrafo, con los testimonios y la alerta ecológica, más que con el resto del cuerpo del texto, no logra darle una secuencia.

**Copia elementos de párrafos, salteados, resume con cierta coherencia pero en forma incompleta. Subgrupo D.**

**Texto: El rey y el mercader**

Había una vez un comerciante muy rico tenía muchísimos criados. vestía traje de terciopelo y cuando salía montaba caballo iba rodeado de soldados que lo custodeaban. El comerciante llegó al palacio real en compañía de sus soldados. si pero no está bien que vivas mejor que yo dijo el monarca. Morirás dijo el rey amén que contestes tres preguntas que te hare las preguntas son Donde esta el centro de la tierra Cuanto tiempo tarda en dar una vuelta alrededor del Mundo y en que estoy pensando ahora

David

**Texto: La cometa**

el cometa.  
empieza a hacer calorcito  
y viene la primavera se fue el tiempo de  
los trompos y llega el de las cometas.  
le emparejo bien los tiros y le corto algo  
el del medio para que vaya hacia bien arriba arriba mi lucero.

Juan Carlos

**Texto: Un continente limpio**

1. desechos 2. la contaminación en el agua 3. el aire sucio y 3 contaminado por el smog, 4. el suelo sucio. La realización de las actividades humanas genera desechos los procesos industriales al igual que los medios de transporte con gases nocivos ensucian la atmosfera, los fertilizantes aumentan la productividad de la tierra. Las industrias automoviles, los aerosoles, los insecticidas son las fuentes mas importantes de la contaminación, el agua algunos fertilizantes e insecticidas utilizados en exeso en la agricultura así como los desechos de las fabricas que se vierten en el drenaje El rio Mississipi en estados Unidos arrastra desperdicios industriales y articulos agricolas desembocan en el Golfo de Mexico. el aire las industrias y los automoviles son principales fuentes de contaminación en el aire.

Liliana

**Texto: Los griegos**

El mapa te muestra a lo largo de nuestra historia lo que actual es Grecia es sólo una parte del antiguo mundo griego. Los griegos no eran originados de ese territorio. Desde esa region partieron en varias aldeas. Debido Debido de que no podian depender de la agricultura de los griegos. Las naves griegas cruzaban el Mar Mediterraneo y el Mar Negro. Las ciudades eran muy distintas entre si. Esparta y Atenas dos de las ciudades mas importantes fueron un buen ejemplo de esas diferencias. Espar(ta) estaba gobernada por Reyes y Atenas por el contrari(o) era una ciudad bulliciosa

Leticia

**Texto: La combustión**

Que hace muchos años el hombre tenía miedo al fuego, y después el fuego se hizo necesario para el hombre y hace aproximadamente 180 000 años el hombre descubrió que para producir fuego hace falta un combustible. Después de mucho tiempo de observarlo y recogerlo el hombre aprendió a producirlo.

Fernanda

Hace muchos miles de años el hombre le tenía miedo al fuego. El hombre solo usaba el fuego cuando un volcan hacia erupción y probocaba incendios. No sabemos cómo aprendió el hombre a utilizar el fuego. Cuando el hombre, supo aprovecha el fuego su vida cambio totalmente Pudo protegerse del frio de sus enemigos y de los animales. También pudo cocinar sus alimentos

Leticia

**Texto: El puesto de jugos**

del puesto de jugos tienen 15 minutos para que el chofer y 4 jóvenes se dirijan al puesto de jugos el guero como llaman los choferes lavo y partió varias naranjas. El autobús dejó la terminal 5 minutos después de lo que continuó aprovechar para comprarle 2 boletos a la ciudad de Oaxaca así que su hija estudia en la normal a su hija le corresponde el 50% de descuento.

Carolina

**Comentarios:**

- a. Percibimos aquí que estos niños del subgrupo D, logran ya estructurar resúmenes coherentes pues van uniendo las ideas principales que ellos eligen, en tal forma que le dan sentido a lo que escriben. Los niños de este subgrupo, han aprendido bien como hacer un resumen copiando del texto, esto demuestra una mejor competencia lectora (por el uso de estrategias para seleccionar contenidos) en comparación con los de los otros subgrupos, sin olvidar por ello, que esto ha variado de acuerdo al contenido y tipo de texto como ya lo vimos y lo confirmamos en este subgrupo, pues aquí tenemos niños que en otros textos han estado clasificados en otros subgrupos (Liliana, Leticia, David).<sup>42</sup>
- b. Si nos detenemos en el análisis de sus escritos observamos que, ciertamente, hay errores que también denuncian el hecho de que al copiar tratan de darle significado a lo que van leyendo o leyeron, mas que equivocarse por no fijarse como dirían los maestros. David, por ejemplo, escribe custodeaban, Leticia aldeas por oleadas, y Liliana industrias automoviles por automotrices.
- c. Por otro lado, tenemos a Juan Carlos, uno de los dos niños que resumió copiando en forma coherente el texto de *La cometa*, que trata de conservar la superestructura del texto (forma) lo que demuestra su conocimiento al respecto. Lo mismo sucede con Liliana, sólo que en un texto no literario. Ella retoma los subtítulos y enumera en forma general lo más sobresaliente en su entrada al resumen, el resto de su copia se guía por esto.

**Copia ideas de diferentes párrafos, más o menos en forma completa y coherente. Subgrupo E.****Texto: El destierro del Cid**

de una batalla en Zamora, en España, mataron a traición al buen rey Sancho el fuerte. hereda el trono su hermano Alfonso.

Afonso Jura que nada tuvo que ver en la muerte de su hermano Sancho y es aclamado rey de Castilla. Así sale el Cid de las tierras de Vivar, y se encamina hacia Burgon, cuando atraviesa la ciudad de Burgos lleva sesenta caballeros con él, cada uno con su pendón. Niños, hombres y mujeres se asoman a las ventanas para ver lo pasar tienen hambre aquellos hombres y mucha sed Han caminando. la primera noche que el sid duerme fuera de su tierra en sueños

David

<sup>42</sup> Para un seguimiento por alumno, de estas respuestas dadas a la pregunta (abierta de tipo extenso), remitirse al anexo 2, donde aparece un cuadro que las concentra por grupo y subgrupo, se creyó conveniente realizarlo para tener una base del desempeño de cada niño en esta actividad.

## Comentarios:

De nuevo notamos que el niño al ir copiando comete errores, más por ir tratando de hacer un buen resumen coherente y encontrarle significado a lo que lee, que por otra situación. Por otro lado, cabe mencionar que este niño se ubicó en el nivel de buena competencia lectora como iremos corroborando.

Pasemos ahora a ver el cuadro de la clasificación de los niños que hicieron interpretación al texto, con los respectivos subgrupos y porcentajes.

Cuadro II: Formas de elaborar resúmenes (categorías para rescatar significado)

INTERPRETACIÓN					
	A	B	C	D	Total
	Resume con sus palabras, pero en forma inadecuada y/o incoherente e incompleta	Resume con sus palabras, en forma coherente, pero incompleta*	Resume con sus palabras en forma completa	Apela a su experiencia	
El rey y el mercader	2.5% (1)	12.5% (5)	5% (2)	—	20% 8
El Cid	10% (4)	20% (8)	2.5% (1)	—	32.5% 13
La cometa	5% (2)	52.5% (21)	5% (2)	—	62.5% 25
Escrito con tinta verde	5% (2)	35% (14)	2.5% (1)	—	42.5% 17
Un continente limpio**	—	15% (6)	—	2.5% (1)	17.5% 7
Los griegos	—	2.5% (1)	—	—	2.5% 1
La combustión***	—	15% (6)	—	—	15% 6
El puesto de jugos****	12.8% (5)	43.5% (17)	7.6% (3)	—	64.1% 25

\*A veces copia enunciados o frases  
 \*\*Uno dijo no entender  
 \*\*\*Un sujeto señaló no saber  
 \*\*\*\* Uno no asistió por eso el porcentaje es sobre 30

Nuestros comentarios a este cuadro son los siguientes:

- a. Si nos vamos a la revisión del uso de estrategias que no involucraron la copia como eje central tenemos que, en todos los textos el índice de quienes intentaron hacer un resumen usando sus palabras, es decir interpretando fue mayor en el caso de los que se agruparon en B (resume de manera incompleta pero con cierta coherencia) que quienes se agruparon en A (de manera incoherente).



- b. En las columnas **B**, **C** y **D**, notamos que es significativamente más bajo el número de niños que intentó interpretar en los textos de *Geografía*, *Ciencias Naturales* e *Historia*, lo que nos confirma que son estos libros, por su tipo de texto y contenido los que en la práctica escolar tiene un uso más de "hacer resumen" y lo hacen copiando.
- c. En el subgrupo **A**, hay un leve aumento en los índices de los niños que no lograron hacer coherentemente con sus palabras el resumen en los casos de *El destierro del Cid* y *El puesto de jugos*. Creemos que en el primero se debió a no ser tan accesible y en el segundo a la falta de práctica para hacer este tipo de resúmenes con discursos de matemáticas.
- d. A pesar de lo anterior (punto c) notamos que, tres niños sí lograron en el texto de Matemáticas hacer un buen resumen y que, aunque con un mínimo de diferencia lo hacen también los niños en los textos literarios marcados como accesibles (*La cometa* y *El rey y el mercader*), y en menor escala el resto de los textos literarios.
- e. En dicho subgrupo **B**, (resumen de manera incompleta pero usando en buena parte una interpretación coherente), notamos claramente que los índices más altos son los de los dos textos literarios poéticos y el del no literario *El puesto de jugos*. Entre estos tres es sensiblemente más alto el texto más cercano a la vida cotidiana de los niños: *La cometa*. Reforzamos con ello que hay una relación estrecha entre el uso de estrategias para hacer resúmenes y el tipo de texto contenido y por lo tanto entre la recuperación del significado y el tipo de texto-contenido (recordemos lo dicho en cuanto lo difícil que les fue a los niños copiar este tipo de textos).
- f. Observamos en relación al punto e que los subgrupos **A** y **C** no tienen ni siquiera un sujeto que hiciera el tipo de interpretación correspondiente a los textos no literarios de *Un continente limpio*, *Los griegos* y *La combustión*. Esperábamos obtener en estas categorías cierto porcentaje considerable en el texto *Un continente limpio* pues se supone que la práctica escolar debería llevar a los niños a encontrar las ideas principales sobre todo en este tipo de textos, y que éstas deben ser interpretadas más que copiadas y unidas con secuencia y coherencia. Pensamos entonces que lo denso de estos textos, alejados de la realidad de estos niños, más las prácticas tradicionales que con ellos se realizan en clases, lleva a éstos a copiarlos.
- g. Si vemos la suma total notamos claramente que el texto *La cometa* y *El puesto de jugos* son los que más fueron favorecidos con esta estrategia. Después los tres restantes textos de tipo literario y finalmente los tres restantes no literarios. Lo que vuelve a confirmar que la recuperación del significado está en relación directa con el contenido y tipo de texto al igual que el uso de estrategias para resumir.

h. Finalmente, sólo encontramos un caso relacionado con el hecho de darle más peso, para elaborar su resumen, a la información previa que ya posee sobre el tema en cuestión (información no visual) que a la información dada por el texto que se leyó. Jaime sólo usó la información del texto como "pretexto" para darnos su respuesta. (Esto no quiere decir que tanto en el grupo de copia como en el de interpretación, algunos sujetos no aportaran sus conocimientos o experiencias, sólo que éstos lo hicieron en forma más reducida que en este caso). Leamos y comentemos ahora algunos casos en específico, de acuerdo a los subgrupos generados a partir de las respuestas de los niños.

**Resume con sus palabras en forma inadecuada- interpretando pero de manera incoherente e incompleta. Subgrupo A.**

**Texto: El rey y el mercader**

que había un comerciante muy rico que vivía en palacio y que el mendigo le pregunta otra que si puede dar la vuelta al mundo y que se va con miedo y el rey dice que si puede dar la vuelta al mundo y dice que si.

Christian

**Texto: El destierro del Cid**

De el desierto del Cid  
Isaac

Se trata de un fuerte campeón.

Sonia

**Texto: La cometa**

de la primavera y del lucero  
Maricela

**Texto: Escrito con tinta verde**

Un muchacho que tenía una sicastris

Ma. Luisa

De un cuento

Nohelia

**Texto: El puesto de jugos**

en que a las siete de la mañana llega un autobus por con pequeña. dos muchachos compraron dos vasos con un señor, el señor partio las najanjas a la mitad para llenar los vasos de jugo a que le avian pedido, los muchachos de tomaron los jugos que pidieron

Sandra

de que el chofer va a comprar unos jugos para tomar y despues les dieron la cuenta

Fernanda

**Comentarios:**

- a. Todos los niños que tratan de decir con su palabras lo que leyeron están en realidad ejercitando la inferencia y la interpretación sobre el texto. esto implica por lo tanto un análisis y una síntesis mayor que la realizada por el grupo anterior (copia). Los ejemplos que presentamos a pesar de haber interpretado equivocadamente el texto han hecho este ejercicio y denotan una capacidad cognitiva que bien orientada (enfrentada a través del método directo) podría dar excelentes resultados.

- b. Aquí encontramos niños y niñas que en otros textos pudieron realizar buenas copias y/o que efectuaron interpretaciones más completas, por ejemplo, Christian, Fernanda y Norma. Lo que es indicativo de que el contenido y tipo de texto está en relación directa con la recuperación de significados y con las estrategias usadas para ello.
- c. Los ejemplos de Isaac, Sonia y María Luisa nos llevan a corroborar que el contenido de *El destierro del Cid* y de *Escrito con tinta verde* fue para algunos niños difícil; en el primer caso quizá por el vocabulario (desierto por destierro) y, en el segundo además de esto por tener un vocabulario poco común en nuestra época (campeador x campeón), que nos remite al contexto temporal en que viven estos niños.
- d. En el caso de Maricela, aunque el texto trata de la primavera y el lucero, no señaló lo más importante *La Cometa*, por eso la colocamos en este grupo. Respecto al caso de Norma, ella trata de sintetizar dándole peso a la superestructura. En cuanto a Sandra y Fernanda, percibimos lo difícil que les fue resumir un texto de matemáticas, algo a lo que no están acostumbradas. Observemos que hay aquí un aspecto relevante que posiblemente les cause problemas más adelante, la recuperación de datos base para efectuar las operaciones que les exigen en los ejercicios de la lección. Es claro que si los niños tienen estas dificultades no lograrán "entender" los problemas. Continuemos leyendo los ejemplos, ahora del grupo B:

**Resume con sus palabras, interpreta partes centrales del texto. Le da cierta secuencia coherente pero es incompleto (a veces incluso copia algunos enunciados o frases). Subgrupo B.**

**Texto: *El rey y el mercader***

había una vez un mercader muy Rico con un traje de terciopelo y cuando se iba acompañado de muchos soldados. El rey se enterró y lo llamo, dijo que no debía bibir mejor que (e)l y le hizo tres preguntas

Renato  
que una vez llegó un comerciante en el pueblo y el rey lo mando a llamar y le dijo tu eres mas rico que llo y no esta bien le dijo te cortare la cabeza o a menos que me contestes tres preguntas<sup>43</sup>

Leticia

**Texto: *El cid***

de que mataron a Sancho el Fuerte

Laura

En la batalla de Zamora España matan al rey Sancho muy querido por todos y suve al trono el hermano alonso y destierra a Cid

Renato

de la dester(r)ación del cid despues de la batalla de Zamora

Jaime

<sup>43</sup> Utilizamos cursiva para marcar lo que se copió.

**Texto: La cometa**

De un cometa, de un lucero, hai se iba los domingos a un campito

que ya mero llega la primavera, y un niño ésta volando un papalote

Isaac

Sonia

De un Cometa que el niño hizo y en primavera lo saca a jugar. Es lo que entendi yo y que el niño lo trata muy bien

Liliana

se trata de un cometa y se iba a un campito que no tiene dueño y en los domingos se va a una casita y se va arriba bien arriba

Leticia

era una vez que dijo el muchacho que havia calorcito y entonces fue con su lucero al que no tiene dueño y fue con sus hamigos haver que decian si iban a bolar la cometa y le dijeron que si

Marco Antonio C.

sobre el cometa de un lusero

Gregorio

**Texto: Escrito con tinta verde**

supuestamente se trata de que crea jardines y cosas de pohemas

Laura

Renato

el texto trata de que las hojas son color verde y que se encuentran en selvas praderas y jardines

de tinta verde de los arboles, el follaje la naturaleza eso creo yo que trata la tinta verde

Fernanda

que la tinta verde pin(ta) jardines, selvas, vosques, flores

Liliana

Leticia

**Texto: Un continente limpio**

que el vidrio y el papel se pueden volver a construir, que los marinos contaminan el mar, que los autos contaminan todo el anviente, que las sustancias tóxicas contaminan la tierra

Fernanda

que esta bien que no contaminen la a(t)mosfera de la tierra y que no tiren basura a los Rios y que llano tiren basura fertilisantes

Gregorio

que el bridio y el papel se pueden volver a construir

Dalia

**Texto: Los griegos**

Los griegos cr(u)zaron el mediterrane(o) y fundaron grecia que solo (es) una parte del antiguo grecia

Renato

**Texto: La combustión**

Hace miles de años el hombre no conocia el fuego y le tenia miedo, creian que el fuego era un dios y despues aprendieron a usarlo y podian cosinar sus alimentos, aci para producir fuego se necesita frotar

Ma. Luisa

Hace miles de años el hombre le temia al fuego. Al paso de los años el hombre aprendio a controlarlo el fuego y a producirlo. El hom(b)re tal vez movido por la curiosidad tomo ramas de fuego y supo controlarlo.

Renato

que nuestros antepasados no conocían el fuego y le tenían miedo al fuego y decían que el fuego era un dios que se lo había mandado los dioses, y lo del oxígeno

Gregorio

*El hombre le tenía miedo al fuego pues no sabía que era, se pensaba que el fuego era un dios. El fuego se convirtió en una necesidad para el hombre. No sabemos como aprendió a utilizar el fuego, pues se lo llevaron una rama ardiendo y lo contemplaron se pudo proteger del frío y también pudo cocinar sus alimentos. Haora no es muy util como el agua pero si nos aria falta.*

Laura

**Texto: El puesto de jugos**

de un puesto de jugos

Laura

de Matematicas

Norma

de vender jugos y cuanto cuestan

Dalia

trata de un autobus que tiene descuento y tambien se trata de los puestos de jugos y los estudiantes tienen descuentos 50% de por ciento y los profesores tienen 25% por ciento y lo descuentan es de solo credencial

Christian

y que venden jugos temprano en el puesto de jugos y los jóvenes van presurosos por sus jugos de eso trata

Joaquin

de que unos jóvenes llegaron a la terminal de autobuses y querían unos jugos y después les dieron la cuenta. Después una maestra y su alumna les compraron dos boletos y como los boletos de estudiante 50% De Descuento profesores y 25% De Descuento solo con credencial

Jaime

**Comentarios:**

- a. Nos extendimos un poco en los ejemplos de este subgrupo B, pues, en primer lugar es el de más alto porcentaje en el grupo de interpretación y porque se presta a varios comentarios. Notamos que en general en los textos literarios-poéticos *Escrito con tinta verde* y *La cometa*, junto con el literario-narrativo de *El destierro del Cid*, los niños, en su mayoría, no creyeron conveniente explicar mucho sobre el tema. Esto se debió quizá a tres razones: la primera, lo corto de los textos mismos; la segunda, porque *La cometa* habla de un tema que les es más "comprensible", pues es algo cotidiano en su vida infantil; y tercera, por lo difícil de sintetizar, en el caso de *Escrito con tinta verde* y *El destierro del Cid*, textos cuya superestructura y contenido se les dificulta. Algo similar observamos en el total de los niños de este subgrupo, con el texto *El puesto de jugos*, pues es aparentemente una narración cotidiana; o bien, es sólo tomado en cuenta por su macroestructura global: Matemáticas.
- b. Observamos que utilizan entradas "tradicionales" de estructura literaria, en los textos literarios: Leticia: *una vez*, Marco Antonio: *era una vez*, lo que nos remite a su conocimiento pragmático de los discursos. El caso de Renato y Liliana en *El rey y el mercader* es singular porque usan como sinónimos las palabras *mercader* y *comerciante* (lo que aparece en el texto) y demuestra su conocimiento extra-textual y de inferencia en el manejo del texto. En ambos casos notamos que toman en cuenta un acontecimiento central, causa de la narración global, el señalar que el rey llamó al comerciante porque aquél no debía ser más rico que él, después marcaron otro acontecimiento: el castigo.

- c. En cuanto al texto de *El destierro del Cid*, vemos que un acontecimiento, causa de la historia, como fue la muerte de Sancho el Fuerte en la batalla de Zamora, es de los retomados en estos ejemplos. El otro acontecimiento: *el destierro* es sólo mencionado por dos niños. La construcción del enunciado de Jaime es muy compleja lo que nos demuestra su grado del manejo del aspecto gramatical.
- d. En *La cometa* observamos en Isaac, Marco Antonio C. y Gregorio la aplicación en su interpretación de un conocimiento (metáfora) que aparece en el texto: la cometa es un lucero. Cinco de los niños con los que ejemplificamos dan un contexto temporal (como viene en el poema) a su escrito: los domingos, la primavera, el calorcito (primavera). En los caso de Lilibiana y Marco Arturo hay elementos claros de apelación a su experiencia: *lo trata bien* (Lilibiana) y *fue con sus amigos a ver que decían...* (Marco Antonio). En Lilibiana observamos, al igual que en otros de sus resúmenes, una referencia muy importante a su persona: *es lo que entendí yo*, que nos remite a lo que ella recuperó del significado y expresa con sus palabras.
- e. En *Escrito con tinta verde* Laura es de las pocas niñas que dio una interpretación sobre el texto, por eso ejemplificamos con ella; el *"supuestamente"* que da en la respuesta remite a su persona, a su interpretación. Notamos que una acción mencionada en los ejemplos a este texto es remitida a "el que tiene o crea color verde", y por lo tanto se asocia este hecho con la naturaleza. Aquí de nuevo un niño más que sintetizar el contenido menciona la superestructura es: *de pohemas*; de nuevo Renato nos demuestra su conocimiento pragmático.
- f. En cuanto a *Un continente limpio* observamos que dos ejemplos hacen mención a la acción de contaminar y también dos mencionan el volver a utilizar los desechos, informaciones muy usadas en la actualidad (contexto temporal-época). El pronombre relativo que es usado como una forma de unir y darle coherencia lo que nos indica el uso de nociones lingüísticas avanzadas.
- g. El único caso de *Los griegos*, con el que pudimos ejemplificar este texto en el subgrupo B, notamos que es producto de uno de los niños con mejor competencia lectora.
- h. En cuanto a la lectura *La combustión*, vemos que tres niños hacen su interpretación tomando en cuenta sólo la parte narrativa del texto que es la introducción a la lección. Percibimos que al ser una narración que describe parte de la historia humana, los niños intentan darle un orden cronológico con palabras como: "después", "así", "al paso de los años". Vemos como sólo Gregorio toma en cuenta la parte de la lección en cuanto a las investigaciones. Y que Laura a pesar de haber copiado en forma salteada y con coherencia buena parte de lo que escribió, al final interpreta a su manera la información.

- i. En cuanto a las interpretaciones de *El puesto de jugos* notamos que en todos nuestros ejemplos la introducción (narración y diálogo) a la lección es la que resumieron y que, de éstos, Jaime y Christian son excepciones pues retoman un aspecto central de la lección: los porcentajes. Norma, por su parte remite al contenido global: Matemáticas, lo que nos pareció adecuado para colocarla en este grupo.
- j. La mayoría de los niños ubicados en este subgrupo **B**, podrían ser considerados como lectores medianamente competentes o muy competentes en la recuperación de significados, pero habrá que ir correlacionando sus respuestas con el resto del cuestionario. Pasemos a la lectura de los ejemplos del grupo **C**.

**Resume más o menos en forma completa, interpretación adecuada y coherente. Subgrupo C.**

**Texto: *El rey y el mercader***

se trata de un mercader que por enseñar sus cosas a un superior le dio envidia y lo iba a mandar a degollar y el mercader fue astuto y no lo mataron

Jaime

se trata que Había una bes uncomerciante que vivía en un palacio y tenía muchos criados y lo mando a yamar el rey y le dijo tienes muchos criados y tu casa es mejor que la mia el comerciante le dij(o) que todo el dinero que gastaba era de el así que le dijo que lo pagaría con su cabeza y el comerciante le dijo que no lo hiciera así que el re(y) le hizo una preguntas y en contro un pastor de obejas y fua al palacio a responder a que no mataran al comerciante

Israel

**Texto: *El destierro del Cid***

Que mataron de traision al buen rey sancho el fuerte y se eredo al su ermano Alfonso el sancho el fuerte era muy querido por los basallos y que el rey eredo el trono estaba muy enojado y le dijo que se fuera de mi reino y se fue con sesenta caballeros y les dijo (que) al cid no le vendieran pan ni vino. Y es la primera vez que duerme lejos de su reino y oyo una voz que cabalga cid cabalga.

Christian

**Texto: *La cometa***

de que las cometas y de un niño que juega con su cometa y lo recoje y lo afloga asta acerlo tocar tierra y digo: vengan a ver mi lucero.

Israel

de la cometa que vrilla como un lucero y que se eleva al sielo formando una estrella y benia a ver un cometa que es como un lucero

Aurelio

**Texto: *Escrito con tinta verde***

de la naturaleza, de un señor que describe a una señorita

Jaime

**Texto: El puesto de jugos**

de las naranjas cuanto podían hacer con huevos y sin huevos y de los porsientos de cuantos y que iban a ir de viaje su lga del sellor y su maestra de su lga. para abordar un camión deben esperar 15 minutos

es de Matemáticas que tiene que resolver varios problemas del jugo y de los boletos eso es todo

Liliana

se trata de mitades sumas restas es todo de matemáticas, de excursiones de autobús, etc.

Leticia

**Comentarios:**

- a. En este subgrupo en el caso del texto de *El rey y el mercader*, observamos que Jaime se remite a su propio conocimiento del mundo, a la información no visual, cuando dice: "por enseñar sus cosas a un superior". También cuando menciona que "el mercader fue astuto y por eso no lo mataron". Por otra parte, Jaime, al decir astuto, reduce, sintetiza, la solución del problema central y describe muy bien con pocas palabras. En el escrito de Israel, también se plantean los acontecimientos centrales y la solución a los mismos.
- b. En cuanto al resumen de Christian para el texto de *El Cid*, menciona la problemática de la narración y el cómo es desterrado el Cid, para finalizar señalando su interpretación al final de la historia.
- c. Israel y Aurelio en el caso del texto *La Cometa*, hacen una introducción general para tocar después puntos específicos sobre el tema, y retoman lo adquirido como conocimiento en el texto: la metáfora y analogía de la cometa como lucero.
- d. El único caso que tuvimos de un niño de pudiera interpretar adecuadamente el texto *Escrito con tinta verde* fue el de Jaime; él, con pocas palabras, logra mencionar lo que infirió de la poesía. Jaime se ha podido ubicar hasta ahora por sus respuestas como un lector competente ante varios tipos de texto, y aquí lo confirma. Es importante decir que hace uso de sus conocimientos discursivos sobre los poemas: *hay alguien que se lo dedica a alguien*.
- e. Los tres niños con que ejemplificamos las respuestas de este subgrupo relacionado con el texto *El puesto de jugos* hicieron mención al contenido matemático del mismo, pero también a los elementos narrativos de tipo cotidiano que son el marco de los problemas del texto. Si recordamos, el niño Marco Antonio L., en los demás tipos de texto se limitó a copiar sin obtener en su ejercicio coherencia alguna. Aquí notamos que el niño logra escribir con sus palabras el contenido del texto en forma adecuada. Esto es posible quizá al hecho de que con este tipo de texto-contenido no está acostumbrado a realizar la actividad de resumen como copia y busca una estrategia para ello, además, de que el tema narrativo, base de los problemas, le es más cercano a su realidad cotidiana. Este niño es un buen ejemplo para señalar que todos son potencialmente buenos lectores que buscan darle sentido a lo que leen a pesar de



las barreras escolares que se les imponen. Esto nos lleva a mencionar dos cosas: lo paradójico de una práctica insustancial de hacer resúmenes -en la forma más tradicional- en el contexto escolar, para lograr la recuperación de significados, pues no lo logran; y, por otro lado, que los docentes deben prestar atención a este hecho para apoyar a sus alumnos. Revisemos el ejemplo del último subgrupo.

**Otros: Apela a su experiencia Subgrupo D.**

**Texto: *Un continente limpio***

que hoy como ya no hay bosque esepptos muy poquitos, y tiran basura y hay mas contaminantes y desechos toxicos y la estincion de especies animales por los casadores la solucion para esto es que si tumban bosques que planten un Arbol y la basura que tiran que la separen y a los casadores que cuando atrapen un animal que busquen su pareja y las unan cuando tengan sus hijos y esten un poco grandes que maten a sus padres y asino abra estincion y de los coches que por familia tengan uno, eso es todo.

Jaime

Comentarios:

Ya habíamos dicho que Jaime usó muy bien sus conocimientos, su información no visual y los juntó con lo dicho en el texto (desechos tóxicos, extinción de animales, reforestación). Este es un buen ejemplo de lo que pueden hacer los niños cuando tienen información previa y la saben usar en ejercicios como éste.

**6.4.2 Comentarios y conclusiones finales sobre las formas de elaborar resúmenes, (macroestructuras), como una forma de rescatar significados.**

1. Es claro que los niños, independientemente del grupo en que se colocaron, tratan de darle sentido al texto tratan de que les sea significativo. Sin embargo, notamos en el grupo de **Copia**, que las prácticas escolares en torno al uso del resumen como medio para recuperar significado en muchos casos entorpecen justamente lo que se desea lograr. Al hacer el análisis de algunos casos hemos podido presentar que los errores de los niños son en la mayoría, una forma de tratar de entender el texto y de aplicar estrategias (en forma adecuada o no) para ello.
2. Corroboramos lo visto en la *Situación Experimental I*, respecto a las prácticas insustanciales para llevar al niño a hacer resúmenes sobre todo en los casos de los subgrupos **A, B y C** que copian. Los niños del subgrupo **D**, son los que mejor manejan dicha práctica (en los textos no narrativos sobre todo). Extendemos nuestros comentarios sobre el hecho de que el subrayado de ideas, la señalización del texto y otras formas de hacer el resumen si se practica como actividad en sí misma pierde su sentido. (Ver capítulo 3 y 5). Si los niños, como hemos visto se preocupan por tratar de entender (y hacer a otros entender) lo que leyeron ¿por qué la escuela

no atiende esta problemática de frente y comienza a trabajar en ella? ¿por qué no se intenta lo que el programa de Español señala en su apartado de lengua escrita respecto a que los alumnos desarrollen gradualmente destrezas de trabajo inteligente con los libros? Estos aspectos nos revelan que hay prácticas lectoras que están funcionando como "vicios" o "normas" para el lector y que la escuela debe cambiar en provecho del desarrollo de la competencia lectora de los niños.

3. Observamos que, a pesar de lo anterior un buen número de niños ha creado sus estrategias propias (tomar elementos de la introducción, unir con determinadas palabras enunciados, etc.) para resumir la macroestructura del texto; y, aunque la escuela no les haya enseñado explícitamente, aplican las reglas (macrorreglas) para realizar macroestructuras, pues suprimen proposiciones, generalizan y construyen proposiciones que contengan la información abstraída de la regla. Estos niños se ubican tanto en los grupos de **Copia** como en los de **Interpretación** sin copia (sobre todo en los subgrupos C, D y E del primero, y en todos los del segundo aunque su ejercicio a veces sea erróneo). Los niños que escribieron señalando como resumen la superestructura (tipo de texto) también entran en estos comentarios.
4. Los niños que producen buenos resúmenes (por ser coherentes y más o menos completos) mediante copia textual de diversas partes de lo leído, reflejan buena recuperación del significado y no son un número despreciable. Ahora habría que motivarlos a que expresen eso mismo con sus palabras. Estos resultados nos llevan a concluir que en el aula se debe propiciar más que los niños digan las cosas con sus propias palabras para evitar que sólo sean "repetidores" del decir de otros. Esta práctica valiosa sin duda en el sistema tradicional de enseñanza, debe dejarse en aras de una pedagogía más liberadora.
5. Los docentes deberían hacer de los errores producidos por los niños ante los diversos textos errores constructivos llevando a los niños a la reflexión de los mismos; orientándolos en el cómo planear su exposición escrita.

Si revisamos la información obtenida en la *Situación Experimental I*, veremos que ya habíamos señalado que los textos como *Geografía*, *Historia* y *Ciencias Naturales*, usados bajo enfoques tradicionales, les cuestan más trabajo a los niños y los prefieren menos. Aquí lo corroboramos

al encontrar que fueron los textos donde los niños optaron por hacer su resumen usando más el recurso de la copia.

6. También vale la pena recordar que en la *Situación Experimental 1*, encontramos que los docentes tuvieron dificultades para explicar lo que era una idea principal, una complementaria y cómo enseñan a sus alumnos a hacer resúmenes. En la presente *Situación*, notamos que muchos de los productos de los niños obtenidos aquí son el reflejo de que los docentes no tienen en claro estos aspectos. ¿Cómo lograr que los niños hagan mejores resúmenes si muchos docentes no tienen en claro lo que esto implica? Se debe comenzar a actualizar a los docente, a partir de lo que realmente sucede con su práctica dentro del salón de clases, bajo una pedagogía constructivista.
7. Observamos que, en los textos más cercanos a la realidad de los niños se produjeron menos errores que en los que les son poco asequibles. Esto es importante, no debemos minimizarlo ni tratarlo como "obvio" pues entonces lo dejaríamos de lado. Por el contrario, es importante que tanto maestros como quienes elaboran Libros de Texto lo tengan presente. En el caso de quienes hacen los Libros de Texto, tendrán que contextualizar mejor el tema, crear mejores auxiliares (glosarios, recuadros, etc) en el mismo texto, sobre todo en el de los contenidos nuevos para el niño. En cuanto al docente, éste debe saber que tiene que contextualizar y trabajar más con el grupo para percatarse de que realmente los niños los entienden y los asimilan. Definitivamente hay que empezar a romper el hábito tan arraigado que se tiene en el contexto escolar de dejar "como tarea" la lectura justamente de los textos "difíciles" (por contenido y tipo de texto) para que los niños hagan "resúmenes". Es importante que primero en el aula se elaboren colectivamente resúmenes de diversos tipos de texto para que, y luego, los alumnos solos puedan hacerlo en casa.
8. Lo anterior está íntimamente ligado al hecho de que la selección y el trabajo en el aula con ciertos materiales de lectura debe tener en cuenta los conocimientos y experiencias de los niños. Creemos que hay lecturas más propias para adultos que para niños en algunos Libros de Texto, y no por el contenido mismo sino por estar fuera del alcance de la mayoría de los niños. El caso es claro en el poema de *Escrito con tinta verde*, el hecho de estar escrito por un gran autor no le quita lo poco asequible que es para los niños, incluso en el sentido de mostrar

la rima de un poema. Las metáforas que contiene son más propias para lectores adultos, ¿por qué no seleccionar mejor estas muestras de nuestra literatura con poemas -incluso de este autor- más cercanos a los niños? Al ser más propios para ellos ganaríamos su interés por leerlos y que se sientan bien al entenderlos. Aquí el trabajo del docente, a través, de la indagación crítica para saber qué bases tiene el niño para poder asimilar un contenido, es insustituible y pedagógicamente importante.

9. Concluimos nuestras observaciones en este punto de la creación de resúmenes con dos comentarios: el primero es relativo al hecho central de nuestro trabajo de investigación. Encontramos en nuestro análisis claros elementos para mencionar que el niño tiene diferentes estrategias para elaborar resúmenes (macroestructuras) basado en las experiencias sobre la recuperación de significados y que, en la mayoría de los casos, hay una relación entre esta recuperación y el tipo de texto-contenido, como lo mencionamos en su momento. Notamos que los niños más competentes adecuan las estrategias de mejor nivel (subgrupos D y E del grupo 1, y subgrupos B y C del grupo 2) según los tipos de texto. En los que son menos competentes también observamos cierta movilidad en los subgrupos, lo que corrobora lo dicho. Por otro lado, los niños que se mantienen en los subgrupos de menor competencia pensamos que tienen problemas de recuperación del significado tanto por el contenido como por el tipo de estrategia mal usada.

**6.4.3 Juicios valorativos acerca de los textos y justificaciones** (*Uso de macroestructuras como una forma de justificar; uso de valores y juicios que el niño tiene y asocia al contenido del texto; influencia de las preferencias de los niños en la recuperación de significados*). **Bloque 2.**

En esta parte analizaremos las respuestas que los niños dieron a las preguntas relacionadas con ¿te gustó el texto? ¿Por qué? ¿No te gustó el texto? ¿Por qué?. Observemos el siguiente cuadro que resume una parte de estos aspectos:

Cuadro I: Juicios valorativos (les gustó/ no les gustó)

	A	B	C	D	E	F
	Si.	No.	Un poco	Anulados	Inade-	No sé
	Justificaciones	Justificaciones	Justificaciones		cuados.	
El rey y el mercader *	80% (32)	40% 18 2.5% (1)	—	12.5% (5)	5% (2)	—
El destierro del Cid*	77.5% (31)	35% (14) 7.5% (3)	—	5% (2)	7.5% (3)	2.5% (1)
La cometa	77.5% (31)	2.5% (1)	20% (8)	—	—	—
Escrito con tinta verde	70% (28)	—	30% (12)	—	—	—
Un continente limpio	72.5% (29)	5% (2)	22.5% (9)	—	—	—
Los griegos	52.5% (21)	5% (2)	42.5% (17)	—	—	—
La combustión	77.5% (31)	2.5% (1)	20% (8)	—	—	—
El puesto de Jugos**	58.9% (23)	2.5% (1)	38.4% (15)	—	—	—

\*Las preguntas de estos dos textos fueron diferentes a las realizadas con el resto de los textos. Las preguntas fueron: *Escribe lo que te gustó del texto y, Di que fue lo que no te gustó*, por lo tanto los porcentajes variaron. De los niños que mencionaron algo que les gustó, hubo quienes expresaron también algo que no les gustó, por lo que colocamos los porcentajes obtenidos así, en la misma hilera. En la siguiente hilera colocamos a los niños que sólo hicieron mención a lo que no les gustó, sin haberse referido previamente a algo que sí les hubiera gustado. Así, si sumamos todos los porcentajes de la primera hilera (a excepción de la segunda columna) con el porcentaje de la segunda hilera (segunda columna) tendremos el 100%.

\*\* Porcentaje sacado del total de niños (39) que contestaron el cuestionario.

\*\*\*No sé aparecerá como NS.

Tener todos los datos juntos nos permite inferir varias cosas:

- a. El índice de menciones de a quienes sí les gustó el texto de *El rey y el mercader*, es ligeramente más alto que los de *El destierro del Cid*, igual sucede con los comentarios a lo que no les gustó. Ya revisaremos en el siguiente cuadro cuál fue el centro de estas justificaciones. Por lo pronto sólo comentaremos que todos los niños que aparecen en la primera hilera de la clasificación no -para los dos textos narrativos literarios-, señalaron algo que les gustó. La mayoría del resto de los niños

que dijeron que algo les gustó, en la segunda pregunta (lo que no les gustó) escribieron: "todo", "nada" o bien dejaban el espacio en blanco; notamos en este tipo de respuestas lo difícil que les fue expresar su opinión frente a una pregunta de tipo negativo, pues al decir todo querían decir que todo el texto les había gustado.

- b. Fue ligeramente mayor el índice de los que señalaron que el texto de *El destierro del Cid* no les había gustado -segunda hilera- en comparación con el texto de *El rey y el mercader*. Observamos que el primero fue el único que recibió un comentario como: "no sé". Pudiera ser que esto estuviera relacionado con la dificultad del texto.
- c. En cuanto a los textos poéticos vemos un ligero aumento en las justificaciones sobre lo que les gustó en *La Cometa*, en comparación con las de *Escrito con tinta verde*, aunque en el primer caso sí hubo un niño que expresó algo que también no le gustó. Lo que aquí es interesante, es el número de niños que expresaron en sus opiniones que sí les gustaba el texto *Escrito con tinta verde*, el que ninguno dijera que no le gustó y el número de señalamientos que tuvo a un poco.
- d. En cuanto a los textos no literarios notamos que *Un continente limpio* y *La combustión* tuvieron más señalamientos de que le gustó en comparación con *Los griegos* y *El puesto de jugos*; ya veremos como esto se relaciona con el tipo de texto-contenido. Así mismo observamos como estos textos son los que más mención tuvieron en "un poco". Complementamos el cuadro anterior con el siguiente:

Cuadro II: Juicios Valorativos -les gustó/no les gustó. Tipo de justificaciones.

Textos	A	B	C	D	E
	Sl. Tipo de Justificación	No. Tipo de Justificación	Un poco. Tipo de Justificación	Anulados Causa	Inadecuados
El rey y el mercader	Contenidos específicos tratados en el texto. Apreciación Gral. Cont. Gráfico Apreciación Estética	Contenidos específicos tratados en el texto. Apreciación Gral. ( <i>nada me gustó</i> )*	—	Se contradice.	Copia sin sentido o interpreta mal.
El Cid	Contenidos específicos tratados en el texto. Apreciación Gral. Apreciación Estética Cont. Gráfico.	Apreciación Gral. Contenidos específicos del texto.	—	Se contradice.	Copia sin sentido o interpreta mal.
La cometa	Contenidos específicos del texto. Apreciación Estética. Funcionalidad Gral. y Específica (entretenimiento). Forma ( <i>te explica</i> )	Contenidos específicos del texto. Apreciación Estética. No interesante.	Contenidos Generales ( <i>No está interesante</i> ). Funcionalidad. ( <i>no puedo hacer preguntas</i> ).	—	—
Escrito con tinta verde	Contenidos específico del texto. Apreciación Estética. Forma ( <i>está chica, habla bien</i> ). Funcionalidad (Aprend. Gral.).	—	Contenido. Facilidad. Forma.	—	—
Un continente limpio	Contenido Esp. del texto. Funcionalidad Gral y Específica. Apreciación Gral. Apreciación Estética	Devaluación ( <i>no tiene nada de importancia</i> ).	Contenido específico. Dificultad.		
Los griegos	Contenido Esp. del texto. Apreciación Estética ( <i>es bonita</i> ) Apreciación Gral ( <i>porqué sí</i> ). Forma Funcionalidad. Gral. ( <i>aprendo</i> )	Forma ( <i>es muy larga</i> ).	Forma. Apreciación Gral. ( <i>no me gusta, no es ni tema favorito</i> ). Funcionalidad Gral. Dificultad ( <i>entiendí poco</i> ). Contenido específico		
La combustión	Contenidos específicos del texto. Funcionalidad Gral. y Específica Apreciación Estética	Contenidos específicos del texto.	Apre. Gral. Dificultad. Apre. Estética. Aburrido. Forma.		
El puesto de jugos	Funcionalidad (Gral. y Especif.) Apre. Estética Cont. Especifico.	Contenidos específicos del texto.	Apre. Gral. Contenido ( <i>problemas, cuentas</i> ). Dificultad ( <i>Me enredo</i> ).		

\*Aparecen entre paréntesis con letra cursiva, expresiones tomadas de los niños, para ejemplificar el tipo de justificaciones.

Este cuadro nos arroja datos importantes:

- a. En primer lugar corroboramos que los niños pueden muy bien valorar, criticar, emitir su opinión (como lo mostraron ya en la *Situación Experimental I*) y que al escribir lo que piensan y sistematizar la información se puede encontrar el porqué de muchas de sus actitudes en el contexto escolar: Aprovecharías -como lo marca el programa de educación básica- sería muy benéfico.
  
- b. Observamos que en la columna **A** donde justifican su respuesta afirmativa, está presente en todos los textos lo referente al **Contenido Específico**; también en todas aparece la justificación basada en la **Apreciación Estética**. Notamos que sólo en los textos narrativos-literarios hay alusión a la cuestión gráfica y en los textos descriptivos-literarios aparecen justificaciones que se refieren a la forma (es corta). Curiosamente también se observa en *Los griegos*, sólo que en sentido contrario: "es larga". Un hecho que es muy importante señalar en esta columna **A** es que la justificación de sus gustos, con base en la **Funcionalidad del Texto**, aparece en los descriptivos-literarios y en los no literarios, no así en los narrativos literarios, es posible que se haya debido a la forma de preguntar. Observamos que el único texto donde aparece el rubro de **Entretenimiento** es en el de *La cometa*, como una función específica que se obtiene de esta lectura y, como veremos más adelante, la **Funcionalidad del Texto** se da por el contenido mismo de la lectura (hacer cometas). Lo mismo ocurrió en lo que respecta a la **Funcionalidad** en *Un continente limpio* y en *El puesto de jugos* (para no contaminar, para resolver problemas).
  
- c. En la columna **B** de justificaciones al porqué no les gustó tenemos que las referencias son casi todas al **Contenido Específico**. En los dos textos de narrativa literaria observamos que hay además rubros a **Apreciación General**. Es singular que el único que se refirió a la cuestión de **Apreciación Estética** lo haya hecho en el texto *La cometa*. También, que en éste y en *Un continente limpio* haya habido devaluación por el tipo de contenido. El texto de *Los griegos* fue mencionado como muy extenso, lo que es cierto.
  
- d. En la columna **C** denominada *un poco*, es importante señalar que la referencia a cuestiones de **Forma** se da en un texto de los que consideramos *no tan accesible* (*Escrito con tinta verde*) por las palabras y en *Los griegos* y *La combustión*, por lo extenso. Nuestro comentario sobre la facilidad del texto *Escrito con tinta verde* lo dejamos para la *Situación Experimental III*, y para los siguientes comentarios específicos en este capítulo. Observemos que los cuatro textos no literarios fueron señalados aquí por cierto grado de **Dificultad**. También es importante mencionar que sólo el texto de *La cometa* y *Los griegos* fueron comentados por que tienen o no una funcionalidad. Es curioso señalar que hubo niños que dijeron que les gustó un poco porque: "es un poco interesante, está bonita, entendi poco".



- e. Para justificar su decisión de por qué les gusta o no les gusta un texto literario (narrativo o poético-descriptivo) los niños usan predominantemente argumentos relacionados con el tema o contenido específico que se expresa en ellos. Para los textos no literarios, sin embargo, expresan criterios que tienen que ver con la funcionalidad, la importancia y el interés que el texto tiene para ellos. Predominan, así, argumentos relacionados con: "porque aprendo más, habla de cosas que me interesan, no es aburrido, está bien escrito, o no trata mi tema favorito, no me interesa, entendí poco..."
- f. Vemos cómo los índices marcados en el primer cuadro se explican más fácilmente con este otro donde clasificamos las justificaciones. Vayamos a los ejemplos por texto y encontraremos, en lo específico, información que corrobora y amplía lo antes dicho.

**Texto: El rey y el Mercader (que te gustó y que no te gustó). (Columnas A y B del cuadro I)**

**Justificaciones Adecuadas**

- . pues porque se trata de un rey y un mercader que los dos son ricos
- . que el rey le iba a cortar la cabeza al mercader  
Sonia
- . Cuando un joven que cuida a ovejas se disfrazo del mercadero y le contestó las preguntas
- . Cuando el rey dijo moriras a menos que contestes 3 preguntas  
Laura
- . Que un comerciante era muy rico
- . Que llegó al palacio real de cincuenta soldos  
Victor
- . Que el mercader va con un sabio a preguntar le las tres preguntas
- . Cuando le va a cortar la cabeza  
Fernanda
- . ¿Cómo es eso? -dijo el rey-. Tienes muchos criados y tu casa es mejor que la mía
- . Moriras -dijo el rey-. a menos que contestes tres preguntas son. Donde esta el centro de la tierra?  
Florentina
- . que el pastor era mas listo que el comerciante y el pastor que no bia estudiado y el mercader rico que si bia estudiado no sabia nada.  
Norma
- . Las preguntas me gustaron
- . que fueran a matar al comerciante sólo porque vive mejor que el monarca  
David
- . que fue cuando le iban a cortar la cabeza
- . cuando respondia las preguntas  
Renato
- . Me gusto el dibujo y la leccion  
Rosa Ma. C.
- . Nada  
Marco Antonio C.
- . Todo  
Me gusto todo porque todo esta bonito  
Leticia

**Respuestas Inadecuadas**

- . Como es eso dijo el rey ti(e)nes muchos criados gasto es mio  
Teresa
- . El Rey y el mercader  
Había una vez muy rico  
Todo  
Silvia

**No le Gustó**

- . Nada
  - . Nada
- Marco Antonio C.

**Comentarios:**

- a. En relación con estas respuestas que escogimos, pues ejemplifican muy bien las opiniones de los niños, notamos:
- b. Que casi todos logran justificar su opinión "con sus palabras", sin recurrir a la copia. Sólo algunos (como Florentina) recurren a la copia; y por lo general, la mayoría menciona los acontecimientos centrales del texto (macroestructuras) como lo que más les gustó.
- c. Observamos que, por ejemplo, Laura escribe mercadero, lo que es señal de ajustar sus conocimientos discursivos-lingüísticos a su redacción, pues lo usa correctamente como sustantivo.
- d. Las respuestas de Fernanda, Norma y David están escritas con base, no sólo en el conocimiento adquirido en el texto, sino en su propia experiencia (el sabio contesta preguntas difíciles, el pastor es una persona sin recursos para estudiar y el rico sí, no es posible matar a alguien sólo porque vive mejor).
- e. En la respuesta de David y Norma, notamos manejo de elementos argumentativos. El resto de los casos son sólo para ejemplificar Apreciación General (Marco Antonio) y Estética (Leticia) así como aspectos gráficos y temáticos (Rosa Ma C.).
- f. Lo más importante es resaltar que aquí la mayoría de los niños logra, con sus respuestas, expresar la macroestructura central del texto con sus palabras, lo que a algunos les fue difícil hacer en el resumen. Corroboraremos esto con los ejemplos sobre el Cid.

**Texto: El destierro del Cid : qué te gustó y qué no te gustó. (Columnas A y B del cuadro I).**

**Respuestas específicas Adecuadas**

- |   |                         |
|---|-------------------------|
| . Que se <u>trata de un señor valiente</u>          | . muchas cosas          |
| . que el rey le iba a quitar los ojos a una familia | . que mataron al rey    |
|   | Blanca                  |
| . el final fue lo más bonito me gusto               | . Todo me gusto         |
| . Todo me gusto                                     | . nada todo si me gusto |
| Liliana   | David                   |

- . en la batallade Zamora en España mataron a traición (a)l rey Sancho el Fuerte
- . me gusto todo porque trata de cid  
Florentina
- . todo me gusto por (que) es un cuento que es fantastico  
Leticia
- . que los vallestos querian mucho al fuerte y eran fieles a cid y que no se rindieron
- . todo me gustó  
Israel
- . Bien Iran las cosas tuyas mientras vida te de dios
- . Cuando mataron a traiccion a Sancho el Fuerte  
Laura
- . sobre que su er mano Alfonso tomo el trono
- . lo de villanos tema ten que no gue reros hidalgo  
Gregorio
- . El rey del castillo
- . Que no le daban ni agua al cid  
Marco Arturo
- . Todo
- . Nada  
Jaime

### **No les gustó**

- . No me gusto
- . En la batalla de zamora en España mataron a traicion al buen rey sancho el fuerte  
Isaac
- . Nada me gusto
- . Nada no me gusto  
Marco Antonio C.

### **Inadecuadas**

- . Cuando se muere el Cid
- . todo me gusto  
Alejandra
- . que el rey del ca(s)tillo viva por el costado que tomo juramento que no gerreros hidalgos
- . que la bataya en samora el buen rey sancho el fuerte  
José Luis

Aquí observamos:

- a. Que hay un poco más de apego a los contenidos específicos del texto y los niños se aventuran menos con interpretaciones complejas (argumentación, incluso) como lo hicieron en *El rey y el mercader*.
- b. En la totalidad de los casos que se ubicaron en las respuestas afirmativas, es notorio que señalan entre los acontecimientos que nos les gustaron: "la muerte a traición", "el que le quiten los ojos a una familia", o "el juramento", aquí hubo más diversidad que con respecto al *El rey y el mercader*, pues tenían más variedad de aspectos "negativos" de donde escoger, igual sucedió con lo que sí les gustó (el final, de un señor valiente, etc.).
- c. Observamos que aquí, a diferencia del texto de *El rey y el mercader*, hay menos justificaciones específicas (como en el caso de Sonia) y hay más generales (como en Blanca); esto es posiblemente debido a lo difícil del léxico del texto (contenido, macroestructura) y al tipo de superestructura.

- d. En el caso de Florentina, notemos que se vuelve a recurrir a la copia, si revisamos sus resúmenes en el punto anterior, (y Anexo 2), veremos que no tiene buena competencia lectora lo que le impide recuperar adecuadamente los significados. Lo contrario sucede con niños como Sonia, Liliana, Leticia, Israel, Laura, Jaime y Gregorio que hasta el momento los tenemos ubicamos como de mediana competencia lectora o buena competencia lectora.
- e. Las respuestas inadecuadas fueron: una, porque el Cid no se muere y, la otra, porque José Luis copió sin sentido diversas partes de los párrafos. Igual si revisamos sus resúmenes notaremos que es un niño que hasta aquí ha demostrado poca competencia lectora.
- f. Notamos diferencia entre las respuestas a este texto de *El destierro del cid* y al de *El rey y el mercader*, también en el hecho de que ningún niño hizo uso de su experiencia personal, y es lógico por la densidad y distancia del contenido referido en *El destierro del Cid*.
- g. Si observamos bien las respuestas de los dos textos hasta aquí analizados, vemos que el trabajo con los textos narrativos literarios es muy interesante porque los niños se apoyaron más en los contenidos específicos y los relacionaron con sus valores y experiencias personales, de tal manera que sancionaban positiva o negativamente los haceres de los personajes y eso los inclinaba a decir por qué si les había gustado o no el texto. Ejemplos, lo que te gustó del texto (*El rey y el mercader*): "*que un comerciante era muy rico*", "*que el rey tenía mucho dinero, que tenía muchos criados*", "*que el pastor era mas listo que el comerciante y el pastor que no había estudiado y el mercader si había estudiado y no sabía ..*" Lo que no les gustó: "*cuando el rey dijo morirás*", "*que el rey le iba a cortar la cabeza*", "*que era muy ambicioso (el rey)*". Veamos ahora que sucedió con los textos poéticos:

**Texto: La Cometa.**

***Si les gustó y así lo justifican***

porque son de juegos

Isaac

porque habla de las cometas y ami me gustan

Fernanda

es un cometa que hace muchas cosas

Lety

porque aprendi un poco mas

Jaime

porque abla sobre como nos podemos divertir los niños

Gregorio

porque trata de que la primavera se usan los papalotes

Marco Arturo

porque esta chistosa

Dalia

porque esta bonita la leccion

Norma

te enseña algo bonito

Christian

porque habla muy bonito de las estrellas y luceros

Aurelio

porque puedo sacar un cuento un cuestionar(i)o

Rosa Ma. C.

porque se trato del cometa y que benia la primavera y porque se pasaba el tiempo

José Luis

**Así justificó el niño a quien no le gustó:**

. No esta interesante y con eso no puedo aser preguntas a mis compañeros

Marco Antonio C.

**Así se justificaron los niños a quienes les gustó un poco el texto:**

. po(r)que es primavera

Laura

. por su título

Teresa

. porque en prim(av)era no soy para jugar el trompo, el papalote es todo

Florentina

Comentarios:

- Resalta que las justificaciones se acercan a su vida personal, a su vida como niños; las respuestas de Gregorio, Isaac, Dalia son ejemplos de ello.
- Observamos que se habla de **Funcionalidades Generales** (*aprendí un poco más dice Jaime*) y **Específicas** (*como nos podemos divertir los niños*, Gregorio).
- Vemos que niños con baja competencia lectora, de acuerdo con lo visto hasta el momento, como José Luis, Teresa, Florentina y Marco Arturo, logran decir con sus palabras lo que les gustó, y dejan así la copia. Incluso Florentina infiere bien a partir del contenido del texto, esto es posible por lo "cercano" que sienten el tema.
- El uso de sinónimos como papalote o incluso lucero, nos indica algo del manejo de sus conocimientos adquiridos o no, durante la lectura.
- La justificación del niño a quien no le gustó el texto, es referida al **Contenido** tanto como a la **Funcionalidad**, ya hablaremos sobre la funcionalidad que le atribuyen los niños a las poesías en el punto al respecto en este capítulo y en la *Situación Experimental III*.

**Texto: Escrito con tinta verde**

**Si les gustó y lo justifican así:**

puede llevarme a otros mundos imaginarios

Renato

porque son cosas bonitas y salen del pensamiento

Norma

porque en chica la lección

Alejandra

porque esta muy facil

Joaquín



**Texto: Un continente limpio.****Justificaciones de los que dijeron que sí les gustó**

porque es de limpieza porque es muy bonito leer y escribir  
porque enseña a cuida(r) el mundo. Blanca  
 por su título y por lo demás porque es de Ecología  
 porque habla biodegradables, porque habla de Ecología y del agua Leticia  
 porque es interesante saber sobre todo y es bueno Norma  
 porque se explican las cosas de la contaminación del suelo y del aire y del agua Florentina  
 porque habla del medio ambiente y lo que contamina en los estados Liliana  
 no debemos contaminar y mata(n) animales y porque es bonita David  
 porque me iso comprender que no debemos exagerarnos o matar animal o destruir un arbol Fernanda  
porque era de las actividades del continente limpio Israel  
 porque sobre la flora y fauna y habla sobre el agua el suelo el aire y el te(s)timonio Jaime  
José Luis  
Juan Carlos

**Justificaciones de los que les gustó un poco**

trata de que este limpio nuestro planeta por la contaminación, no hay nota roja  
porque e(n) geografía y es un poco difícil Isaac  
Josequin

**Justificaciones de los niños que no les gustó**

porque no tiene nada de importancia  
Raúl

**Comentarios:**

- Observamos que los niños se expresan con sus palabras, y nos muestran sus conocimientos y experiencias sobre el tema (es de ecología, contaminan los estados, no debemos exageramos, destruir un árbol)
- Algunos sintetizan en pocas palabras el contenido del texto (macroestructura), incluso usan los subtítulos para ello (el suelo, el aire, el agua, los testimonios o el contenido general -geografía.) y hasta el título (limpio, limpieza). Hay incluso niños que realizaron su resumen copiando en forma adecuada o inadecuada y aquí logran sintetizar el contenido sin copiar.

- c. Sin embargo, observamos que los niños de más alto nivel de competencia lectora, hasta este momento, son más explícitos, sintetizan mejor, apelan más a sus conocimientos y experiencias (información no visual ej: Jaime, Renato, Leticia, Liliana) que los que son menos competentes (Teresa, Florentina, José Luis). Hablaríamos entonces de calidad en el manejo de los conocimientos adquiridos en el texto gracias a la influencia del conocimiento previo del tema, que traen los niños.
- d. Notamos que Isaac, señala que es poco interesante ¡pues no hay nota roja! Es muy coherente en su observación, se habla de destrucción, de muerte de vidas humanas y animales y hay una alerta ecológica, ¿por qué no poner una nota roja, como quizá a él le guste? El niño además manifiesta el uso de los medios de información y la cualidad de comparar. De seguro, si los docentes leen esto podrían creer que el niño está "perdido". Continuamos ahora con los ejemplos y comentarios al texto de Historia.

**Texto: Los Griegos.**

**Justificaciones de quienes dijeron que sí les gustó.**

es muy interesante por que sí  
 por (la) vu(e)na escritura y los vuenos dibujos Renato  
 porque habla de Historias pasadas  
 porque abla del antiguo mu(n)do griego el origen de los griegos la expansion de los griegos, etc. Fernanda  
 ablan acerca de los griegos que acian donde vivian Gregorio  
 pues porque esta bonita y asi aprendemos de Historia de los griegos Carlos  
 porque abla de las historias de los griegos de las ciudades la invancion de los persas etc. Israel  
 porque la leccion e(s)tava bien e(s)crita si se entendian a la palabras. Leticia  
Carolina

**Justificaciones de quienes dijeron que un poco**

es muy larga porque no es mi tema faborito  
 porque se trata de Crecia y los griegos Ma. Luisa  
 porque le entendi un poco y un poco no Laura  
 porque se trata de las civilizaciones y tiene muchas cosas Marco Antonio L.  
 porque se trata de la cultura griega origen de los griegos la expansion de los griegos David  
 porque ya lo aviamos repasado y lellendo barias beces por eso Teresa  
Raúl  
Florentina  
Joaquin



**Justificaciones de los niños a quienes no les gustó:**

porque es muy grande la lectura

Marco Arturo

porque me gusto el resumen, porque no le entendi las palabras

José Luis

Comentarios:

- a. Percibimos que tanto en las justificaciones de quienes dijeron que sí como de quienes dijeron que un poco, se señala que es un texto histórico (historias pasadas, trata de la cultura griega, etc), es decir se alude al **Contenido Específico** y al tipo de texto.
- b. Vemos que no hay comentarios que mencionen conocimientos previos que el alumno relacione con el texto, ni tampoco experiencias, esto es debido a la lejanía de este contenido, y además notamos cómo no lo asocian a su vida cotidiana.
- c. Los comentarios de que les gustó o no por las palabras, por que es larga, porque sí, o porque ya la habían leído, merecerían una indagación crítica.
- d. No hay referencias a una **Funcionalidad Específica**, sólo general; lo que corroboraremos más adelante.
- e. Observamos de nuevo que niños que copiaron en el resumen aquí lograron decir con sus palabras parte del contenido general del texto (macroestructuras), o usan los subtítulos como un recurso para ello. Revisemos y comentemos otro texto no literario:

**Texto: La combustión.**

**Justificaciones de porqué sí les gustó**

me gusto porque le entendi en algunas cosas

Maria Luisa

porque habla de nuestros Antepasados

Laura

porque habla de que el fuego es necesari(o) para todo

Fernanda

porque esprica todo lo que remos saber de la lectura que se trata

Florentina

te dice lo que descubrieron los cabernidolas y sus ventajas del fuego como calentar el alimento.

Christian

porque es bonito y aprendo mucho y me gusta

Liliana

porque nos enseña que el hombre le tenía miedo al fuego y otro lugares se pensaba que el fuego era un dios.

Norma

porque te abla de nuestros antepasados y lo del resume(n)

Gregorio

porque trataba de que no conocian el fu(e)go y luego lo querian conserbar

porque abla de los seres pasados como fuero(n), con que prendian el fuego y como lo descubrieron  
 Marco Arturo  
 Leticia

**Justificaciones de porqué les gustó un poco**

es un poco abur(r)ido porque le entendi poco y no mucho  
 Renato Teresa  
 porque es muy larga porque cuando uno sabe mas se supera  
 David Jaime  
 porque al principio no me gusto pero despues si me gusto  
 Isaac  
casi no le entiendo y cuando leo debo leer muchas veces  
 Marco Antonio L.  
porque eran el fuego de los dioses quer(r)eros de otros países antiguos  
 Joaquín

**Justificaciones de los niños a los que no les gustó**

porque le tenian miedo al fuego solamente cuando probocaba  
 José Luis

Comentarios:

- Recordamos que en la *Situación Experimental I*, hicimos notar que cuando a los niños les parece mas fácil el texto, por lo general dicen que les gusta, aquí tenemos en la respuesta de Ma. Luisa, un caso concreto, ya referido a lo que leyó.
- Florentina, que en sus resúmenes copió, aquí con sus palabras trata de explicar el porqué de su elección y la refiere al propósito.
- Observamos que en ningún caso del total de la muestra se hizo referencia a un gusto específico por las investigaciones o experimentos (parte esencial del libro de Ciencias Naturales), sólo se aludió al contenido narrativo del texto. Posiblemente sea porque al "leer" las investigaciones y no hacerlas (como corroboraremos más adelante) les resulta incomprensible y sin sentido la actividad y se vuelve, como dice Renato, aburrida. Revisemos los ejemplos de lo que escribieron los niños para el texto de Matemáticas:

**Texto: El puesto de jugos.**

**Justificaciones de porque sí les gustó.**

porque es muy bonita la istoria de la puestos de gugos  
 Blanca  
 porque nos indica cuantos minutos llega el autobus a las estacion  
 Fernanda

porque es bonito y estoy biendo como se hacen las cuentas para aprender más rapido

Liliana

porque abla de acer negocios y abla de que vende jugos

Gregorio

porque trata de problemas de Matematicas y por que es muy bonito

Jesús

que era serca de las siete cuando un actubus en la pequeña terminal

José Luis

porque me ayudo para necesidades se puede utilizar las sumas y restas

Juan Carlos

porque trata del puesto de jugos y el chofer y los 4 jobenes

Marco Arturo

**Justificaciones de los que señalaron un poco**

porque nada más son problemas

Victor

son catorse nuevos pesos con cuarenta centavos dijo.

Teresa

porque aprendi mas del prosiento y esta interesante

Jaime

porque mas o menos se tiene que acer vasos de gujos

Joaquín

porque ay operaciones descuentos y asi aprendemos

Rosa Ma. J.

tiene problemas que pueden servir un poco

Leticia

porque nos enseña matematicas

Nohelia

porque me enredo con la de matematicas

Carolina

**Justificaciones de los que marcaron que no les gustó**

porque trata de operaciones

Laura

Nuestros comentarios a los gustos por este texto son los siguientes:

- a. Hay referencias tanto al aspecto sólo narrativo, que da marco a la historia como a la cuestión matemática en sí, aunque ésta en menor medida.
- b. La **Funcionalidad** del texto está en relación directa con el uso cotidiano de las matemáticas.
- c. Notamos que los niños de mediana y alta competencia lectora, según los resúmenes, casi todos hacen mención de esta **Funcionalidad** matemática y los de baja o mediana competencia lectora apelan más a la cuestión narrativa (José Luis, Marco Arturo, Blanca, Joaquín)
- d. La niña que nos dice que se enreda con las matemáticas y la niña que menciona que no le gusta el texto por las operaciones, implícitamente señalan que lo que les es fácil les gusta, como ya lo vimos en la *Situación Experimental I*.

#### 6.4.4 Comentarios y conclusiones finales al Bloque 2

1. Los niños expresan muy bien el porqué un texto les gusta o no. Notamos que los niños de baja competencia lectora tienen más dificultad en los textos no literarios y los literarios no tan accesibles para expresar sus justificaciones (por lo tanto, si hay relación contenido -tipo de texto con la recuperación del significado).
2. Este tipo de preguntas que poco (o nunca) aparecen en los cuestionarios revelan cómo varía (por preferencia, tipo de texto, contenido) la recuperación de significados del texto; pero, además, que con muchas de sus valoraciones crean las macroestructuras globales (aunque sean incompletas) que no dieron en los resúmenes.
3. Sólo una minoría contestó que el texto le había gustado "por los dibujos" y la "lección". Es decir, apoyó su argumento en observaciones de contenido del texto y de presentación del mismo
4. Nuestra propuesta es que, además de poder conocer más a los niños a través de estas preguntas, podemos corroborar dónde están las dificultades reales de los niños y cómo realizan juicios o argumentos valorativos. Su uso debería extenderse en varias actividades y registrarse.
5. Es importante señalar que no es significativa la comparación entre los porcentajes obtenidos en este apartado con los obtenidos en el capítulo anterior respecto a las preferencias de los niños. Se confirma el gusto de la mayoría de los niños por los textos literarios y aunque los números se elevaron en los porcentajes de los textos correspondiente a los libros de *Geografía* y al de *Ciencias Naturales*, y bajaron en el de *Historia*, creemos que el tema les influyó en su valoración. Por lo que estas comparaciones sólo nos parecen relativas y no significativas, en este momento, quizá una investigación específica al respecto arroje otros resultados.

#### 6.4.5 Dificultades a nivel léxico y otros problemas que dificultan la lectura. Bloque 3.

Muchos de los argumentos manejados por los niños en contra o en favor del gusto por leer un cierto tipo de texto tiene que ver, además de lo ya señalado, con aspectos como los que ahora vamos a tratar: qué palabras no entendieron y cuál es su distribución cuantitativa en los textos y qué otros elementos no fueron entendidos por los niños. En la *Situación Experimental 1*, ya algunos niños habían manifestado que determinados textos les eran más difíciles de comprender en lo referente a "no entender la palabras" y, los docentes en buena parte así lo manifestaron también. Veamos los siguientes datos.

Cuadro: lo que no entendieron los niños.		
A		B
Palabras		Otros elementos (frases, párrafos, hechos, metáforas) porque no entienden lo que significa. Porque lo que significa contradice la experiencia del niño o simplemente es algo lejano a ellos (ej. <i>La combustión</i> ).
El rey y el mercader	30%* (12)	12.5% (5) 2.5% (1) Señaló: "bueno unas cositas no encontraba" 2.5% (1) No Sé 2.5% (1) No Contestó 2.5% (1) Dijo no entender la pg. 6 del cuestionario.
El Cid	77.5% (31)	17.6% (7) 2.5% (1) No sé
La cometa	45% (18)	17.6% (7) 5% (2) No sé 2.5% (1) Un poco
Escrito con tinta verde	67.5% (27)	20% (8) 2.6% (1) Dijo todas las entendí un poco 2.5% La pregunta (1) 2.5% (1) Pues nada pero me gusta mucho
Un continente limpio	72.5% (29)	20% (8) 2.5% (1) No Contestó
Los griegos	56% (22)	17.5% (7)
La combustión	25% (10)	27.5% (11)
El puesto de Jugos	20.5% (8)	17.9% (7) 2.5% (1) dijo sólo sí

\*Porcentaje de niños que no entendieron

Comentarios al cuadro anterior:

- a. Los textos que abordan temas conocidos o cercanos a los niños tienen un mayor acceso léxico, es decir, en ellos los niños encuentran muy pocas palabras que no conocen (ej: *El puesto de jugos, La combustión, El rey y el mercader, La cometa*). En el caso de *La combustión*, y *El puesto de jugos*, creemos que influye también el hecho de que quizá algunos niños sólo tomaron en cuenta lo narrativo. De éstos, claro está que ofrecen una dificultad mayor los textos poéticos porque usan el lenguaje en forma figurada y son ricos en adjetivaciones (*La cometa*) y los textos narrativos literarios (*El rey y el mercader*) que refieren hechos ocurridos en otros partes del mundo, porque surge léxico específico no conocido por los niños: *mercader* suena más a mercado que a comerciante, por ejemplo.
- b. Notamos que los dos textos literarios que marcamos como no tan accesibles tuvieron mayor número de palabras que los niños señalaron con dificultad para entender.
- c. Hubiésemos pensado que por el contenido del tema en *Un continente limpio* los niños marcarían menos palabras sin embargo, observamos que fue el más alto de entre los cuatro no literarios. en los comentarios específicos veremos porqué.
- d. Notamos también que los dos textos poéticos y *La combustión*, tuvieron ligeramente más menciones en otros aspectos que no entendieron (columna **B**).
- e. Curiosamente los texto *La combustión*, y *El puesto de jugos*, tuvieron casi igual número de referencias a palabras que no entendieron que a otros elementos, sin embargo, es notorio que el primero fue el texto señalado con más comentarios a otros elementos no entendibles, entre los no literarios.
- f. Algunas respuestas en la columna **B**, son muy interesantes pues unos se remiten a "lo que no encontraban" para contestar el cuestionario, otros a las dificultades de ciertas preguntas (como la de cuál es la moraleja), y otros dicen que todo lo entendieron un poco, o que nada pero que todo les gustó.

Veamos, por texto, las palabras que los niños mencionaron que no entendieron y los otros aspectos que tampoco entendieron para después ir haciendo los comentarios respectivos. Comenzaremos revisando los dos textos narrativos-literarios, luego los descriptivos-literarios y finalmente los no literarios que dividimos en dos grupos.

**Texto: El rey y el mercader***Palabras señaladas como difíciles:*

<u>custodiaban</u>	6	palacio	1	morirás	1	tienes muchos	1
adaptación	1	pastor	1	preguntas	1	está bien	1
monarca	1	cabeza	1	perderás	1	el comerciante	
comerciante	1	terciopelo	1	ánimo	1	respondió	1
mercader	1	tardas	1	criados	1	que vivas rico	1
dar	1	acompañen			1		

*Otra cosa que no entendieron:*

donde esta el centro de la tierra

De las preguntas que yzo el rey

que le iba a cortar la cabeza

señor lagrimeo el comerciante a de morir

moriras -dijo el rey- a menos que contestas tres preguntas que te hare

Teresa

**Texto: El Cid***Palabras señaladas como difíciles*

<u>vasallos</u>	12	campeador	5	burgalés	3	mátente	1	costado	1
<u>cid</u>	11	<u>destierro</u>	5	cabalga	2	Zamora		<u>consentiste</u>	1
burgos	9	Sancho	4	cerrojo	2	Fáñez	1	juramento	1
ballestas	9	Vivar	4	Antolínez	1	trono	1	desértica	1
Gadea	6	Castilla	3	aclamado	1	encamina	1	leales	1
mellados	6	Minaya	3	severas	1	cabalgado	1	traición	1
sáquente	5								

*Otras cosas que no entendieron:*

pero iras solo; tu mujer y tus ijas quedaran aqui

somos pocos pero firmes

porque lo abian matado a tacsicion

Isaac

que eran los villanos meyandos

Rosa Ma. C.

que al cid no le daban de comer ni ciquiera un vaso de agua

Marco Antonio L.

el destierro en la batalla de camora

José Luis

Florentina

Joaquín

**Comentemos las dificultades que mencionaron los niños para estos dos textos narrativos-literarios:**

- a. En el primer texto, aparecen palabras que habíamos pensado no serían marcadas como difíciles, incluso palabras comunes y accesibles a estos niños (morirás, criados, preguntas). En este caso de los tres niños que escribieron así (incluso una niña escribió frases), más que la dificultad en sí de la palabra creemos que es su uso en el mismo texto, lo que hace que los niños la señalen como no entendible. (Recordemos que en la *Situación Experimental I*, un docente realizó un comentario sobre el hecho de que algunos niños no entienden palabras de uso común).

- b. Y refrendamos lo anterior con el grupo de palabras señaladas por estos niños en el texto *El Cid*. Aquí no hubo notables diferencias con el resto de los niños que marcaron alguna palabra como no entendible (véase Florentina, Anexo 3).
- c. Es notorio que las palabras más señaladas en *El destierro del Cid*, son las menos conocidas por los niños, las más alejadas a su experiencia y su conocimiento del mundo. Obsérvese que el uso de un español "antiguo" es señalado como difícil de entender: *consentiste, mátenle, sáquente*. También es notorio las menciones a los lugares y a los mismos personajes (lejanos a los niños de la muestra).
- d. En cuanto a las otras dificultades que les impidieron entender el texto observamos que en el caso de *El rey y el mercader* se refieren a cuestiones de inferencia e interpretación que el niño debe hacer al leer el texto; ejemplo de ello son las preguntas que hizo el rey, y las soluciones de tipo figurado que da el pastor. En el caso de Teresa y José Luis, ellos copian partes del texto, pero en Teresa observamos que elige una donde aparecen palabras que señaló, en la solicitud respectiva en el cuestionario, como no entendibles.
- e. En cuanto a *El destierro del Cid* vemos que Isaac, Marco Antonio L., Florentina y Joaquín, se refieren a que no logran inferir el porqué de todos estos acontecimientos. En el caso de Rosa Ma. a que no entienden la metáfora o el uso figurado del lenguaje. José Luis marca claramente la densidad léxica. Revisemos que sucedió con los textos descriptivos-literarios.

**Texto: La Cometa**

*Palabras que no entendieron*

serenito	7	invierno	2	campito	1	lucero	1
remontar	6	trompo	2	cielo	1	arriba	1
colea	3	emparejo	1	hilo (hielo)	1	acorto	1
tiritas	3	aflojo	1	alguna	1	mando	1
intermedio	3	calorcito	1	menos	1	ato	1

*Otra cosa que no entendieron:*

que lo iba a bolar a un campo sin dueño  
 Victor  
 tiritita no se que es eso lo voy a enbestigar  
 Israel

y llega el de las cometas  
 Juan Manuel  
 vaya hacia arriba bien arriba mi lucero  
 Joaquín

vengan a ver mi lucero cuando esta bien cerenito por inter medio del hielo, le mando una carta al cielo  
 Florentina

el calorcito ya viene la primavera se fue el tiempo los trompos  
 José Luis

por intermedio del hilo  
 Rosa Ma. C.



**Texto: Escrito con Tinta Verde**

Palabras que no entendieron:

<u>foliaje</u>	12	constela	4	frases	2	<u> cubran</u>	1	letras	1
<u>vedra</u>	12	brizna	3	<u>selvas</u>	2	nieve	1	<u>cicatriz</u>	1
<u>constelaciones</u>	8	tatuaje	3	renuevos	2	nuca	1	descienden	1
prados	5	senos	2	cantan	1	estatua	1		

Otras cosas que no entendieron

como tinta a esta pagina

la tinta verde crea las cosas verdes

Isaac

Victor

tu cuerpo se constela de signos verdes frases que son verdes constelaciones

Alejandra

tu cuerpo se constela de signos verdes como el arbol de renuevos

Teresa

los dientes que muerden una brizna de yerba, tu cuerpo se constela de signos verdes

Florentina

la nunca de bosque en otoño

Juan Manuel

deja mis palabras oh blancas decendian y te cubran

José Luis

Comentarios:

- Observamos de nuevo que los niños de bajo nivel de comprensión lectora, detectados así hasta el momento, mencionan más palabras desconocidas y entre ellas palabras de uso común que pensamos no ocasionarían problemas de comprensión (campito, menos, alguna, cielo, calorcito, arriba, trompo, cantan, nieve, letras, estatua, invierno).
- Palabras como serenito, tiritas, acorto, aflojo, renuevos, intermedio, emparejo, pudieran no ser comprendidas o representan dificultades pues son de poco uso común, pero además notamos que son palabras compuestas, en diminutivo y/o derivadas: inter-medios, em-parejo, a-corto, a-flojo, tiritas (tiras), serenito (sereno).
- El resto de las palabras son en su mayoría poco comunes, dentro de la vida cotidiana de estos niños, pero además creemos que el contexto en que están insertas en el texto no les permite recuperar significados.
- Lo anterior lo corroboramos cuando encontramos que muchos niños que señalaron determinada palabra, escriben la frase o enunciado en donde se encuentra, ejemplos son: "esta bien *serenito*; por intermedio del *hielo*; le mando una carta al *cielo*." (Florentina). "El calorcito ya viene la primavera se fue el tiempo de los *trompos*" (José Luis). "por *intermedio* del hilo" (Rosa Ma. C). "tu cuerpo se *constela* de signos verdes; frases que son verdes *constelaciones* " (Alejandra).

- e. Observamos que los índices más altos por frecuencia en cada palabra, se dan más en el texto de *Escrito con tinta verde* que en *La cometa*. Todas estas observaciones nos demuestran que los niños pueden muy bien darnos la línea para realizar trabajos al respecto, si se ordenan como parte del trabajo de investigación.
- f. Observamos que hay más menciones en *otras cosas que no se entienden*, justo en donde hay metáforas (Isaac, Teresa, José Luis)
- g. Observemos como los niños para darle sentido a lo que leen llegan a cambiar unas palabras que les son menos conocidas por otras que les son más conocidas, ej: nunca x nuca.

**Texto: Un continente limpio**

*Palabras que no entendieron*

<u>biodegradables</u>	19	combustión	3	reutilizar	2	alerta ecol.	1	transporte	1
buque	6	invernadero	3	<u>calva</u>	1	DDT	1	atmósfera	1
residuos	6	reciclan	3	cumbre	1	consumo	1	reciclarse	1
<u>marítimas</u>	4	salmón	2	excesiva	1	fuentes	1	cenizante	1
nocivos	4	<u>salvaguarda</u>	2	especies	1	ecólogo	1	bióxido	1
fertilizantes	3	industriales	2	extinguen	1	Basilea	1		
aerosol	3	origina	2	testimonios	1	realización	1		

*Otras cosas que no entendiste*

el agua	los fertilizantes	no entendi el agua y el testimonio
Isaac	Victor	Teresa
que la realización de las actividades		como se der(r)amo el petroleo, el haire
	José Luis	Gregorio
en los vosques ya no escu(c)ho el canto del ze(n)sontle y el aire buele a basura que pasa en nuestra casa verde	Florentina	

**Texto: Los griegos**

*Palabras que no se entendieron*

<u>influencia</u>	5	olivo	3	Creta	1	historia	1	Atenas	1	Italia	1
<u>marítimo</u>	5	escasas	2	persas	1	humana	1	Ucrania	1	Asia M.	1
micenas	4	helénica	2	oleadas	1	predicciones	1	Griegos	1	extendía	1
micénicos	3	polis	2	democracia	1	originarios	1	fenicios	1		
vid	3	mediterráneo	2	esclavitud	1	complicados	1	cretense	1		

*Otras cosas que no entendieron*

porque las civilizaciones de los <u>griegos</u>	el mapa te muestra el territorio
José Luis	Teresa
De los terremotos que acabaron con ellos	la invasion de los persas
Victor	Gregorio
extendía por las costas de <u>asia menor</u> y del sur de <u>italia</u>	
Joaquín	
Antes de que llegaran los primeros griegos se había desarrollado una cultura avanzada.	
Florentina	

## Comentarios:

- a. Observamos cómo en el texto de *Un continente limpio* los niños encontraron varias palabras que señalaron como difíciles de entender. Nosotros habíamos marcado, por el contenido más cercano a la realidad de éstos, este texto como accesible, a través de los análisis que hemos hecho hasta aquí, nos percatamos que algunos niños tienen dificultades con él.
- b. Percibimos cómo, del texto de *Los griegos*, algunos niños escribieron países o ciudades y gentilicios, entre las palabras que no entendieron. Creemos que esto se debe a la lejanía de éstos y a la pobre enseñanza al respecto, una enseñanza basada en la memorización y no en el significado<sup>44</sup>. Con esto corroboramos lo dicho sobre los libros de *Geografía* y de *Historia* en el capítulo respectivo.
- c. De nuevo pudimos ver "las coincidencias" al señalar determinada palabra como no entendibles que luego la escriben otra vez en los comentarios sobre las otras cosas que no entendieron (José Luis y Joaquín en *Los griegos*).
- d. Los comentarios de Florentina y Víctor en *otras cosas que no entendieron*, nos indican que los niños no logran hacer inferencias al respecto por falta de conocimientos con los cuales puedan relacionar lo dicho en los textos.
- e. Nuestro último comentario en torno a estos dos textos es que varios niños señalaron, que lo que no entendieron eran subtítulos, lo que nos hace creer que el texto respectivo no fue entendido, ejemplo de esto son las respuestas de Isaac, Teresa y Gregorio. Revisemos los dos últimos textos en cuanto a este bloque 3.

**Texto: La combustión***Palabras que no entendieron*

iniciaba	3	<u>caliente</u>	2	bióxido	1	totalmente	1	repente	1
procedimiento	2	erupción	2	flota	1	<u>fuego</u>	1	presencia	1
<u>cal aire</u>	2	secos	2	durante	1	rayo	1	probable	1
<u>cal viva</u>	2	volcanes	1	fija	1	dioses	1	lugares	1
combustión	2								

*Qué otra cosa no entendiste*

porque al homb(r)e le daban miedo los fuegos

la investigación 4

Bianca

Ma. Luisa

con un popote sopla en el agua de cal aire que haya pasado por tus pulmones

Isaac

<sup>44</sup> A pesar de lo dicho en los programas ya señalados (1989 y 1993)

ace miles de años incendiaba repente (e)l hombre  
que fue el fuego

<sup>Teresa</sup>  
el fuego se convirtió en una necesidad para el hombre después de mucho tiempo observarlo y recogerlo el hombre  
aprendería a producirlo

<sup>Florentina</sup>  
de como se vuelve la cal como si sopló en un frasco y de que le tienen miedo fuego, que contiene el haire que espulsa  
que se necesita para hacer fuego no entendi <sup>Gregorio</sup>

<sup>Jesús</sup>  
que como del sol ensendiaba la tierra y el pasto, cuando un bolcan hacia erupcion probocaba incendios  
cuando en los lugares secos y calientes iniciaba de repente un fuego debido al sol <sup>Joaquin</sup>

<sup>José Luis</sup>

**Texto: El puesto de jugos**

**Palabras que no entendieron**

terminal	2	cerca	1	tomaron	1	estraza	1	credencial	1
taquilla	2	medio	1	décima	1	equivale	1	güero	1
ilustración	2	pedido	1	consumido	1	credencial	1	Oaxaca	1

**Otra cosa que no entendieron**

porque una tiene respuesta y otra no. <sup>Isaac</sup> que les cobro un billete de 50.00 N\$ <sup>Victor</sup>

¡Señor! nos deve 2 jujos con huevo y dos dijo uno de eyos los porsientos

El 50% de N\$ 116.00 equivale a la mitad de N\$ 116.00 parte de N\$ 116.00 o sea N\$ 29.00 <sup>Teresa</sup> <sup>Marco Antonio L.</sup>

que cuatro jobenes derigen persurosos del puestos... aproximado a la taquilla <sup>Florentina</sup>

<sup>José Luis</sup>

**Comentarios:**

- De nuevo, algunos de nuestros comentarios a los anteriores análisis se repiten aquí: Isaac escribe en su comentario palabras que ya había señalado como desconocidas, lo mismo sucedió con José Luis.
- Se nota un menor número de casos en el señalamiento de las palabras desconocidas.
- Pongamos atención a lo que Isaac y Gregorio mencionan. Ya hablamos de esta situación en el capítulo cinco. Los niños posiblemente no conocen la cal viva y si el texto habla de ella entonces puede hablar de la "cal aire". El desconocimiento aunado a la estructura confusa del texto lleva a estos niños a comentarios como los que escribieron, que son además totalmente lógicos. Si nosotros leyéramos las investigaciones 3 y 4, y no tuviéramos conocimiento del tema, de la existencia de la cal viva, igual nos confundiríamos. Si se revisa el párrafo respectivo (Ver anexo 1) veremos que los niños que señalaron no entender lo que es la "cal viva" (y si no la conocen) tienen razón al decir que el enunciado no es muy claro y además la redacción del texto no les ayuda a contextualizar.

- d. Veamos: primero les hablan de la "cal", luego les dicen que hay "cal viva". ¿podrían pensar que la otra no está viva?, por ejemplo. Bien pudo el niño leer, "si usas cal, viva el agua se calentara un poco!!!" Claro que todo se vuelve confuso de acuerdo con sus experiencias. Más adelante aparece "cal aire", lo cual podría interpretar como: "sopla cal aire". ¿pero? ¿cómo ésta pasa por sus pulmones?! Notamos que la manera de "explicar" las investigaciones 3 y 4 son muy complejas y por ello los niños no entienden, pero además es claro, que estos experimentos sólo los leen, no los hacen -como lo corroboraremos en el bloque 4- y por ello desconocen materiales. Esta falta de conocimientos les lleva entonces a confundirse cuando leen.
- e. Lo que escribieron Teresa, Blanca, Joaquín y José Luis, también es lógico. Creemos que reflexionan sobre lo dicho en el texto de acuerdo a sus experiencias y estas asociaciones no coinciden pues les faltan elementos para entender. Si ellos ven el sol, y ven los campos secos, y no se incendian ¿por qué antes sí? El caso de Blanca es similar ¿por qué si yo veo el fuego, antes a los hombres les daba miedo?
- f. El caso de Jesús y Ma. Luisa en el mismo texto, hacen referencia a los experimentos es claro que se refieren a que el contenido no les es claro. La investigación cuatro es justamente la que habla de la "cal viva".
- g. En cuanto al texto de *Matemáticas*, observamos lo siguiente: dos se refieren al contenido central "los porcentos", la de Victor a una interpretación que él hace del contenido, (datos y operación) en forma inadecuada; igual es el ejemplo que da Teresa. Isaac se refiere más a la forma de presentación del texto y José Luis al contenido de la narración.
- h. Observemos como la dificultad léxica en el texto de matemáticas no es "tan significativa" como en otros texto, aquí las dificultades residen en otros aspectos, de los cuales hablaremos más adelante.

#### **6.4.6 Comentarios y Conclusiones a: Dificultades léxicas y de otro tipo. Bloque 3.**

1. Es notorio que los niños no están acostumbrados a que se les pregunte lo que no entendieron, pues en un cuestionario escolar tradicional esto no sucede. Para ellos resultó una sorpresa. Y lo entendemos, ¿cómo les van a preguntar algo así si se supone que lo que se califica es lo que sí entienden? A pesar de esto los niños no se inhibieron, un buen número de ellos, expresó en sus comentarios lo que no entendieron, lo cual nos permite centrarnos en el tipo de dificultades a las que se enfrentan al leer. Notamos que éstos fueron en su mayoría niños que hemos ido observando como con poca o mediana competencia lectora. Ya nos extenderemos en este punto cuando veamos cómo responden ante las preguntas donde se les pidió definir determinada palabra de un enunciado, en el bloque 5.

2. Por otro lado, es muy significativo el hecho de que ante determinadas palabras el índice de niños que no conocen su significado es alto, lo que nos muestra que un buen número de niños "coincidieron" en el planteamiento de sus "problemas", y por lo tanto, se da validez a nuestra evaluación y nos lleva a sugerir que las instituciones deberían de prestar atención a esto y, además de mandarlos al diccionario, explicarles sus significados con ejemplos cercanos a la vida cotidiana del niño.
3. Se observó que en todos los textos, los niños de bajo nivel de comprensión lectora, hasta el momento, mencionaron más palabras desconocidas y entre ellas, palabras de uso común, que pensamos no ocasionarían problemas de comprensión. Creemos que esto se debió a que los niños no lograron contextualizar la palabra dentro del enunciado correspondiente, menos aún si este era de tipo metafórico o bien, solicitaba del lector el hacer uso de la inferencia o de referentes, por ejemplo. Por eso señalamos que más que la dificultad de la palabra en sí, su mención en el rubro de palabras no entendibles se debió a su uso en el mismo texto, esto lo pudimos corroborar en el hecho de que algunos niños escribían en *otras cosas que no entendiste* el enunciado donde estaba dicha palabra.
4. Fue muy notorio que los textos que abordan temas conocidos o cercanos a los niños tienen un mayor acceso léxico, ejemplo muy claro fue el caso de *La cometa*, *El rey y el mercader* y (en sus partes narrativas) *La combustión* y *El puesto de jugos*.
5. También fue notorio el hecho de que los dos textos literarios que marcamos como no tan accesibles, tuvieron mayor número de palabras que los niños señalaron con dificultad para entender. Las palabras más señaladas en el Cid, son las menos conocidas por los niños, las más alejadas a su experiencia y su conocimiento del mundo: *consentiste*, *mátente*, *sáquente*. También fue notorio las menciones a los lugares y a los mismos personajes (lejanos a los niños de la muestra).
6. El hecho de que en el texto literario-poético los niños marcaran entre las palabras que no entendieron palabras compuestas, en diminutivo y/o derivadas como: inter-medios, emparejo, a-corto, a-flojo, tiritas (tiras), serenito (sereno). Nos hace pensar que lo marcado en el programa en el eje de reflexión sobre la lengua no se cumple del todo (cf. SEP, 1993), lo que impide a algunos niños rescatar significados. ¿Estarán los docentes conscientes de lo que puede suceder cuando un niño que lee no maneja conocimientos básicos sobre la lengua? ¿Estarán claros de que la memorización de éstos sin una aplicación real en lo cotidiano lleva a aprendizajes insustanciales? Por lo visto hasta el momento pensamos que no, sino esta práctica ya hubiera desaparecido y en su lugar habría una práctica pedagógica donde el aprendizaje no se limitara a la memorización.

7. El texto de Geografía fue entre los no literarios el que tuvo más alto índice de porcentaje en cuanto a palabras que no fueron entendidas por estos niños. Nosotros habíamos supuesto que por ser un texto cercano a la vida cotidiana de los niños no sería tan señalado en esta solicitud del cuestionario. Los resultados nos hacen ver lo necesario de corroborar nuestras apreciaciones a través de cuestionarios como el aplicado. Recalamos aquí nuestros comentarios acerca del uso de un vocabulario difícil y desconocido, ajeno a la realidad de los niños en los textos de *Historia y Geografía*. Y reforzamos nuestra idea de que deben ser trabajados en el aula de una manera muy diferente a la tradicional, así mismo recordemos que el texto de Geografía obtuvo significativo número de respuestas en nuestra *Situación Experimental I*, respecto a la dificultad que les representa el aprendizaje de países y otros datos.
8. Si revisamos la *Situación Experimental I*, también encontraremos que los niños ya habían señalado, con el más alto índice de porcentaje -al preguntartes qué problemas de comprensión tenían- que uno de los más grandes problemas que enfrentan al leer es debido a la naturaleza del léxico.
9. Recordemos también que en la *Situación Experimental I* los niños y docentes señalaron entre las dificultades que para entender el Libro de Texto *Ciencias Naturales* tenían (los alumnos): "*porque no se explican bien en el libro*", "*muchas palabras no explican*", "*los términos*", "*el significado de las palabras... usuales*". Después del análisis que aquí hemos hecho entendemos porqué.
10. Es importante hacer notar que cuando se les pidió a los niños que señalaran otros elementos que no entendían, de los textos, dos niños escribían literalmente o casi literalmente frases o párrafos completos. De este hecho observamos dos cosas: 1. Esos elementos no eran comprendidos por la manera en que estaban estructurados (presencia de palabras que habían señalado antes como desconocidas; metáforas -por lo que los dos poéticos tuvieron altos índices en la columna B del cuadro respectivo-, necesidad de inferir). 2. El significado de las frases o párrafos era claro, lo que no era claro era lo que se decía porque eso parecía chocar con la experiencia de los niños o no dar la información suficiente para comprenderlos, de tal manera que aquí se refleja más una falta del escritor o productor de los textos que del mismo lector (Ver Anexo 1 relacionado con el texto *La combustión* o de *Un continente limpio*).
11. Notamos que, la densidad léxica, el desconocimiento de palabras, la estructura misma de los enunciados puede llevar al niño a la no recuperación de significados.

12. Es claro que el hecho que la mayoría de los docentes reconozcan que a los niños les resulta difícil entender determinado léxico, no debe ser reducido a ese reconocimiento pues lo minimizan a algo simple y mecánico -como ya lo señalamos en el capítulo 5-, donde la intermediación del docente en la explicación de las mismas es central, o bien, lo es el uso del diccionario. Si bien es cierto que el docente debe participar en lograr que sus alumnos entiendan las palabras que les son difíciles, creemos que más que "darles la explicación" debe llevar al niño a saber contextualizar las palabras, debe llevar al niño a través de cierto interrogatorio a encontrarle significado a las palabras, debe prever cuáles son las posibles palabras que les ocasionarán problemas a sus alumnos, para al inicio de la lectura, crear un puente que les permita contextualizartas, en fin debe modificar su práctica pedagógica. Peró esto sólo lo lograrán si previamente el docente hace un verdadero trabajo con el texto a leer y si posteriormente a la lectura que hagan sus alumnos indaga y registra con respecto al léxico con el que los niños tuvieron dificultades. Creemos que sólo de esta manera se estará en posibilidad de cumplir con los propósitos marcados en el plan y programa de Español vigente. (cf. SEP, 1993)
13. Aunado a lo anterior es necesario decir que si un buen número de niños tiene el deseo de aprender y de aprender en específico "otras palabras" -como lo hicieron saber en el capítulo 5, cuestionario C- ¿por qué no aprovechar este deseo (que es parte del estado cognitivo del lector como vimos en el capítulo 3) dentro del aula, haciendo que realmente en este aprendizaje sean los niños el centro del mismo?, ¿por qué en vez de ello se insiste en que la enseñanza provenga por parte de los docentes o de los diccionarios?, ¿por qué quitar así el deseo de aprender de los niños al convertir la actividad de búsqueda de significados de una palabra en algo rutinario, que lleva a algunos niños incluso a "quedarse callados", a "no contestar" a "no leerla" como mencionaron en el capítulo 5, cuestionario C? Repetimos, en el aula la práctica pedagógica debe centrarse en el conocimiento de los niños, en el conocer a los alumnos, los materiales didácticos (Libros de Texto en este caso) y la propuesta pedagógica implícita en ellos.
14. La realización de este ejercicio cubrió nuestros propósitos, pero además nos demuestra, de nuevo, la necesidad de sistematizar la información dada por los niños cotidianamente para ayudarlos a mejorar su competencia lectora.



**6.4.7 Funcionalidad de la lectura. Bloque 4. (Uso de contenidos más importantes, funciones y usos que le asigna el niño a cada tipo de texto a partir de una valoración)**

El presente punto corresponde a la revisión y análisis de las respuestas a las preguntas ¿qué aprendiste con esta lectura?, ¿para qué crees que te sirva esta lectura en la vida diaria? y ¿es importante para ti leer este tipo de textos? que se refieren a la funcionalidad que le dan los niños a los diversos tipos de texto, pero, además, será posible reconocer cómo usan el contenido más importante, según los niños y el uso que hacen de la exposición-argumentación. Comenzaremos con el análisis del cuadro 1, referente a la primera pregunta.

**Cuadro 1: Qué fue lo que aprendiste (Funcionalidad)**

	A Moraleja adecua- da <sup>1</sup>	B Moraleja no ade- cuada <sup>2</sup>	C Funcionalidad general <sup>3</sup>	D Referido al Contenido <sup>4</sup>	E Inade- cuada <sup>5</sup>	F Copia	G Nada	H NC	Y NS	J NE*
El rey y el Mercader <sup>6</sup>	15% (6)	17.6% (7)	10% (4)	17.5% (7)	—	10% (4)	7.5% (3)	7.6% (3)	7.6% (3)	7.6% (3)
EL Cid <sup>6</sup>	17.5% (7)	—	20% (8)	40% (16)	7.5% (3)	5% (2)	5% (2)	—	5% (2)	—
La cometa	—	—	15% (6)	70% (28)	2.5% (1)	—	7.5% (3)	5% (2)	—	—
Escrito con tinta verde	—	—	37.6% (15)	46% (18)	5% (2)	7.5% (3)	2.5% (1)	—	2.5% (1)	—
Un continente limpio	—	—	7.5% (3)	82.6% (33)	—	5% (2)	5% (2)	—	—	—
Los griegos	—	—	10% (4)	75% (30)	2.5% (1)	7.5% (3)	—	2.5% (1)	2.5% (1)	—
La combustión	—	—	10% (4)	82.6% (33)	5% (2)	2.5% (1)	—	—	—	—
El puesto <sup>6</sup> de jugos	—	—	17.8% (7)	46.1% (18)	26.6% (10)	5% (2)	2.5% (1)	2.5% (1)	—	—

1. Moraleja Adecuada. Completa, que sintetiza en forma general una problemática central, teniendo además, la forma de evaluación final como consejo moral, inferido, claro está, del discurso leído.

2. Moraleja menos adecuada. Dijeron un consejo moral pero fue menos adecuado que los anteriores pues no tomaron en cuenta el problema central que engloba la trama de la narración, pero retomaron elementos del texto para formularla con o sin apelación a su aplicación en el sujeto mismo o en la sociedad.

3. Funcionalidad General. Aprendizaje referido a una función general no en relación al contenido específico del discurso (aunque en algunos casos sí de la superestructura) con una aplicación que se puede dar en cualquier texto, ej: aprender.

4. Referido al contenido. Aprendizaje específico sobre el contenido del discurso, con o sin aplicación en la vida diaria.

5. Inadecuada. Por ser contradictoria o diferente a lo que se dice en el texto, denota inferencias o interpretaciones mal orientadas (Todo esto se observa con más claridad en los ejemplos al cuadro)

\* Recordamos al lector que en estos dos textos aparecía la pregunta: *qué moraleja o aprendizaje obtuviste.*

\*\* Porcentaje con base en los 39 sujetos

\*\*\* NE significa No entendí.

Según estos datos, tenemos lo siguiente:

- a. Es representativo que el índice más alto de respuestas (13 en total), en el texto *El rey y el mercader*, fuese para un aprendizaje de evaluación moral. Lo que representa que el contenido del texto es, en su nudo principal, cercano a los conocimientos de un buen número de niños, que logran hacer una inferencia global (macroestructura) de lo leído. No sucedió así con el texto *El Cid*, donde fue más reducido el número de "aprendizajes" de este tipo; pues recordemos, el texto tiene más densidad léxica y no es tan cercano a la vida de los niños (contexto de época).
  
- b. Observemos cómo siempre es más alto el índice de respuestas en todos los textos en la categoría de **Contenido** (columna D) que el de cualquiera otra (a excepción de *El rey y el mercader* en el rubro de moraleja), y esto se debió a que en esta categoría se consideró a los niños que escribían contenidos del texto con o sin aplicación funcional; es, en el siguiente cuadro, (¿para qué les sirve?) donde se dividirán estas categorías. Aquí lo interesante es que, a través de esto, los niños, en algunos casos al especificar determinado contenido logran resumir el asunto global del discurso (macroestructura) o hacen referencia a la superestructura (como veremos en los siguientes ejemplos).
  
- c. Es de rescatar el hecho de que tres de los textos no literarios son los que más alto índice de respuesta tienen en la categoría de **Contenido** y que sólo el texto de *La cometa* se observa dentro de los literarios. Creemos que esto es debido a que en los textos literarios, el contenido a aprender tiene menor valor social (transmitido a través de la escuela, los medios de comunicación) que el de los no literarios y que, además, los niños pueden considerarlos bonitos, interesantes o para platicarlos. (Ver *Situación Experimental I*, respecto al libro de *Lecturas*) pero no necesarios; esto nos lleva a la conclusión de que no están reñidas las respuestas que los niños dieron en la *Situación Experimental I* y éstas, por el contrario se complementan y confirman.
  
- d. Creemos que la mención en *Escrito con tinta verde* casi igual en frecuencia a las columnas de **Contenido y Funcionalidad General**, se debe también a la densidad del texto pues en *La cometa* no se dio.
  
- e. Es de hacer notar que los textos de *La cometa* y *Un continente limpio*, en sus respectivos discursos hacen referencia a cuestiones prácticas, útiles en la vida diaria y además, cercana a los niños, por lo que creemos que en ambos casos esto ayudó a elevar la cifra de respuestas correspondiente. En *El puesto de jugos* es notorio que los índices en **Funcionalidad general, Contenido e Inadecuado** no estén tan disparados. Respecto a este último texto, fue el único con un alto índice en la categoría E, lo que nos denota que quizá la recuperación de significados, por el contenido mismo, no sea adecuado.
  
- f. Por otro lado, notamos que aunque mínimos, los índices en la columna de "nada", nos dicen algo: por ejemplo, que todos los textos literarios tienen por lo menos una mención, hecho que no ocurrió en *Los*

*griegos y La combustión*. Parecido señalamiento se haría en el caso del uso de un "No sé", en tres de los textos literarios y en el de *Los griegos* y que no ocurrió en el resto. ¿Consideran algunos niños los textos literarios como inservibles en la vida diaria? Ya lo ampliaremos, en el siguiente cuadro y en la *Situación Experimental III*. Pasemos ahora al análisis por texto, lo haremos de nuevo uniendo los textos literarios-narrativos, los descriptivos-literarios y los literarios, comentando algunos ejemplos:

**Texto: *El rey y el mercader***

**A. Moralejas adecuadas.**

que no se necesita ser rico para ser inteligente

Laura

no es mas sabio el rico sino es mas sabio el pastor

Renato

que devemos a ayudar a los demas como lo hizo el pastor con el comerciante

Jesús

que el mercader mas rico qu es no po(dia) contestar si en cambio el pastor

Rosa Ma. J.

que no debes ensellar lo que uno tiene, si no se lo quitan a uno

Jaime

**B. Moraleja menos adecuada.**

que debo contesta(r) bien las preguntas

Alejandra

que se debe compartir el dinero

Marco Antonio L.

que hay que comprender a todos y no ser muy egoista.

Liliana

que no seas avaro con los pobres

Christian

que tenemos que estudia(r) para nuestro futuro

Norma

**C. Funcionalidad general**

la puedo enseñar

Ma. Luisa

que leas bien

Maricela

mucho para la contestacion

Marco Antonio C.

**D. Contenido específico**

que un pastor co(n)testo tod(as) las preguntas

Aurelio

que el rey era malo feo

Silvia

que el comerciante era rico y lo rodeaban muchos soldados

Victor

como se vestia el rey cuantos esclavos tenia

Juan Manuel

*E. Copia*

que el rey y el mercader dijo moriras a menos que contestes tres preguntas donde esta el sentro de la tierra

Florentina

**Texto: El destierro del Cid**

*A. Moraleja o enseñanza moral adecuada*

A no querer lo que no es mio

Laura

no sé que aveses debes obedecer a tus sueños

Liliana

que nunca debemos ser crueles con nuestros semejantes

Jesús

Lo valios(o) de los amigos

Renato

que nunca debo pelear o luchar a traición

Norma

*C. Funcionalidad general*

que desarrolle mi lengua

Jaime

muchas cosas apre(n)di a leer

Isaac

a que yo me imagine las cosas y tambien a que desarrolle mi lengua

Christian

unos otros cuentos que no los avia leído

Leticia

muchas cosas inportantes

Nohelia

*D. Aprendizaje específico referido al tema de la narración en concreto*

que cid era baliente

Israel

de la hi(s)toria de españa

Marco Arturo

muchas cosas que no obedecian al rey

Florentina

aprendi de dos ermanos de un rey y de su ermano que lo mato y no queria culparse por la muerte

Carolina

Que en la batalla de Zamora matarán al rey Sancho

Alejandra

como alfonso jura que nada tuvo que ver en la muerte de su hermano Sancho

Victor

lo que pasaba antes

Maricela

todo lo que queriamos saber del cid

Marco Antonio C.

que ubo muchas guerras en aquella epoca

Fernanda

*E. Aprendizaje inadecuado*

que no devemos culpar a nuestros ermanos

Gregorio

que nunca nos devemos de pejar porque nos podemos lastimar

César

*F. Niños que copiaron parte del texto*

Rodrigo el guramento fue duro por mucho me as apretado

José Luis

en la batalla de zamora

Silvia

## Comentarios:

- a. Lo que encontramos aquí es que un grupo ya bien definido de niños es el que logra realizar respuestas más complejas que entran en la categoría de **Moraleja A y B**, en el caso de los dos textos narrativos literarios. Usan su conocimiento pragmático pero además, con pocas palabras retoman acontecimientos centrales del texto y los interpretan asimilándolos a sus experiencias. Si revisamos el resto de las respuestas de estos niños han sido muy acertadas y, sobre todo, se observa manejo de información no visual.
- b. Notamos también que niños que se habían ceñido más a la copia en el resumen inicial, (como Marco Antonio L.) en puntos del texto cercanos a su vida cotidiana, logran hacer un buen uso de éste y del conocimiento adquirido en el texto mismo.
- c. En el rubro de **Funcionalidad general** -columna C- es de notar que varios niños hicieron mención a elementos implicados en la lectura misma (mucho para la concentración, que yo me imagino cosas, aprendí a leer). Veremos si esto se da en los textos no literarios, pues puede ser que por el tipo de texto "de Lecturas" adopten ese valor funcional.
- d. Observemos como en el texto de *El destierro del Cid* hay una clara referencia a un aprendizaje orientado por los elementos históricos. Esto lo retomaremos en el bloque 6 cuando se les cuestiona con respecto a de qué libro habíamos obtenido la lectura. Y observamos también, cómo los niños en general reflejan al decir el aprendizaje obtenido, qué es lo que recuperan.
- e. Por último señalar que hay niños que se mantienen copiando enunciados del texto cuando éste les representa mayor complejidad (Silvia, José Luis). Veamos ahora los ejemplos tomados de los textos poéticos.

**Texto: La cometa****C. Funcionalidad de tipo general**

desarrollar mas mi lengua	a leer	Aprendi muchas cosas de la lectura
Christian	Sonia	Carlos
no se algo muy util no pero como digo en todas estas lecturas las lees a alguien		
	Liliana	

**D. Aprendizaje referido al tema del texto**

a cuida(r) mi papalote	<u>el niño estaba contento</u>
Laura	Silvia
a jugar las cometas	<u>como aser el papalote</u>
Renato	Dalia
<u>aprendi que asi podemos jugar los niños y dive(r)timos</u>	aprendi que la cometa es un papalote
Gregorio	Raúl

que los luceros son como un lucero y una estrella

a elevar un cometa y como se va

que cuando dijo el niño ya se acabó el tiempo de los trompos y viene el de las cometas

Aurelio

Leticia

Marco Antonio C.

que viene la primavera av papalote trompos

que ya va a llegar el tiempo de las cometas y papalotes y otras cosas más

Florentina

Joaquín

algún cometa, en una cola vidrios que bengan a ver luceros

José Luis

*E. Aprendizaje inadecuado*

que debo jugar trompo en la primavera

Norma

**Texto: Escrito con tinta verde**

*C. Aprendizaje con una funcionalidad general, no referido al contenido*

que los libros viven en nuestra imaginación

David

a leer

Isacc

que solamente se puede leer

César

para que enterarme más en los libros

Christian

leer viene a no tartamudiar

Marco Antonio C.

a leer y mi falta de octografía

Gregorio

a ver el mundo de los poemas

Renato

versos y poemas

Israel

porque son muy bonitas la(s) poesías y debemos componer una lectura

Norma

que esta lectura debe leerse en todo el país porque es muy bonita

Jesús

muchas cosas

Maricela

*D. Aprendizaje específico referido al contenido del texto*

como es el color verde y que crea

Victor

más sobre la naturaleza

Jaime

que la tinta verde crea, jardines, selvas, prados y follajes

Alejandra

su título está bonito

Dalia

que lo escribieron con tinta verde

Joaquín

de las plañtas y de los arbole(s) verde(s)

Aurelio

que deje volar mi imaginación y creo que habla de todo lo verde del mundo árboles follaje

Liliana

que la tinta verde crea jardines selvas y prados constelaciones

Florentina

aprendí que según la tinta verde pinta muchas cosas como patios, pastos, hojas

Carolina

*E. Niños que señalaron un aprendizaje no acorde al texto*

que hay que cuidar, la naturaleza

Nohelia

aprendí cómo nadar

Rosa Ma. C

*F. Niños que copiaron*

deja que mis palabras oh blanca de la tinta verde

tu cuerpo se constela de signos verdes

José Luis

Silvia

Comentarios:

- a. Observamos las referencias hechas por estos niños señalando que estos textos son buenos para "leer", al igual que lo señalaron en los narrativos-literarios.
- b. Los niños se identifican con lo dicho en el texto *La cometa* y por ello pueden inferir mejor. Además podemos observar cómo el aprendizaje adquirido a partir del texto lo unen a sus propias experiencias, cosa que no se observa en *Escrito con tinta verde*, pues éste les suena bonito pero está alejado de sus conocimientos del mundo.
- c. Podemos encontrar niños que en sus anteriores respuestas se han limitado a copiar o bien han dado respuestas, que demuestran baja competencia lectora, con niños que han demostrado mejor competencia lectora, por lo tanto, vemos como un contenido más asequible, en términos de conocimientos previos que se van a relacionar, puede ser mejor recuperado.
- d. Vemos como Norma (que por sus anteriores respuestas está dentro de lo que podía considerarse mediana competencia lectora), en *La cometa*, no logra inferir a partir de ciertos datos el tiempo de los juegos, esto nos demuestra también que la carencia de ciertos conocimientos no permiten al sujeto llegar a una recuperación del significado adecuada.
- e. Es importante destacar los comentarios de algunos niños al texto *Escrito con tinta verde*, un buen número de ellos señala la **Funcionalidad de tipo general**, ver columna **B** del cuadro respectivo, y lo hacen refiriéndose a hechos que implican "leer" o al tipo de texto "de lecturas", como ya comentamos en otro punto. Pero, además, por lo menos tres sujetos expresaron que son poesías, es decir se refieren a un aprendizaje relacionado con la superestructura.
- f. Si observamos con detenimiento, encontraremos que los niños que marcaron una **Funcionalidad General**, se han perfilado como niños con competencia lectora mediana o buena y que los que se encuentran en la segunda o sea, aludiendo a **Contenidos Específicos**, son más variados. En cuanto a las respuestas **Inadecuadas** vemos que los niños tratan de relacionar sus conocimientos con el tema sin lograrlo. Pasemos ahora al análisis de los ejemplo extraídos de los textos no literarios.

**Texto: Un continente limpio****C. Aprendizaje con referencia a una funcionalidad general**

a entender las cosas

Isaac

muchas cosas

Blanca

**D. Aprendizaje referido al contenido específico del texto**

lo de la contaminación

Marco Antonio L.

muchas cosas sobre la tierra, cosas importantes

Liliana

A no destruir el mundo porque es bello

Laura

alerta ecologica, el aire, el suelo

Teresa

que habla del agua del aire de la ecología habla de testimonios habla del suelo Alerta Ecologica

Florentina

Que los alimentos que consumimos se convierten en basura

Carlos

de la basura, de la contaminación, de la atmosfera, de las especies, de extincion y el derramen de petroleo que causa la muerte de millones de peces

Christian

que no debemos echar cuetes quemar llantas

Norma

Que uno debe de cuidar la tierra porque la vamos a destruir

Jaime

que es lo que tiene el ambiente y tambien que no devemos tirar basura

Leticia

que no deben ensuciar nuestra ciudad y debe ser una ciudad limpia y sana

Xochitl

**F. Copia del texto**

que la realizacion de las actividades humana genera desechos

José Luis

**Texto: Los griegos****C. Aprendizaje referido a una funcionalidad general**

para redactar una cosa

Isaac

muchas cosas

Blanca

algunas cosas

Ma. Luisa

**D. Aprendizaje referido al contenido específico del texto**

muchas cosas como El origen de los griegos

Teresa

que los antiguos tenían más fuerza que los de ahora

Maricela

de los griegos que porque se volvieron navegantes

Carlos

mas sobre historia y muchas cosas mas de Grecia

Jaime

que los griegos no eran originarios de ese territorio

Marco Arturo

aprender y como se hicieron ellos su barcos

Dalia

origen griego, su cultura ciudad

Renato

saber mas de los griegos y sus dioses

Christian

aprendi que es muy antigua esta historia

Gregorio

aprendi que los piratas o griegos

David



cosas sobre puros griegos que como eran los griegos, griesa agora es mas chica, quienes era los esclavos y todo eso sobre el tema de los Griegos

Liliana

todo, lo que isieron los antepasados y aprender para segir adelante

Leticia

#### *E. Aprendizaje inadecuado*

que la Historia de Mexico son muy bonita

Jesús

#### *F. Copia de texto*

en todas las civilizaciones la antigüedad de los griegos

José Luis

Comentarios:

- a. Notamos que en ambos textos se reduce la **Funcionalidad** referida a cuestiones en donde se **implica a la lectura**.
- b. En los comentarios de los niños que hicieron referencia a **Contenidos Específicos** -columna D- se observa cómo en el texto *Un continente limpio* hay alusión a experiencias o conocimientos propios, esto no ocurre en las respuestas alusivas al texto de *Los griegos* (véase Norma, Jaime, Laura, Xochitl).
- c. Observamos también que Florentina y Teresa (quienes suelen copiar) retoman los subtítulos, limitándose a enumerarlos. Esto nos indica que conocen que estos señalamientos ayudan a encontrar lo principal, y aunque, en sus resúmenes no los tomaron en cuenta, aquí sí, pero en forma muy restringida. Casos como éstos manifiestan una práctica poco adecuada con textos como los descriptivos-informativos donde si los niños no poseen otros elementos que les permitan rescatar significados, funcionalidad, etc., se les lleva a una lectura sin sentido.
- d. Notamos cómo muchos niños al referirse al **Contenido Específico** del discurso rescatan elementos centrales: origen griego, cómo hicieron los barcos; y otros señalan el elemento histórico "antigüedad", "antepasado", etc.

Continuemos con nuestro análisis a partir de los ejemplos de los niños, ahora con respecto a Ciencias Naturales y Matemáticas.

**Texto: La Combustión**

#### *C. Aprendizaje referido a una funcionalidad general*

aprender un poco a leer

Isaac

algunas cosas porque yo ya lo habia leído

Ma. Luisa

*D. Aprendizaje referido al contenido del texto*

entendi que el fuego sirve para acer al gunos alimentos lo aprendi a no desperdiciar el fuego  
 entendí como el hombre primitivo descubrió el fuego Gregorio Laura  
que ace muchos años se hizo el fuego y que el hombre fabrico a producirlos los cerillos Carlos Jaime  
 que es muy importante que tengamos fuego y que con eso se defendían en la antigüedad los enemigos Florentina  
que los hombres y mujeres no sabían lo que era fuego y pensaban que era un dios Nohelia  
 que hace miles de años al hombre (l)e daba miedo al fuego i incendiaba Norma  
 que ellos creían que el fuego era un dios y que era un regalo Sandra  
 en que millones de años los cabernicolas descubrieron el fuego y también para aprender cosinar sus alimentos Marco Arturo  
también te enseña experimentos Christian  
a poner una vela y un frasco encima Alejandra  
 como el hombre aprendió a controlar y muchos Experimentos Renato  
aprendi muchas cosas como que pasa cuando te frotas las manos encender fuego con una y otra cosa, lo del vaso y todo lo demas Lijiana  
lo del algodón en el vaso, el algodón encendido y tapado Marco Antonio C.  
 que el bolcan yso erupción porque tenía fuego adentro luego dilato yso erupción. Joaquín

*E. Aprendizaje de tipo inadecuado*

aprendi a cuidar a los animales y ni maltratarlos David

*F. Copia de texto*

Hace muchos miles de años el hombre le tenía miedo al fuego pues no sabía lo que era José Luis

**Texto: El puesto de jugos**

*C. Aprendizaje referido a una funcionalidad general*

bastantes cosa(s) y puede servir para cuando sea grande aprender un poco Ma. Luisa Laura  
 para leer Sonia Laura  
 que devo estudiar mas para leer mejor mucho Carlos  
 Gregorio Nohelia

*D. Aprendizaje de tipo específico referido al tema*

Mas sobre matematicas y muchas cosas mas matematicas  
 un poco de lo que no entendia de matematicas Renato  
Victor  
 que lo del tanto por si(e)nto me ayuda a entender los problemas  
Leticia  
 que cuando vallamos de compras de vemos hacer las cuentas Jesús  
 comprendia que la lectura me gusto mucho porque esprica todo de la lectura el puesto de juegos  
Fiorentina  
 hacer cuentas nada mas porque es de Matemáticas Liliana  
 de los puestos de jugos y los descuentos de autobuses y las operaciones Christian

*E. Aprendizaje específico del contenido mal orientado*

para acer jugos que se debe comprar boletos  
Femanda  
 que no de bemos apresurar al chofe(r) porque no haygan accidentes Maricela  
 que debemos levantarnos temprano para no llegar tarde y no apresurar al chofer Norma  
 del negocio de jugos Marco Arturo

*F. Copia de texto*

que son cerca de las siete de la mañana cuando un autobus llega a la pequeña terminal José Luis  
 el 50% de N\$ 116.00 equivale a la mitad de N\$ 58.00 y el 25% de Teresa

**Comentarios:**

- a. En el texto *La combustión* los niños que hacen referencia al **Contenido Específico**, en algunos casos, amplían o relacionan con sus conocimientos o experiencias propias (no desperdiciar el fuego, producir los cerillos, sirve para hacer algunos alimentos, hizo erupción porque tenía fuego adentro luego dilata otras se limitan a comentar un aprendizaje del texto en específico).
- b. Recordemos que, cuando se les solicitó hacer el resumen, sólo un niño tomó en cuenta los experimentos. Aquí aparecen citados en las respuestas de cinco sujetos; todos ellos han tenido un buen desempeño en sus anteriores respuestas; fueron los únicos que hicieron esta anotación a ese tipo de contenido (experimentos) que es básico en los discursos del libro de *Ciencias Naturales*.

- c. En cuanto al texto de *Matemáticas* un buen número de niños hizo mención justo al aspecto matemático, como aprendizaje; sin embargo, otros sólo se limitaron a señalar que habían aprendido algo de la cuestión narrativa del texto. Lo curioso en este tipo de texto son los comentarios de tipo inadecuado donde los niños tratan de ligar el contenido a un aprendizaje funcional con base en sus expectativas o experiencias. Veamos que sucede cuando específicamente se les preguntó para que les servía cada uno de los textos.

Revisaremos el cuadro de resultados sobre funcionalidad:

**Cuadro 2: Para qué te servirá (funcionalidad)**

	A	B	C	D	E	F	G	H
	General no referida al contenido	De aprendizaje específico del tema sin aplicación	Específica del tema con aplicación	Inadecuada	Copla	Nada	NC	NS
El rey y el mercader	62.6% (21)	12.5% (5)	7.5% (3)	—	—	20% (8)	—	7.5% (3)
El Cid	60% (24)	10% (4)	17.5% (7)	—	—	10% (4)	—	2.5% (1)
La cometa	48% (18)	5% (2)	32.5% (13)	5% (2)	—	5% (2)	—	7.5% (3)
Escrito con tinta verde	65% (26)	2.5% (1)	7.5% (3)	5% (2)	—	15% (6)	—	5% (2)
Un continente limpio	32.5% (13)	20% (8)	35% (14)	2.5% (1)	—	7.5% (3)	—	2.5% (1)
Los griegos	57.5% (23)	30% (12)	—	—	2.5% (1)	2.5% (1)	—	7.5% (3)
La combustión	27.5% (11)	35% (14)	17.5% (7)	—	—	12.5% (5)	—	7.5% (3)
El puesto de jugos*	41% (16)	—	33.3% (13)	12.8% (5)	—	10.2% (4)	—	2.5% (1)

\*Recordemos que es sobre los 39 sujetos que contestaron.

Nuestros comentarios a este cuadro son los siguientes:

- a. Vemos que los textos literarios-narrativos y el descriptivo-poético de *Escrito con Tinta Verde*, son los que tienen mayor número de referencias a una **Funcionalidad General**, sin relación al contenido del texto. Lo mismo sucede con el texto de *Los Griegos* (entre los no literarios). Esto está en relación directa con la poca funcionalidad que ven los niños en estos textos (los ven como un contenido que no se puede aplicar en la vida diaria).

- b. En el caso del texto *La Cometa*, su porcentaje es de los más altos tanto en la columna **A**, como en la **C**, recordemos que es porque en el contenido, el niño "encuentra" cómo hacer un papalote, De ahí su índice de **Funcionalidad aplicada** un poco más alto que el resto de los literarios.
- c. En el caso de los textos no literarios, vemos que en *Un Continente Limpio* hay muy poca diferencia (2.5%) entre las columnas de **Funcionalidad general** y **Funcionalidad con aplicación del conocimiento** adquirido en el texto. Esto también se puede deber (como en *La cometa*) a que dentro del contenido de *Un continente limpio* hay referencias a acciones que se pueden realizar, por ejemplo, para conservar el medio. En el caso de *Los griegos* es notorio que fue el único texto en donde no hay referencias a aplicar el conocimiento adquirido del texto. El de *Ciencias Naturales* que hubiese podido ser señalado con un alto índice de aplicación, no lo fue. Esto resalta y, repetimos, creemos que es porque los experimentos no son "vividos" por los niños y por lo tanto "no sirven". Hay más referencias en este texto a **Contenidos sin aplicación**, que, como ya dijimos, aluden al contenido narrativo del texto.
- d. En el texto de *El puesto de jugos*, los niños ven claramente su **Funcionalidad** ya sea de forma **general** como de **aprendizaje de contenido específico con aplicación**. Se corrobora su percepción, por parte de los niños, como un texto con un alto valor social y uso práctico.
- e. Es importante señalar lo que ocurre con el resto de las columnas creadas a partir de las respuestas de los niños. Obsérvese que no hubo respuestas **inadecuadas** respecto a una funcionalidad en el caso de los textos narrativo-literarios, en el texto histórico y en el de *Ciencias Naturales*. En cuanto a los índices de la columna de copiar (E) éste es nulo en todos los textos excepto en el de Historia. En la columna de **Funcionalidad devaluada** (F), hay una información muy rica, los textos como *El rey y el mercader* y *Escrito con tinta verde* fueron los más altos, seguidos por *El cid*, *La combustión* y *El puesto de jugos*, es decir tres literarios y dos no literarios. Y observamos por otro lado que la columna última *No sé si tuvo* por lo menos una señalización en todos los textos.
- f. Todos los niños contestaron las preguntas, hecho que atribuimos a que están formuladas para que expresaran sus criterios propios.

Veamos los ejemplos específicos que nos permitirán complementar nuestros comentarios, revisaremos juntos todos los literarios y luego todos los no literarios.

**Texto: *El rey y el mercader***

A. **Funcionalidad general, no referida al tema del texto**

para conocer como leer y no aser la letra fea

Xochitl

para saber redactar

Isaac

para conocer cosas y diferentes palabras  
 porque me gusta y aprendo  
 para que no sea incor(r)ecta

Fernanda  
 Silvia  
 Carolina

para entender  
 para conoser mas  
 para enseñar a leer a los demas

Carlos  
 Israel  
 Juan Carlos

*B. Funcionalidad referida a un aprendizaje específico del tema sin una aplicación*

para recordar lo del rey.  
 que un pastor que no estudio sabe mas que el rico comerciante y que el comerciante estudio pero no era listo.

Bianca  
 Renato  
 Juan Manuel  
 Norma

*C. Funcionalidad referida a un aprendizaje específico del tema con una aplicación*

para poder confiar en los de mas  
para cuando haya un problema igual yo lo contaria y ayudaria a resolverlo

Renato  
 Jesús  
 Liliana

**Texto: El Cid**

*A. Funcionalidad general no referida al tema en específico*

para compender  
 para desarrollar uno mas la forma de leer  
 para poder leer mas bien y para que aprenda  
 para que me (a)costumbre a leer mas y aprendere mas y desarrollar mas mi lengua  
 para muchas cosas como para aprender, para saver y luego para enseñar  
 para platicarsela a mis amigos y amiga(s) y mi maestra

Isaac  
 Jaime  
 Gregorio  
 Christian  
 Teresa  
 Florentina

para leer  
 para aprender y saber más  
 me puede servir para acer un cuestionario

Sonia  
 Dalia  
 Rosa Ma. C

*B. Funcionalidad referida a un aprendizaje específico del tema sin aplicación*

los que eran antes y aora  
 para aprender de la historia de españa

Marco Antonio L.  
 Marco Arturo  
 Blanca

para recordar lo del rey

*C. Funcionalidad relacionada con el tema y con una aplicación específica (incluso de carácter moral)*

para desírles a las personas que no quieran lo que no es suyo  
 para saber desír la verdad a los que no son culpables si llo lo soy.  
 para valorar a los amigos

Laura  
 Carolina  
 Renato

para que todos los hombres y mujeres nunca pelen a traicion  
Norma

**Texto: La cometa**

*A. Funcionalidad general sin referirse al tema en específico*

para que cuando me pregunten puedo contestar		para seg(u)ir leyendo leyendas	
	María Luisa		Jaime
cuando sea grande voy a hacer maestra y les espicare		para estudiar y leer	
	Florentina		Sandra
para leer mejor para tener buena lectura		para contarla de grande	
	José Luis		César
para yrle contestandole al maestro y no quedarme cayado		para muchas cosas	
	Marco Antonio C.		Teresa
para megorar la lectura de mi lenguaje			
	Israel		

*B. Funcionalidad referida al tema en específico, sin aplicación práctica*

porque siempre ce llega esta temporada de cometas  
Joaquín

para que en la primavera se asen papalotes  
Marco Arturo

*C. Funcionalidad referida a algo práctico acorde al texto leído de La cometa*

para enseñarle a jugar a todos		para ya saber hacer un papalote	
	Renato		Nohelia
para que les enseñe a los niños a aser cometas		aprendi a ponerle cosas al cometa	
	Gregorio		Leticia
para recordar cu(a)ndo era niño y de grande tambien acerla cometa			
	Aurelio		

*D. Funcionalidad inadecuada por ser distinta a lo expresado en el texto*

para jugar siempre el trompo y no porque llegue primavera no boi ha jugar cometa  
Norma

para que todos aprendamos a cuida(r) la primavera  
Jesús

*F. Funcionalidad anulada*

<u>Yo creo que para nada porque solo es una lectura</u>		para nada	
	Liliana		Alejandra

*H. Funcionalidad indefinida*

No se para que me pueda servir  
Carolina

**Texto: Escrito con tinta verde**

**A. Funcionalidad general sin relación específica al contenido**

no lo se tal ves no para alguna cosa pero sí para leer.

Liliana

para mis hijos

Laura

para algunas cosas en la vida

Rosa Ma. J.

para contar o leer

Joaquín

para cuando me pasan a leer y pos estoy preparada

Teresa

para leerla despues

Florentina

para saber que una poesia es mui bonita

Norma

para estudiar

Rosa Ma. C.

para saver como fue escrita

César

para aprender las poesias como son

Xochitl

**B. Funcionalidad referida al contenido del texto sin aplicación**

para ver lo que pasa en el vosque

Juan Manuel

**C. Funcionalidad referida al texto pero con aplicación**

para amar la vida y a mi proximo

Renato

para poder ser un buen divujante

Gregorio

**F. Funcionalidad anulada**

no me servira pero la leere mucho

Dalia

**D. Funcionalidad inadecuada**

para no contaminar cosas

Aurelio

para tratar vien la naturaleza

Carolina

Comentarios a las respuestas que dieron los niños (en cada texto literario) sobre la pregunta: para qué te servirá:

- Notamos claramente las funciones generales a los que estos niños se refieren en cuanto a los textos. Hay cierta inclinación, como ya lo habíamos visto en el análisis del cuadro y ejemplos anteriores, sobre cuestiones que implican la lectura, pero aquí notamos la aparición de juicios relacionados también con la escritura. Además vemos unas respuestas muy singulares; por ejemplo, Florentina, que se refiere a que estos textos pueden servir para platicarse, lo que nos remite al uso de la lengua hablada y a la tradición oral en este tipo de textos (narrativos literarios) cuyo origen fue éste realmente.
- No hay una diferencia significativa entre las respuestas de niños de regular o buena competencia lectora con los de baja, en cuanto a su ubicación en los dos primeros grupos ( **A** y **B**). Pero sí la notamos en el último grupo referente a la funcionalidad con aplicación del texto (ej: Renato, Liliana, Laura, Norma).



- c. Es notorio el hecho de darte una funcionalidad escolar a la lectura de estos textos pero también para buscarles aplicaciones muy específicas de acuerdo a sus expectativas personales.
- d. Y otra es un comentario específico a lo dicho por Liliانا: *No sirve para leer*; ya hablaremos de ello en la *Situación Experimental III*. Pasemos a revisar los ejemplos de los textos no literarios

**Texto: *Un continente limpio***

*A. Funcionalidad general sin referirse al tema (notable influencia de la práctica escolar)*

para comprender		para yo aprenda mucho
Isaac		Teresa
para que contestemos bien y no nos equivoquemos		para leerla
Florentina		Joaquín
para aser una prueba para cuando balla en otro grado o en la secundaria		Jaime
para aser un cuestionario		
Rosa Ma. C.		

*B. Funcionalidad referida al aprendizaje del contenido sin aplicación*

para aprender cosas buenas sobre la tierra		para saber los que contaminan
Liliana		Marco Antonio L.
para aprender lo que la contaminación afecta al mundo		para conocer mejor el medio ambiente
Marco Arturo		Fernanda
para aprender cosas buenas de la atmosfera		
Norma		

*C. Funcionalidad relacionada con el tema, con aplicación adecuada*

para decirle a la gente que no tire mas basura		para dar a los demas un Ejemplo
Ma. Luisa		Jesús
para saber cuidar los bosque(s) o la naturalesa		para cuidar el mundo
Leticia		Laura
para que asi aprendamos a cuidar el medio ambiente e(n) la tierra		
Gregorio		

*D. Funcionalidad referida al tema pero considerada como inadecuada*

sobre los bagterias  
Raúl

*H. Funcionalidad indefinida*  
no sabria explicarme

Rosa Ma. J.

**Texto: Los griegos****A. Funcionalidad general no referida al tema**para estar informado

Renato  
para leer mejor o también para escribir mejor  
José Luis  
sirve para tratar de comprender la lectura  
Silvia

no se para algo muy útil no creo pero para repasar o que me pregunten algo sobre eso lo pueda contestar.  
Liliana  
para cuando acabe todos mis estudios les esprique mis hijos que ba a tener  
Florentina  
para contestarle al maestro i no quedar cayado y asi subirme puntos  
Marco Antonio C.

para cuando sea grande

Ma. Luisa  
para los exámenes prueba de la legión  
Raúl  
para mis hijos  
Laura

**B. Funcionalidad referida al aprendizaje de contenido específico sin aplicación**

para recordar la vida de los griegos

Blanca  
que así sabremos a con tar mas antes  
Fernanda  
para saber como fue antes y seg(u)ir adelante  
Leticia  
que aparte lo que aprendo de la Escuela los derechos que tendre de grande

para pensar como eran

Marco Antonio L.  
porque aprenda mas de los griegos  
Gregorio  
para saber mas de Historia  
Israel  
Norma

**Texto: La combustión****A. Funcionalidad general no referida al tema**

para cuando estudie de gra(n)de

Isaac  
para muchas cosas para aprender  
Teresa  
para aprender mejor y para poner un poco de empeño al estudio

para se(r) algo en la vida

Jaime  
para contestar las preguntas  
Marco Antonio C.  
Maricela

**B. Funcionalidad referida a un aprendizaje del contenido del tema sin aplicación**

a que el fuego sirve para muchas cosas

Fernanda  
que el fuego es uno de los dioses  
Gregorio  
para saber que antes no sabian lo que era fuego y otras cosas mas  
Norma

le tenían miedo al fuego

Marco Antonio L.  
para aprender de nuestro pasados  
Marco Arturo

**C. Funcionalidad referida a un aprendizaje del tema con aplicación**

para cocinar

Laura

para cocer los alimentos

Renato

que cuando haya algun problema tal vez pueda yo hacer esto acordarme de la clase y prender fuego  
 que estoy en el bosque con mi familia sin cerillo y sin gas puedo hacer lo que me dice el texto y tambien para saber de  
 los cabernicolas Liliانا  
 Christian  
 muchas cosas como defenderme y como fueron los ante pasados Leticia

*H. Funcionalidad indefinida.*

Si, pero no se  
 Rosa Ma. J.

**Texto: El puesto de jugos**

*A. Funcionalidad general no referida al contenido*

para leer mejor y no equivocarme e(n) pronunciar algo para leer  
 Marco Antonio L. Isaac  
 para aprender lo que no sabia para mis hijos  
 Juan Manuel Laura  
 para aser un examen o seria siendo mas cosas para leer y estudiar  
 Jaime Sandra  
 para cuando termine mis todos estudios pueda leerse los a mis hijos cuando sean grandes  
 Florentina

*C. Funcionalidad referida al contenido con una aplicaci3n*

no se tal vez algun problema para que no me roben  
 Liliانا Renato  
como para ir a la tienda y al mercado  
 Teresa  
 la leccion tiene cosas inportantes de matematicas y si me servira para saber mas todas las cuentas  
 Carolina  
aprendi de esta leccion para contestar descuentos y sacar los vien  
 Marco Antonio C.

*D. Funcionalidad referida a un aprendizaje mal aplicado*

para cuando me dice mi mama que le aga el jugo para no llegar tarde a la Escuela  
 Dalia Norma  
 para que siempre comamos limpios y sanos  
 Jes3s

Vamos a comentar s3lo algunos aspectos de estos ejemplos pues creemos, que lo dem3s se apeg a lo ya dicho en el punto anterior y a los comentarios al cuadro.

- a. Es interesante ver que estos textos no literarios son marcados con menos índices de frecuencia, por algunos niños como "para leer".
- b. Notamos que hay niños también que sólo refieren estos textos a una actividad escolar, pero los hay que los sacan de ese contexto y los proyectan hacia el futuro, en su vida cotidiana.
- c. Observamos el aprendizaje de estos niños a partir de la lectura que hicieron y sobre todo, el tratar de hacerla significativa, de reconocerlas como de "provecho" en su vida, y el efecto de los estudios como condición de ascender socialmente.
- d. En el caso de *La combustión* y de *El puesto de jugos*, los niños con buen nivel de comprensión logran dar mejores funciones al contenido en cuestiones prácticas. Pasaremos ahora al análisis de las respuestas con que terminaremos este bloque 4.

#### La importancia de los textos poéticos

Indudablemente la función de la poesía dentro de la sociedad y el contexto escolar es pocas veces llevada al terreno de la reflexión. En este bloque 4, quisimos dar un espacio a esto, y encontrar, a partir de ello cómo los niños conciben la funcionalidad de estos textos y cómo los relacionan con sus experiencias al estar leyendo para recuperar significados. Las preguntas fueron: ¿es importante para ti leer este tipo de textos? y ¿por qué? El siguiente cuadro nos permite ver en forma general los resultados.

Cuadro III: La importancia de los textos poéticos (Funcionalidad)

Texto:	La Cometa				Escrito con Tinta Verde			
Importante	A Funcionalidad General sin referencia al contenido	B Aprendizaje especifico del contenido	C NS	D NC	E Funcionalidad general sin referencia al contenido	F Aprendizaje especifico del contenido	G NS	H NC
Si	45% (18)	15% (6)	5% (2)	—	52.5% (21)	10% (4)	—	—
No	—	2.5% (1)	—	—	7.5% (3)	—	—	—
Un Poco	10% (4)	17.5% (7)	2.5% (1)	2.5% (1)	20% (8)	10% (4)	—	—

Observamos que más de la mitad de los niños sí le dan "una importancia" a los textos poéticos; fueron pocos los que señalaron rotundamente que no. Leamos algunos casos para después hacer nuestros comentarios.

**Texto: La cometa****A. Importancia referida a una funcionalidad general**

porque puedo hacer un criterio mas amplio		<u>porqué son divertidos</u>
	Renato	Isaac
por que es bonito leerlo		porque me gusta leer
	Victor	Bianca
porque si		te enseña cosas bonitas
	Sandra	Christian
porque aprendes mas cosas		porque aprendo mejor a leer
	Maricela	Xochitl
para que aprenda a leer mejor		porque de ai puedo sacar mas cosas
	Gregorio	Leticia
porque asi ci el maestro pregunta algo yo se lo contesto		es interesante
	Marco Antonio C.	Israel
por que es muy inportante la lectura		
	Rosa Ma. C.	

**B. Si es importante por el contenido del tema**

porque me gusta el tema es muy bonito		para aprender a aser las cometas
	Florentina	César
porque con el puedo aser una cometa		por el cometa buela mucho
	Juan Carlos	José Luis
porque me gusta, es bueno, es igual que yo porque saca su cometa que el hizo		
		Liliana
me servira cuando e(s)te yo sea gran(d)e acor(r)darme de mi a(n)tepasado		Aurelio

**A y B Es un poco importante**

porque conosco palabras distintas		a cuidar las cosas
	Fernanda	Laura
porque liase lo que de(b)o aser en la primavera		para que lea megor
	Jairne	Marco Antonio L.
porque se be como se buela el cometa		porque casi no me interesa
	Juan M.	Norma

**B No es importante**

porque no me sirve para nada  
Alejandra

**Texto: Escrito con tinta verde****A. Si es importante Justificaciones. Referidas a una funcionalidad general**

puedo aprender otras cosas buenas		por que no es aburrido
	Renato	Sandra
porque no se leer bien y porque aprendo muchas cosas		me gusta
	Bianca	Sivia

por que es muy importante para mi

porque aprendo mas

nos ponen trabajos a veces con este tipo de trabajo

Mariceía

Teresa

porque si nos ponen un cuestionario de esta pagina lo podemos contestar sin dificultades

María Luisa

Fernanda

*B. Justificaciones de tipo específico, referentes al tema*

porque aprendo mas sobre eso y este tema.

para saber mas de la naturaleza

entiendo porque podemos acer las cosas que se mencionan

Liliana

Carolina

Gregorio

*A y B. Un poco. Justificaciones*

ca sino le entiendo

porque no son muy interesantes

es bonito imaginar cosas

Marco Antonio L

Norma

te ayuda a relajarte

Sonia

porque aprendo a leer y saver

Raúl

para que sepa lo que creo

Carlos

por que abla de la naturaleza

Leticia

César

*A. No es importante. Justificaciones*

por que no me ayuda nada

Alejandra

porque ya no nos sirve de nada

José Luis

porque con esta no se contesta nada

Marco Antonio C.

**Comentarios:**

- a. Creemos que con estas respuestas sólo corroboramos lo dicho en los anteriores puntos. Muchos niños valoran los materiales por su implicación con las mismas actividades escolares de leer o escribir, por el contenido específico que allí aparece, sólo algunos lo refieren al hecho de servir para entretenerse (lo que nos habla del placer de leer).
- b. Los señalamientos de que no son importantes porque no les entienden o porque no sirven para nada denotan la falta de trabajo significativo en torno a estos textos ya nos extenderemos al respecto en el capítulo 7.

#### 6.4.8 Comentarios y conclusiones al bloque 4

1. Sin lugar a dudas, este fue un bloque muy singular, los niños respondieron a él de tal forma que reflejan sus experiencias y conocimientos, algunos adquiridos a lo largo de su estancia en la escuela primaria -por lo cual no dejan de estar impregnados de cierto tono escolarizado- y otros, los vividos fuera de la misma, aquellos que relacionan con sus expectativas, o bien con valores y juicios propios del medio en que viven.
2. Es relevante lo que en su conjunto nos arrojan los datos estadísticos y los comentarios de los niños, en cuanto a lo que aprenden de un texto y en cuanto a la funcionalidad del mismo. Ambos, funcionalidad y aprendizaje, observamos a través de las respuestas de los niños, guardan entre sí cierta relación: se puede aprender algo del libro de *Matemáticas* que se puede aplicar en la vida diaria y por lo tanto sirve; no se puede aprender mucho de los textos como los extraídos del libro de *Lecturas* y de *Historia*, pues no tienen aplicación práctica en la vida cotidiana y por lo tanto no sirven, o sirven "sólo" para leer o para "aprender algún contenido específico".
3. Lo anterior tiene relación con el hecho de que los textos literarios fueron marcados por un buen número de niños con funcionalidad de tipo general donde se incluían las referidas a "leer". En cambio, los textos no literarios tuvieron menos menciones a servir para "leer".
4. Notamos que hubo niños, generalmente los de baja competencia lectora, cuyas respuestas en algunos casos fueron copiadas y en otros fueron muy escuetas. Por el contrario, la mayoría de los niños de mediana y alta competencia lectora, no recurrieron a la copia, prefirieron hacer uso del ejercicio de la paráfrasis de interpretar e inferir (en: ¿qué fue lo que aprendiste?) y de su información no visual y esquemas cognitivos (en las restantes dos preguntas). Esto nos indica que también aquí influyen los conocimientos y experiencias previas que tenga el lector, así como los propósitos que tenga al leer determinado texto, y el uso del conocimiento pragmático -poco o nunca trabajado en clase-, para recuperar significados de un texto.
5. Si revisamos nuestra *Situación Experimental I*, observaremos, en el punto sobre las preferencias de los niños, que de alguna manera ya se perfilaban ciertas categorías de usos y funciones, que manejan los niños según cada texto.
6. Es de resaltar que los dos textos en donde hay mención a realizar actividades, como en el caso de *La cometa* y *Un continente limpio* (hacer una cometa, no tirar desechos, cuidar el mundo limpiándolo) obtienen un porcentaje un poco más alto, lo que nos indica la relación

existente entre el contenido y la funcionalidad que se le adjudica. Así si el texto no tiene entre su contenido algo que el niño pueda hacer (ej: *Escrito con tinta verde* o *Los griegos*) el texto no tiene una funcionalidad práctica.

7. A los niños les fue más fácil explicar lo que aprendieron si tenían elementos previos que les ayudara a esto. Es notorio sobre todo en los ejemplos respectivos que pusimos en los textos de *Los griegos* y *Un continente limpio*; en donde se observa cómo en el segundo hay más alusiones a experiencias o conocimientos propios, lo que no sucede con el de *Los griegos*
8. Notamos cómo se reflejan, en las respuestas de los niños, los valores que de alguna forma se les inculca tanto en la escuela como en el medio social en general, los textos -como el de *Matemáticas* o el de *Ciencias Naturales*- tiene un valor alto pues sirven para algo práctico, los textos literarios en su mayoría sólo sirven "para leer y escribir" El valor de los conocimientos es sobrevaluado ante el valor de los sentimientos, de lo estético, de lo emotivo, de lo afectivo, de lo moral que encierran la mayoría de los textos de este tipo.
9. Es importante señalar que, para contestar lo que se les solicito en este bloque, algunos niños pudieron hacer una macroestructura a partir de lo leído, o bien, hicieron referencias a la superestructura. Lo que nos lleva a mencionar de nuevo que con ejercicios como éste podemos observar más de un aspecto al valorarlo, y conocer qué y cómo están recuperando significados los niños.
10. Volvemos a encontrar en todo momento que hay una relación entre los conocimientos previos del niño y el tipo de respuesta que emite.
11. Quizá la más importante que nos arrojó todo este bloque 4 sobre la funcionalidad que le dan los niños a diversos textos, es el hecho de habernos permitido conocer que un buen número de niños ha "adoptado" conocimientos que el medio y la escuela les transmite en forma tradicional (a través de diversas prácticas entre ellas las de subrayar, leer mientras no tienen nada que hacer, leer para contestar cuestionarios, leer para hacer resúmenes) y no explícita sobre los diversos textos. Sin embargo, y a pesar de ello, algunos niños logran acomodar estos conocimientos a sus experiencias, expectativas y propósitos. Pero, no se entienda con esto que dicha forma de transmisión es la más adecuada dentro del aula, por el contrario, es una forma poco adecuada -por limitante y poco real de las funciones que puede tener un solo texto- de que el niño logre extender los conocimientos que tiene sobre la función de cada texto que lee. Iniciar, a través de preguntas como las que hicimos en este cuestionario, preguntarles sobre la importancia que cada texto puede tener, para qué les servirá a los que lo leen en su vida diaria o dentro de la escuela, o qué propósitos tendría él al leer un texto de determinada



naturaleza, puede ser un buen comienzo en una práctica pedagógica que reconoce que este conocimiento sobre las funcionalidades de un texto puede ayudar en mucho a que el niño construya en forma adecuada significados de un texto.

12. Recordemos que los usos y funciones son una parte importante en el proceso de la lectura, recordemos que hay una interacción activa entre el sujeto y el objeto; el contexto y los usos y fines de la lectura. (ver Capítulo 1).
13. Finalmente hay que señalar que fue muy claro en este bloque la relación que puede haber entre el contenido y tipo de texto y la recuperación de significados.

#### **6.4.9 Calidad en la recuperación de contenidos específicos del texto. Bloque 5**

A partir de aquí iniciamos el análisis de las respuestas respectivas al bloque 5. Recordemos (ver cuadro de preguntas por bloque) que aquí la evaluación se centra en aspectos particulares de cada texto. Sin embargo, esto no se contrapone a que en todos los textos aparezcan preguntas que soliciten: valoración, inferencia, exposición, argumentación, interpretación. Comenzaremos el análisis con los textos literarios con las preguntas que fueron iguales o semejantes, debido a que, en este caso, contamos con dos lecturas por cada tipo de texto (narrativo-literario y descriptivo-literario-poesía) que nos permitieron redactarlas. El primer análisis es el referente a las posibilidades de los niños para entresacar la macroestructura del texto a partir de ponerle un título.

##### **6.4.9.1 Las comparaciones posibles entre las respuestas dadas a preguntas de carácter similar e diferentes tipos y contenidos de texto**

###### **I. Las macroestructuras a través de un título**

El pedirle a los niños de la muestra que "inventaran" un título para los textos narrativo-literarios, lo hicimos con el fin de detectar dos cuestiones fundamentales: mostrar cómo a partir de este ejercicio el niño forma macroestructuras que justamente son el reflejo de lo que recupera del texto en cuanto a contenidos que le son significativos, o bien lo que no recupera, y cómo está interpretando el texto. Este ejercicio que aparece ya en los Libros de Texto de *Español*, es poco valorado en el aula pues los docentes se limitan a usarlo sólo para indicarle al niño que su ejercicio es correcto o incorrecto, en este sentido nosotros pretendemos demostrar que más que un señalar al niño que está equivocado, se le puede llevar a través de la Indagación Crítica, a la reflexión de sus comentarios y permitirle así recuperar significado. Decidimos hacerlo sólo con estos textos pues en los otros incluimos otro tipo de ejercicios que no aparecen en éste, debido a la limitantes de tiempo.

Cuadro: Los títulos refieren Macroestructuras (Recuperación del significado). Bloque 5

	A	B	C	D	E
	Adecuados	Inadecuados	NC	NS	Indecifrable
El rey y el Mercader	57.6% (23)	36% (14)	5% (2)	—	2.6% (1)
El destierro del Cid	65% (26)	32.6% (13)	—	2.6% (1)	—

Comentarios:

- a. No es por demás decir que este cuadro nos revela algo grave: que en promedio cerca del 40% de los niños tienen problemas de recuperación del significado, acorde a tipo-contenido de texto, esto con textos que supuestamente son más fáciles de leer y que están acostumbrados a leer, como son los narrativos. No notamos diferencia significativa entre el índice de respuestas al texto que marcamos como accesible con respecto al que marcamos como no tan accesible. Nos preguntamos ¿qué sucederá con textos literarios poéticos y con los no literarios? Este puede ser otro punto de investigación que hay que profundizar.
- b. Lo anterior también nos demuestra que un ejercicio que se ha "escolarizado" no ha dado frutos como se pretendía y nos alerta sobre el peligro de las modificaciones en los planes y programas sin una capacitación a los docentes, de los sustentos teóricos y propósitos de los ejercicios. Revisemos algunos ejemplos para complementar nuestros comentarios:

**Texto : El rey y el mercader**

*Títulos adecuados*

El rey y el pastor Alejandra	El mercader y el pastor Renato	El Rey Insoportable Laura
su majestad y el comerciante Ma. Luisa	El rey hambisioso Fernanda	el pobre y el rico Christian
El Rey bueno Israel		<u>La tres preguntas del rey</u> Liliana
el Rey del pueblo Rosa Ma. C.		<u>El mercader sabio</u> Gregorio
<u>El rey perdona al mercader</u> César		El pastor y el mercader Leticia
<u>El mercade(r) es mas astuto que el Rey</u> Jaime		<u>el pastor inteligente</u> Carolina

*Títulos no adecuados*

El presidente y el diputado Isaac	el benado y el leon Teresa	el rey y el mercado Silvia
--------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

El mercado y el rey  
Juan Manuel  
el campesino y el mercader  
Nohelia  
El rey comerciante  
Marco Arturo

El rey del tianguis  
Carlos

El Príncipe y sus princesas  
Maricela  
El mercader y sus jitomates  
Norma  
El comerciante y el mercader  
Sonia

**Texto: El destierro del Cid**

*Titulos adecuados*

La muerte del Sancho el Fuerte  
Laura  
El cuento del cid  
Florentina  
el juramento fue duro  
Sandra  
cid el campeador  
Jaime  
el que ereda el trono del rey sancho el Fuerete  
David  
Juan Carlos

El buen cid  
Renato  
el cid Triste  
Fernanda  
el Rey alfonso  
Gregorio  
El caballero Cid  
David

El rey con la armadura  
Maria Luisa  
El sueño del sid  
Liliana  
el cid el valiente  
Christian  
cid y sus fieles vallestos  
Israel  
La batalla de zamora  
José Luis

*Titulos inadecuados*

los soldados y el rey  
Marco Antonio L.  
Los tres cochinitos  
Teresa  
el castillo del rey  
Joaquín  
La muerte de don miguel Hidalgo  
Mancela

El destierro del rey  
Dalia  
El destierro de Antoni  
Norma  
El rei y las batallas  
Rosa Ma. J.

El destierro del cida  
Silvia  
El Rey sacado de su castillo  
Aurelio  
la guer(r)a de la ciudad  
Leticia  
La Muerte del Cid  
Jesús

**Comentarios:**

- Los títulos adecuados corresponden a aspectos, en su mayoría importantes dentro de la trama de las narraciones (los personajes, una acción central, una adjetivización congruente); sin embargo, hay algunas propuestas que destacan porque el ejercicio de inferencia e interpretación que se deduce, así como la estructura del enunciado en que expresan el título, es más complejo y profundo (son los que hemos subrayado).
- Si observamos los nombres de los niños que emiten estos títulos adecuados, recordaremos que la mayoría de ellos se han destacado por el buen manejo de los datos obtenidos del texto y su asimilación a sus esquemas propios.
- En cuanto a los títulos inadecuados vemos que hay tres clases: 1. Los que no tienen ninguna relación con el texto leído (el presidente y el diputado, los tres cochinitos) 2. Títulos que hacen mención a un

elemento (palabra o frase que aparece en el texto) y que asocian a otros hechos, por desconocer su significado, así lo adjudican erróneamente, por ejemplo: *la muerte de don miguel Hidalgo*. Vemos en este caso, como la niña trata de usar la palabra *hidalgos* que aparece en el texto y que al hacerlo, lo hace con base en lo que de ella sabe. O por ejemplo: *el destierro del cida*, donde la niña asocia la palabra a lo que conoce, o bien: *el mercader y sus jitomates*, donde demuestra que desconoce el término mercader como comerciante en general y que a lo largo de la lectura (donde aparecen mercader y comerciante como sinónimos) la niña no logró ubicarlo así, y entonces lo asimila a sus experiencias: le suena más a mercado y por eso sospecha que debe vender ahí jitomates. Igual sucede con respecto a: *El rey del tianguis y El mercado y el rey*. Esto demuestra falta de elementos ligados a la significación propia de las palabras en relación con la experiencia previa de los niños para poder realizar un mejor manejo de aspectos específicos del contenido del texto.

- d. Títulos en donde hay una referencia a un aspecto del contenido del texto, sea acción, personajes o lugar, pero nos demuestra una "deformación" en la recuperación del significado obtenido tal es el caso de: *la muerte del cid*, pues el cid no se muere; o, *el rey sacado de su castillo* (a ningún rey se le saca de su castillo y sí al cid se le destierra de Castilla), *el destierro de Antoni* (no se destierra a este personaje). En el caso del texto de *El rey y el mercader*, tuvimos también casos de esta clase: *el comerciante y el mercader* (son el mismo personaje), *el rey comerciante* (el rey no es comerciante).
- e. Vemos algo notable: los niños hacen un gran esfuerzo, en cualquier caso, por encontrarle significado a lo que leyeron y para eso usan aquello que les permita reducir alternativas para comprender, sin embargo, entre más pobres sean sus conocimientos del mundo, sus experiencias; menos entienden, menos recuperan. Y volvemos a lo mismo... No es que los niños se equivoquen o no entiendan porque sí, por flojos, "atarantados" o "porque no les guste" o "no les entre nada", como tradicionalmente se les etiqueta, sino porque carecen de experiencias que les permitan asirse para dar otros pasos adelante en sus conocimientos. El puente que debe crear el docente debe sostenerse de lo que el niño sabe y ser flexible y movable para ayudar al niño a llegar al otro lado, al aprendizaje significativo, a la lectura entendida como la hemos definido.
- f. Por último nos interesa remarcar que este tipo de ejercicios son válidos en la medida en que promuevan el análisis, la reflexión y no la realización mecánica de la actividad por la actividad.

A continuación haremos el análisis del punto relacionado con la identificación de personajes y lugares comparando las respuestas que dieron los niños en los cuestionarios de los dos textos de tipo narrativo.

## II. Identificación de personajes y lugares. Comparaciones entre *El Rey y el mercader* y *El Destierro del Cid*

Al planear la elaboración de preguntas específicas sobre personajes y lugares, pensamos que sólo podríamos evaluar con ello si el niño identificaba elementos centrales de los textos narrativos literarios, sin embargo, al hacer el registro y análisis de las respuestas de los niños de quinto grado que integraron nuestra población, nos dimos cuenta que ese propósito si bien se cubría, era rebasado por la diversidad de respuestas que nos llevaron a hacer otros tipos de análisis, más ricos que el que habíamos esperado. Procederemos de la misma forma que hasta aquí hemos seguido, primero presentamos un cuadro donde se sintetiza la información y se presentan datos estadísticos, hacemos los comentarios pertinentes al mismo, para después presentar algunos ejemplos y redondear los comentarios.

Cuadro de Personajes			
El rey y el mercader *		El destierro del Cid **	
No. de Personajes	Porcentaje	No. de personajes	Porcentaje
1	7.5% (3)	1	—
2	17.5% (7)	2	5% (2)
3	32.5% (13)	3	27.5% (11)
4	27.5% (11)	4	17.5% (7)
5 o más	7.5% (3)	5	37.5% (15)
Inadecuadas	2.5% (1)	Inadecuadas	10% (4)
NC	2.5% (1)	NC	2.5% (1)
NS	2.5% (1)	NS	—
* Identificaron los tres personajes centrales el 52.5% (21)			
** Identificaron los . . . personajes centrales el 77.5% (32)			

### Comentarios:

- Posiblemente el dato del número de personajes no sean tan significativo, sin embargo, como veremos más adelante, este dato cobra importancia en los ejemplos
- Observamos que en el caso de *El rey y el mercader*, un 52.5% logró identificar los tres personajes centrales (el rey, el pastor y el mercader). En el caso de *El cid* fue un 77.5% quien identificó los personajes centrales (el Cid y Alfonso). Estas cifras que van más allá del 50% pudieran ser halagadoras pero si revisamos los escritos de los niños notaremos que nos revelan cómo realmente están recuperando el significado de acuerdo al contenido-tipo de texto. Veamos algunos casos:

**Texto: El rey y el mercader**

## Ejemplos de personajes:

(1)

El rey

Silvia

comerciante

Carlos

(2)

el rey, el comerciante

Marco Antonio L.

el rey, el mercader

José Luis

rey, sirvientes

Dalia

(3)

el rey, el mercader, el pastor

Ma. Luisa, Sonia, Renato, Norma<sup>43</sup>, Carolina<sup>44</sup> y otros

los criados, el rey, el pastor

Christian

(4)

rey, pastor, mercader, soldados

Gregorio, Jaime, Leticia, Liliana

rey, criados, mercader, soldados

Fernanda, Maricela

criados, pastor, rey, mercader

Israel, Juan Carlos

(5 o más)

el rey, el señor, caballo, majestad, pastor, mercader

Sandra

el rey, el mercader, borregos, caballos, y otros animales

Florentina

rey, mercader, pastor, personas, criados, soldados

Alejandra

*Inadecuadas:*

el gato y el perro

Blanca

**Texto: El destierro del Cid**

(2)

el rey, Rodrigo Días de Vivar

Ma. Luisa

zamora, cid el copeador

Xochitl

(3)

Rodrigo, Sancho, Alfonso

Jesús, Juan Manuel, Marco Arturo, Carolina, Christian, Liliana

el rey, el hermano, los esclavos

Marco Antonio L.

Cid, Alfonso, Rodrigo

Aurelio

Sancho, Zamora, Rodrigo

Rosa Ma. C.

el rey, el cid, alejandro

Blanca

(4)

Sancho el fuerte, Alfonso, Rodrigo, Santa Gades

Leticia

Zamora, Cid, Alfonso, Sancho

Norma

El cid, los hermanos, las personas, el rey

Fernanda

Alfonso, Rodrigo, Alvar, Martín

Jaime

<sup>43</sup> Dijo comerciante en lugar de mercader.<sup>44</sup> Dijo mercaderero en lugar de mercader

Zamora, Sancho el Fuerte, Rodrigo, Rey de castilla sancho, Alfonso, rodrigo, Rey  
 Mariceia Isacc

(5 o más)  
 Sancho, Rodrigo, Alfonso, cid, villanos, guerreros, niños, hombres, mujeres  
 Alejandra

Cid, sancho, Las hijas, Alfonso, Rodrigo  
 Laura  
El rey Sancho, el rey Alfonso, cid campeador, niña de 9 años, Martin Antolines  
 Renato

cid, Alfonso, guerreros, Zamora, Rodrigo, Sancho  
 Dalia  
 El cid, alfonso, Rodrigo, Sancho, Burgos, rey, reynos  
 Florentina  
 Sancho, Santa Gadea, Alvar Fañez, niños, Alfonso, cid, hombres, mujeres  
 David  
 alfonso, burgos, niña, sancho, cid, hombres y mujeres  
 Gregorio  
 cid, mujeres, el rey, Sancho, burgales, una niña  
 Israel

#### Inadecuados

Alejandro casona adaptación de Avida de la Vara Zamora, España, fuerte  
 Raúl Silvia  
alejandro casona, no ce entiende lo demas alejandro casona adactada por  
 Joaquín José Luis

#### Comentarios:

- a. Al tener así las respuestas de los niños podemos notar que en efecto, saben distinguir personajes centrales o no; pero, además, que palabras como: Santa Gadea, Zamora, Burgos, reinos, les suenan más a nombres de personajes que a ciudades o extensiones territoriales dominadas por un rey -por eso, si rey es un personaje ¿por qué no reynos?. Esto es totalmente lógico, cuando no se han trabajado los contextos necesarios antes de leer un discurso como el de *El destierro del Cid*, un contexto geográfico, histórico, de época y lingüístico (donde se manejara que la lengua se transforma).
- b. Por otro lado notamos que muchos niños no llegan a inferir, en el texto de *El destierro del Cid*, que el Cid y Rodrigo son la misma persona; lo mismo pasa en *El rey y el mercader con majestad y rey*. Observamos también que cuando en sus respuestas los niños dicen: *el rey, Alfonso y Sancho*, el rey puede ser cualquiera de estos dos últimos (Véase Isaac). Esto nos muestra una de las dificultades que tienen los niños al leer.

- c. Hay niños, sin embargo, que denotan una recuperación buena del texto, por ejemplo: Israel, Renato y todos los que señalan los personajes centrales adecuadamente; la mayoría, por sus anteriores respuestas, son niños que hasta aquí se ubican entre medianos y buenos lectores.
- d. Es relevante también que por lo menos tres sujetos mencionaron al autor como un personaje, e incluso, mencionan también a quien hizo la adaptación. Lo que nos manifiesta que ante tanto "desconcierto" los niños pueden "perderse".
- e. Como se puede ver este ejercicio de identificación de personajes nos lleva más allá de la simple enumeración de los mismos como correctos o incorrectos, nos permite ver de qué forma están recuperando los niños el contenido del texto: ¿por qué no explorarán cotidianamente los maestros la riqueza de estas respuestas? Por otro lado observamos cómo se dan problemas de identificación de personajes tanto en *El rey y el mercader* como en *El destierro del Cid*, lo que nos confirma la evidente relación entre tipo de texto y la recuperación del significado. A pesar de todo, los niños hacen un esfuerzo, repetimos, por recuperar lo más significativo y muestra de ello son estos supuestos errores. Veamos que sucedió en la identificación de lugares, para las mismos textos: narrativos-literarios.

Cuadro: Identificación de los lugares en dos narraciones literarias.			
El rey y el mercader		El destierro del Cid	
A.	General	7.5% (3)	22.5% (9)
B.	General con específico	2.5% (1)	20% (8)
C.	Específico	45% (18)	45% (18)
D.	Inadecuada	12.5% (5)	7.5% (3)
E.	No entendí	2.5% (1)	2.5% (1)
F.	No contestó	10% (4)	2.5% (1)
G.	No me la sé	17.5% (7)	—
H.	Anulado	2.5% (1)	—

\* Realizamos, de acuerdo con las respuestas de los niños, la clasificación de: general, general con específico y específicos, entendiendo en la primera aquellos que mencionaban un país que de alguna forma se pudiera ligar a lo visto en el texto. Por específico, a lugares que el niño retomara de la historia o los infiriera, y que fuesen referidos a una ciudad, a un lugar restringido (campo, castillo, palacio). La mezcla de ambos nos dio la segunda categoría.



## Comentarios:

- a. Observamos en nuestro cuadro cómo es mayor el número en la primera y tercera categoría, en el texto de *El destierro del Cid* pues explícitamente hay referencias al país, y a lugares específicos (ciudad de Burgos, sale el Cid de las tierras de Vivar, tierras de Castilla). En *El rey y el mercader* se refirieron más a lugares específicos, sin embargo notamos que un 40% aproximadamente se ubicó en categorías como *No sé*, *No Contestó*, *No entendí e Inadecuada* lo que no ocurrió con *El destierro del Cid*. Esto fue debido a que en el texto de *El rey y el mercader* los lugares que son mencionados (palacio, choza) les fueron más difíciles de identificar que en *El destierro del Cid*.
- b. Es importante señalar que la niña que en los personajes escribió: *Zamora, España*, aquí dijo: *no entendí*. Algunos de los que mencionaron Zamora como personaje escribieron aquí: *Burgos o España* o ambos, viceversa, los que escribieron como personajes *Burgos* o *Santa Gadea* escribieron aquí *España Zamora*. Sólo hubo dos casos donde se dio que en ambos escribieran el mismo sustantivo.
- c. Si llevamos a estos niños a un conflicto constructivo seguramente observaríamos buenos resultados. Veamos ahora algunos ejemplos:

## Lugares donde se desarrolló la historia

Texto: *El rey y el mercader*

*General*

Se desarrollo en muchos lugares lejanos de otro país  
Joaquín

Arabia  
Alejandra, Juan Carlos

*General con específico*

Pueblo, Europa  
Leticia

*Específico*

palacio, campo  
Laura, Sonia, Renato  
palacio, pueblo  
Fernanda, Xochiti, Carolina  
palacio, calle  
Norma  
reino, choza, palacio  
Liliana

palacio, choza  
Marco Antonio L., Jaime, Aurelio  
el palacio, el mercado  
Maricela  
al castillo  
Blanca  
palacio  
Ma. Luisa, Christian, Israel, José Luis



- b. Vemos como Florentina y Maricela señalan a un personaje como lugar.
- c. Y también que en este texto dicen en un castillo, esto puede o ser deformación de Castilla o bien al ver el dibujo infirieron que estaban en un castillo y además por el lenguaje de otra época.
- d. A través del análisis de ejercicios como éste de identificación de personajes y lugares, pudimos obtener datos valiosos que nos indican cuáles son las dificultades *reales* que los niños tienen al leer determinados textos. Es importante recordar que supuestamente desde primer grado se trabaja la identificación de personajes y lugares, sin embargo los errores de los niños que acabamos de analizar nos permiten ver que este propósito no se logra debido a la falta de otro tipo de conocimientos que los niños deben llevar al texto cuando lo leen. De nuevo, comentamos que el trabajo del docente con actividades que acerquen a los niños a los textos a leer es pedagógicamente importante.

Comentaremos ahora lo sucedido con los dos textos narrativos en cuanto a la identificación del problema central.

### III. La identificación del problema central en textos narrativos

Si revisamos, en el inicio de este capítulo, el porqué de la selección de los textos narrativos de *El rey y el mercader* y *El destierro del Cid*, encontraremos que éstos los elegimos porque tenían un suceso dinámico con metas e intenciones, con complicación, marco, suceso, trama, episodio y resolución final. Pensamos que los niños ante este tipo de textos literarios podrían identificar el problema central pues, aunque planteado en forma implícita, tendrían todos los elementos para lograrlo. Creímos también que el tipo de respuestas de los niños podía ser un buen parámetro para pensar en lo que sucede en situaciones donde hay varios problemas o temas centrales a tratar (ej: las lecciones de los libros de *Geografía*, *Historia*, *Matemáticas*, *Ciencias Naturales*). Veamos que sucedió con este ejercicio donde los niños tenían que aplicar la estrategia de realizar inferencias y a partir de ellas interpretar.

**Cuadro: Identificación del problema central en textos narrativos****Texto : *El rey y el mercader***

	A	B	C	D	E	F	G
Preguntas	Inferencia o interpretación adecuada	Inferencia o identificación inadecuada	Copia adecuada	NC	NS	NE	Otras
Cuál es el problema central	62.5% (25)	22.6% (9)	2.5% (1)	5% (2)	7.5% (3)	—	—
Cómo resolvió el problema el mercader	65% (26)	25% (10)	5% (2)	—	5% (2)	—	—

<b>Texto: <i>El destierro del Cid</i></b>						
	A	B	C	D	E	F
Pregunta	Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	Copia adecuada	NC	NS	NE
porque se enojó el rey	25% (10)	37.5% (15)	27.5% (11)	2.5% (1)	5% (2)	2.5% (1)

**Comentarios:**

- a. Observamos que ante este tipo de preguntas en un texto (*El rey y el mercader*) que les es asequible, en lo general, los niños prefirieron hacer inferencias y/o interpretar el texto, (no importa que estas hayan sido inadecuadas). Observemos cómo el índice que marca la columna de copia es bajo al igual que los de "no contestaron" y "no sé". En cambio, en *El destierro del Cid* disminuyen las respuestas de inferencia adecuada, aumentaron las inadecuadas y las de copia.
- b. Si cerca del 65% (en el texto de *El rey y el mercader*) pudo contestar adecuadamente creemos que aún hay un alto porcentaje de niños que a pesar de ser un texto asequible tienen problemas con él para recuperar significado, por lo tanto no se puede minimizar ese 35% restante. Leamos los ejemplos -en los de *El rey y el mercader* el primer enunciado es el correspondiente al que los niños manejaron como problema central y, el segundo, a la solución:

**Texto: *El rey y el mercader*****Adecuados**

- . Haz cometido el delito y lo pagarás con tu cabeza
  - . Llebo al palacio al pastor y no te cortara la cabeza
- Isaac
- . que la inteligencia de un mercader y la astucia de un Rey
  - . contratando un pastor
- Jaime

- . el dinero
- . respondiendo a las preguntas

- . Contestar las preguntas
- . diciendo mentiras

Marco Antonio L  
Carolina

- . que el rey se entero de que hay algien mas rico y le manda a cortar la cabeza y dijo mejor le ago las preguntas y si las adivino se salvo la vida
- . Fue a buscar a un sabio para que le diera las respuestas

Xochiti

**Inadecuadas**

- . El rey y el mercader
- . que un comerciante hera muy rico

- . Se trata el re(y) y la tierra
- . lagrimeo el comerciante

Silvia

Sandra

- . Esto es muy facil pastor
- . no sé

Teresa

**Copia**

- . como eso dijo el rey tiene muchos criados
- . el comerciante llego compañia de cincuenta soldaditos

José Luis

**Texto: el destierro del Cid****Inferencia y/o interpretación adecuada**

porque Alfonso jura que nada tuvo que ver con la muerte de su hermano Sancho

Jaime, Leticia, Sonia, entre otros

por un juramento

Ma. Luisa

porque el Cid le dijo que algo tenia que ver con la muerte de su hermano Sancho

Liliana

porque el cid le digo si tu fuistes o consentiste en la muerte de tu ermano

Rosa Ma. J.

**Interpretación inadecuada**

se enoja contra el cid

Xochiti

El rey y sus guerreros

José Luis

porque no ovedecia(n) al rey eso es lo que pienso yo

por los guerreros de hidalgo

Florentina

Sandra

porque mataron a traicion al buen Sancho el Fuerte

porque se llevaron los caballos

Israel, David

Juan Manuel

**Copia adecuada**

porque el juramento fue duro por eso saldras de Castilla en un plazo de nueve dias.

Norma

Despues se vuelbe muy enojado contra el Cid y le dicen mucho me has apretado Rodrigo

Dalia

Alfonso jura que nada tuvo que ver con la muerte de su hermano Sancho, y es aclamado rey de Castilla, Despues se vuelve muy enojado en contra cid y le dice mucho me has apretado Rodrigo, el juramento

Christian

que no guerreros hidalgos matente en una despoblado con los cuchillos

Teresa

## Comentarios:

- a. Si leemos en los ejemplos de *El rey y el mercader* las respuestas de los niños del grupo de inferencias y/o interpretaciones adecuadas, vemos el uso que hacen tanto del contenido del texto como de sus conocimientos (véase Jaime y Carolina). En tanto, que Marco Antonio, Xochitl e Isaac se apegan más al texto (incluso Isaac -en su primer enunciado- copia del texto el problema central).
- b. En las respuestas inadecuadas notamos un mal manejo del contenido del texto en donde hay incluso elementos que denotan copia. Quien contestó basándose únicamente en la copia del texto hace un intento por hablar del problema central sin redondearlo y por lo tanto se remite en la solución a copiar otra parte que no corresponde a lo preguntado.
- c. En cuanto al texto de *El destierro del Cid*, el enojo del rey Alfonso, nos lleva al problema central que es la disputa entre el rey Alfonso y el Cid, que da pie justamente al destierro del Cid. Por lo complejo del juramento del Cid (en donde acusa al rey Alfonso) tanto en contenido como en estructura, era difícil que los niños infirieran adecuadamente para contestar la pregunta, pensamos que retomarían el texto del narrador al respecto de la muerte de Sancho y que habría, por lo tanto, la opción de interpretar y/o de inferir como de copiar, lo cuál sucedió (véase el cuadro respectivo). Sin embargo, el número de inferencias y/o interpretaciones adecuadas son muy pocas; más lo fueron las inadecuadas. Los niños del primer grupo (A) identificaron la información e interpretaron. En cuanto a los niños que interpretan inadecuadamente, en la mayoría de los casos encontramos que todos retoman datos del texto, pero no responden así a lo esperado, aunque sí hacen el ejercicio solicitado (interpretación/inferencia).
- d. Si comparamos esto con *El rey y el mercader* vemos cómo a los niños les fue más fácil encontrar en él, el problema central que en *El destierro del Cid*, y obedece claro está a lo poco accesible de este último.
- e. Los resultados de este apartado nos abren otras interrogantes: ¿por qué un buen número de estos niños que han cursado más de la mitad de su escolaridad primaria no logran identificar el problema central de un discurso narrativo-literario, si supuestamente deberían de hacerlo?. Corroboramos con ello que el manejo que se hace de la identificación de contenidos que ayuden al niño a recuperar significados es poco trabajado en clase, o bien trabajado tradicionalmente lo que provoca un aprendizaje insustancial. Ahora bien, si los niños de este grado tienen problemas para identificar el problema central (implícitamente marcado) en textos narrativos -donde se supone los niños han ejercitados más esta actividad-, ¿qué dificultades no tendrán en textos donde hay que "identificar" varios problemas centrales y o secundarios como es el caso de los textos de Historia? ¿qué problemas no tendrán para identificar la problemática central en una situación matemática? Repetimos al cuestionar de esta forma a los niños y al sistematizar los resultados, podemos encontrar las dificultades que los niños tienen al leer diversos tipos de texto y su relación con la recuperación de significados.

A continuación, siguiendo con las comparaciones entre las respuestas que dieron los niños en los cuestionarios correspondientes a los textos literarios, veremos qué sucedió con los textos que identificamos como literarios-descriptivos.

#### IV. Comparaciones realizadas entre los dos textos poéticos: Identificación del autor y la inferencia de semejanzas a partir de una metáforas en ellos.

Nuestra intención con la pregunta referente a quién es el autor del texto recordemos que fue para conocer qué partes básicas de un texto reconoce el niño (superestructura). El autor, sobre todo en el caso de los textos literarios, aparece constantemente en los Libros de Texto. Si el niño logra identificarlo este hecho puede ser aprovechado en muchas formas, más allá del simple señalamiento, veamos el cuadro respectivo:

	A	B	C
	Adecuada	No adecuada	No contestó
La cometa	97.5% (39)	2.5% (1)	
Escrito con tinta verde	95% (38)	2.5% (1)	2.5% (1)

Como vemos, los niños lograron identificar muy bien este elemento que llega a ser parte de la superestructura de muchos textos. Sólo mencionaremos que en la categoría de no adecuados las respuestas fueron: *La cometa*, y *Escrito con tinta verde*, es decir estos niños marcaron el título. A continuación analizaremos el uso de las metáforas en los textos poéticos.

Tanto en el poema *La cometa*, como en el de *Escrito con tinta verde* aparecen metáforas de diverso tipo. Veamos cómo infieren los niños las semejanzas establecidas por tipo de elementos, cuando se les preguntó: ¿qué semejanza tendrían, según el texto, un vidrio y una estrella? (*La Cometa*) y, "¿Di qué semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la yedra en una estatua?" (*Escrito con tinta verde*). (Ver anexo 1 o cuadro sobre las preguntas en este capítulo).

	A	B	C	D	E	F	G
	Adecuada	Inadecuada	Copia	Indescifrable	NC	NS	NE
La cometa	60% (20)	32.5% (13)	5% 2.5% (2)	— (1)	7.5%	2.5% (3)	(1)
Escrito con tinta verde	—	42.5% (17) (3)	25% (10)	—	10%	15% (4)	7.5% (6)

## Comentarios:

- a. Notamos claramente que un 50% de la población muestra infirió adecuadamente en *La cometa*, la semejanza y que en *Escrito con tinta verde* ninguno fue capaz de realizar dicho ejercicio en forma adecuada.
- b. La copia fue un recurso tradicional más usado en le caso de *Escrito con tinta verde* que en *La cometa* lo que nos indica claramente que ante mayor dificultad el niño cambia sus estrategias apegiándose a "lo más conocido" a lo "más seguro": las palabras del texto mismo.
- c. En los rubros de "no contestó", "no sé" "no entendí", el número de niños es mayor en *El destierro del Cid*.
- d. Con todos estos datos nos quedan en claro tres hechos: a. La recuperación de significados de textos lejanos a la vida cotidiana del niño, de su experiencia y conocimientos, lleva a los niños a interpretaciones incorrectas por carecer de elementos para lograr una inferencia adecuada. b. El apego a la información visual (copia textual) para tratar de responder nos remite al mismo problema es decir, ante la dificultad se usa más la información visual, pues no hay en la experiencia previa (información no visual) de los niños, elementos que permitan realizar las inferencias que se les solicitan. c. No es tan alagador que en *La cometa* sólo un 50% haya logrado inferir adecuadamente la semejanza a partir de una metáfora sencilla. Leamos las respuestas que seleccionamos para ejemplificar la clasificación hecha en el cuadro.

**La inferencia de semejanzas a partir de una metáfora, en dos textos poéticos. Ejemplos.****Texto: La cometa****Semejanza adecuada**

que se reflejan

Isaac

que se imagina que una estrella el vidrio pero no

Sonia

que brilla como estrella

Teresa

el que la estrella brilla y también el vidrio

Norma

ya se le p(o)ne para que vrille como una estrella

Aurelio

que brilla porque el vidrio con el sol brilla y las estrellas brillan

que brilla como una estrella

Laura

que los dos brillan

Renato

que los dos son cristalinos

Jaime

en que los do(s) son bonitos y brillan

Israel

Liliana



*Inadecuada*

si le corto el ilo a una estrella  
 Alejandra  
 que la estrella es brillante y el vidrio no  
 Dalia  
 en que el vidrio se puede tocar y la estrella no  
 Xochitl  
 y que la estrella brilla y el vidrio no brilla, corta  
 Christian

al cometa  
 Sandra  
 que la estrella es mas gran(de)  
 Leticia  
 un lusero  
 Juan Manuel

*Copia*

vengan a ver mi lucero cuando esta bien cerenito  
 Florentina

**Texto: Escrito con tinta verde***Inadecuada*

agua y arboles, pasto y frio, yerba y alta  
 Laura  
 en que la lluvia es de nieve y el campo de hojas  
 Dalia  
 en que las ojas son verdes y el campo verde  
 César  
 es una como que crese abajo de las llerbas  
 Jaquin  
 q(u)e la lluvia de hojas se le cay a un arbol y un campo de nieve hace frio

Rimar  
 Renato  
 ay mucha  
 Israel  
 quiere desir que no se paresen no riman  
 Rosa Ma. J.  
 como la tinta en esta pagina  
 Marco Antonio C.  
 Carlos

*Copia*

como la tinta a esta pagina  
 Marco Antonio L.

deja que mis palabras, deciendan y te cubran como una  
 lluvia de hojas  
 Sandra

**Comentarios:**

- a. En los ejemplos de *La cometa*, señalados como adecuados, Liliانا, Jaime, Isaac e Israel nos muestran la aplicación de sus experiencias, conocimientos o valoraciones propias. Sonia y Aurelio de alguna manera usan el contexto en el que se da el poema. Y en general, todos al contestar usan información no visual, que también se observa en la estructura lingüística para referir esta semejanza "en que", "que.... y....".
- b. En los ejemplos de los dos textos, en el caso de inferencias inadecuadas, pudimos percibir que "semejanza" fue interpretado por algunos niños como "diferencia": Dalia, Xochitl, Christian, en el caso de *La cometa* y Rosa Ma. J. en *Escrito con tinta verde*.

- c. De la poesía *Escrito con tinta verde*, Dalia, Carlos, Joaquín, Marco Antonio C. son ejemplos claros de niños que se esforzaron por buscar e inferir de la estrofa respectiva, la respuesta. Laura por su parte, intenta lo mismo a través de palabras que vienen en el texto con otras que por alguna razón ella selecciona y une con una conjunción: "agua y árboles". Israel, decide contestar aparentemente sin sentido, como para contestar por contestar, pero es reflejo de su búsqueda sin lograr encontrar el significado. Rosa y Renato recuerdan que las poesías deben rimar y al no encontrar otra semejanza (diferencia) hablan de ella, se remiten a la superestructura y a su conocimiento pragmático.

En seguida revisaremos juntas las respuestas a otras tres metáforas. Las quisimos poner juntas para registrar cómo los niños logran inferir su significado, un significado que al ser recuperado, como veremos a continuación, tiene mucho que ver con la dificultad de cada una de las metáforas; revisemos los cuadros siguientes, los dos primeros se refieren al texto *La cometa* y el tercero a *Escrito con tinta verde*.

Cuadro: respuestas a la metáfora <i>cuál es el lucero que va a remontar en el campito.</i>			
A	B	C	D
Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	Copia*	NS
72.5% (29)	12.5% (5)	7.5% (3)	7.5% (3)

\* Obsérvese en los ejemplos como algunos de estos niños buscaron en el texto la respuesta asociando algún elemento: lucero o el campito que no tiene dueño.

Ejemplos:

A.

que brilla como una estrella

Maricela

el cometa del niño que de nombre le puso lucero

David

su papalote

Laura

la cometa

Dalia

B.

una niña

Ma. Luisa

ni uno

Marco Arturo

y lo recogo y lo alzo

Teresa

C.

que dicen que no tienen dueño

Florentina

el lucero le emparejo los tiros

José Luis

vaya arriba bien arriba mi lucero

Joaquín

Cuadro: respuestas a la metáfora: <i>trapo que en casa se pierde mamá lo encuentra en el cielo</i>					
A	B	C	D	E	F
Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	Copia	NS	NE	NC
47.5% (19)	15% (6)	5% (2)	20% (10)	5% (2)	2.5% (1)

## Ejemplos:

## A.

los trapos que tiene en la cola el cometa del trapo del papalote  
Renato Gregorio  
 que el trapo que ella busca lo encuentra en el papálote porque el los agarro para su cometa. Liliana  
 que su mamá del niño lo encuentra en el Leticia  
 porque los amar(r)a en la cola del cometa y e(l) cometa era (e)n el sielo y ai el trap(o) Aurelio  
 a la cometa de la cola por eso se eleba y lo encuentra en el cielo Marco Antonio C.

## B.

para ver que si corto el hilo a alguna otra cometa un dicho  
Joaquín Marco Antonio L.  
 el niño vel cometa José Luis

## C.

para ver si le corto el hi(e)lo  
 a alguna otra cometa  
 en la cola le ato un vidrio Fiorentina

Cuadro: respuestas sobre la metáfora a quién cubren las palabras					
A	B	C	D	E	F
Inferencia Adecuada	Inferencia Inadecuada	Copia de párrafo respectivo	NS	NE	NC
12.5%	62.5%	12.5%	7.5%	2.5%	2.5%
(5)	(26)	(5)	(3)	(1)	(1)

## Ejemplos:

## A.

una niña a una mujer  
Alejandra Aurelio  
 a una mujer o a una estatua una mujer  
Jaime Laura

## B.

a la nieve a la estratura de la tinta verde  
Isaac Juan Manuel  
 un muchacho a su sicatriz  
Dalia Ma. Luisa Marco Antonio L.  
 palabras blancas a nadien las palabras  
Blanca Joaquín Sandra  
 por una parte creo que a nosotros pero por otra que a los árboles Liliana

C.  
 un campo de nieve como la yend(r)ta de la estatua  
 José Luis

Comentarios:

- a. En los índices de frecuencia es notorio ver como la primera metáfora, fue la que más alto número de respuestas adecuadas obtuvo, seguida por la segunda metáfora del mismo texto *La cometa* y por último la de *Escrito con tinta verde*. El conocimiento que los niños tienen del papalote o cometa y las ayudas que el texto les brinda logran que un buen número infiera adecuadamente en *La cometa*.
- b. En cuanto a *Escrito con tinta verde*, la complejidad del texto y los pocos elementos que les brinda así como el hablarles de algo que aún no les es tan comprensible, provoca el efecto contrario, es decir, poca inferencia adecuada que conlleva a poca recuperación adecuada de significados.
- c. En los ejemplos a la primera metáfora, nótese como David hace su inferencia, interpreta y recupera un rico significado, adecuado, que incluso es hasta "poético". Maricela no logra completar la idea, sin embargo su inferencia es adecuada. Aurelio y Marco Antonio C., en la segunda metáfora, tienen "problemas" para expresar lo que han logrado inferir, sin embargo, lo hacen bastante bien, completo.
- d. En los casos de los niños que copian hay que percibir que todos buscan ya sea el enunciado o frase respectiva (Florentina que complementa la pregunta en la primera metáfora) o alguna que tenga una palabra que aparece en la pregunta (Joaquín, José Luis, Florentina en la segunda metáfora).
- e. Los niños de la categoría B en la metáfora de *Escrito con tinta verde* se apegan más a lo dicho en el texto, aunque hay sus excepciones como Liliana y Dalía que señalan que es una(s) persona(s) pero no lo hacen tan adecuadamente como los del subgrupo A.
- f. Sin lugar a dudas este punto que acabamos de revisar nos permite subrayar que la mayoría de los niños puede realizar el ejercicio de inferencia ante diversas metáforas. El que se acerquen o no a una respuesta adecuada va a depender de la información no visual que el niño asocie a la información que el texto mismo le da. Por lo tanto no es un problema sobre el tipo de ejercicio cognitivo que el niño debe realizar. Más bien las dificultades que tienen un buen número de niños para recuperar significados de este tipo de discursos cargados de metáforas se debe a la falta de elementos previos que les permitan reducir alternativas y lo lleven a una mejor construcción de significados.

### V. La construcción de significaciones léxicas

Antes de pasar a la revisión de las respuestas a las preguntas particulares de cada texto, uniremos tomadas de los diferentes textos, las respuestas relacionadas con el significado que los niños le confirieron a palabras específicas que fueron elegidas de éstos. Las preguntas al respecto se hicieron en los textos obtenidos de los libros de *Español, Lecturas, Historia y Geografía* (dos literarios y dos no literarios), pues no nos fue posible incluir estas preguntas en todos los textos por la limitante de tiempo. Procederemos presentando seis cuadros, cada uno corresponde a una palabra, y sus ejemplos, para finalizar con comentarios generales.

Cuadro: respuestas al significado de la palabra <b>desterrado</b>						
A	B	C	D	E	F	G
Construcción adecuada, con sus palabras	Definición inadecuada	Definición tautológica	Copia	NC	NS	NE
20% (8)	17.5% (7)	15% (6)	7.5% (3)	2.5% (1)	27.5% (11)	10% (4)

Ejemplos:

A.

que te quitan las cosas

Laura

fuera de su tierra

Renato

dester(r)acion o sacar a la fu(e)rsa o dando un plaso y no deve volver ya al mismo lugar

Jaime

B.

que lo desentierran

Nohelia

desentierran un cuerpo

Juan Manuel

una lectura muy clara y muy bonita

Florentina

C.

que lo destierran

Dalia

es desterrador

Marcela

que lo destierran de su tierra

Christian

que lo destierran de su puesto

Norma

D.

el rey lo prohibia con penas muy severas

José Luis

Cuadro: respuestas de la definición de la palabra <b>Tatuaje</b>						
A	B	C	D	E	F	G
Adecuada según contexto de la lectura	Adecuada uso de sus conocimientos	Tautológica	Copia de párrafo respectivo	Inadecuada	NS	NC
5% (2)	62.5% (21)	2.5% (1)	7.5% (3)	7.5% (3)	17.5% (7)	7.5% (3)

Ejemplos:

A.

que estan pegadas en el cielo  
Renato

estreyas  
Marco Antonio C.

B.

a los que tatuan el cuerpo  
Isaac  
que lo tatuajen es decir lo estampan

cuando lo pintan en la piel  
Xochitl  
se ponen en la mano

algo tatuado con tinta china y no se quita  
Christian  
cuando asen una promesa se lo asen en el cuerpo  
César

es como un sello  
Teresa  
Israel

algo que se ace con una agua y una vez que esta tatuado en la piel ya no se quita a menos que con dolor  
Marco Antonio L.  
Jaime

C.

que tatua  
Jesús

D.

mi cuerpo se constela de hielos verdes como el cuerpo de los arboles  
José Luis

E.

que no te importe el mundo contaminado, miro el cielo me imagino todo verde y ermoso, tatuaje es que sean felices y no nos estemos muriendo en todo esto que nos imaginamos

cicatriz  
Sandra

Liliana  
estuatuas  
Blanca

Cuadro: respuestas de la definición que dieron sobre la palabra colonizar

A	B	C	D	E	F
Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	Copia	Tautológica	NE*	NS
42.5%	12.5%	10%	15%	2.5%	17.5%
(17)	(5)	(4)	(5)	(1)	(7)

\* Correspondió a quien dijo: "no entiendo cuando hacen una colonia".

Ejemplos:

A.

conquistar y descubrir  
Alejandra  
conquistar nuevas tierras  
Laura  
que son de ellos las islas  
David

tener muchas personas ahí  
Renato

colonisar sei(g)nifica una parte donde vive jente

que pueblan una ciudad  
Fernanda  
quiere decir apoderarse de las islas  
Rosa Ma.J.

se quedaron en un pais o sea que no habitaban tantos de el es lo que lo creo  
Marco Arturo

que tienen que colonizar las islas costas de Europa Asia Menor y es poblar un pueblo.  
Liliana  
Leticia

**B.**

para que su poblacion creyera en eyos  
Victor

tener contacto con una colonia  
Juan Carlos

**C.**

acia y fundaron ciudades cuyos abiantes conserva  
Teresa

el mar siempre estaba cerca  
Sandra

**D.**

coloniar algo  
Ma. Luisa  
que son de colonias  
Christian

colonias  
Marcela

Cuadro: respuestas de la definición de la palabra vid			
A	B	C	D
Adecuada	Inadecuada	NS	NC
2.5%	35%	57.5%	5%
(1)	(14)	(23)	(2)

Ejemplos:

**A.**

la uva  
Leticia

**B.**

cereales como el trigo  
Victor  
el vino  
Fernanda, Liliana, Dalia y otros

la pera  
César

melon  
Blanca  
olivo  
Florentina, Carlos, Xochitl y otros

Cuadro: respuestas de la definición a la palabra biodegradable							
A	B	C	D	E	F	G	H
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia adecuada de párrafo respectivo	Copia de párrafo resp.*	NS	NE	NC	Otra**
10%	5%	30%	15%	15%	20%	2.5%	2.5%
(4)	(2)	(12)	(6)	(6)	(8)	(1)	(1)
*Esta fue realizado por los 6 niños como "tipo diccionario", es decir, copiaron lo que venía después de la palabra a definir.							
**Indescrible.							

Ejemplos:

**A.**

se pudren y pueden ser reutilizados  
Renato  
que son renovables para otra cosa de la naturaleza  
Liliana

significa hongos y bacterias reusado  
Nohelia

que se pudre y son reutilizados por la naturaleza son biodegradables

\*\* Israel

B.  
que son responsables un poco

Fernanda

el papel l el vidrio en las fabricas

Juan Manuel

C.  
por la acción de ongos y bacterias se pudren y son utilizados por la naturaleza son biodegradables

Bianca

D.  
otros como el papel y el vidrio

Isaac

Comentarios:

- a. Si revisamos los resultados del bloque 3, notaremos que algunas de estas palabras no fueron mencionadas por la mayoría de los niños al cuestionarles qué palabras no habían entendido (ej: vid fue señalada sólo por tres niños; destierro por cinco, biodegradable por diecinueve y colonizar por ninguno). Creemos que los niños dan por correcto el significado que ellos le dan al ir leyendo aunque no lo sea, o bien que al no estar acostumbrados a poner lo que no entienden en un cuestionario escrito, les haya costado trabajo reflexionar sobre esto.
- b. Otra vez podemos observar aquí como influye de manera determinante la experiencia previa, el conocimiento previo de los niños para construir el significado de las palabras. Aunque el contexto en que los términos aparecen puede ayudar en esta construcción de sentido, los niños logran una construcción adecuada de la significación del término si éste les es más familiar (ej: lo que se observa pasa con la palabra tatuaje).
- c. El papel del maestro, en este sentido es insustituible pues éste les puede proveer de sinónimos, de ayudas para contextualizar las palabras, para que los niños establezcan las relaciones adecuadas y puedan realizar una buena construcción de significados de términos específicos (por ej: vid-uva). Con esto terminamos la comparaciones que podíamos hacer entre las respuestas a preguntas de similar carácter entre los diversos textos. Procedemos ahora al análisis de las respuestas dadas a preguntas particulares para cada tipo y contenido de texto.

#### **6.4.9.2 Análisis y comentarios de las respuestas de los niños a preguntas particulares para cada tipo y contenido de texto.**

A partir de este punto iremos revisando las respuestas que dieron los niños a las preguntas que en cada texto, por sus características, preferimos tratarlas en forma particular, pues son sobre todo específicas para determinado texto. Comenzaremos por las respuestas al texto *El rey y el mercader*. Iremos presentando el cuadro respectivo seguido de los ejemplos para dar después nuestros comentarios. En algunas ocasiones presentaremos varios cuadros con sus ejemplos respectivos para finalizar con los comentarios.



**Texto: El rey y el mercader**

Comenzaremos revisando el cuadro y los ejemplos respectivos de las contestaciones a la pregunta sobre cuáles fueron las tres respuestas que dio el pastor al rey.

Cuadro: sobre las tres respuestas que dio el pastor al rey				
A	B	C	D	E
Interpretación y/o inferencia adecuada	Interpretación y/o inferencia inadecuada	Otras inadecuada*	Copia inadecuada	NS
25%	12.5%	30%	30%	2.5%
(10)	(5)	(12)	(12)	(1)

\* Dicen las preguntas.

Ejemplos:

**A**

- . Aquí donde estoy pisando
- . pensando que soy un rico comerciante
- . y río mucho

Laura

- . que estaba en Fagistan
- . que en 24 horas
- . en que era el mercader pero era el pastor

Jaime

- . el centro de la tierra: esta debajo del piso
- . tiempo que se tarda en la vuelta el mundo: un día
- . en que estoy pensando: En que es un rico mercader

Renato

- . que el centro de la tierra estaba abajo de él.
- . que en un día pudiera dar la vuelta al mundo.
- . que él estaba pensando que el era el mercader solo siendo que pastor.

Liliana

**B.**

- . que no lo encuentro
- . él se fue
- . el rey castigo al pastor

Bianca

- . con preguntas y haciéndole
- . a cada uno una pregunta diferente

Joaquín

**C.**

- . Donde está el centro de la tierra
- . Cuanto tiempo se tarda en dar una vuelta alrededor del mundo
- . en que estoy pensando

Christian

**D.**

- . todo el mundo se reía de él
- . al pasar por una chosa
- . se encontró con u(n) pastor de ovejas

Isaac

- . esto es muy fácil
- . respondió el pastor
- . si muestras majestad

Teresa

- . Moriras
- . con eso moriras
- . tres preguntas

Florentina

- . el rey tiene muchos criados
- . tu casa
- . es mejor que la mia

José Luis

**Comentarios:**

- a. Si sumamos los índices de frecuencia de las respuestas inadecuadas éstas nos dan un 72.5%, cifra muy elevada para una respuesta que podía encontrarse en el texto, copiarla y/o inferir e interpretar. Relevante es este dato pues vemos como la mayoría de los niños no lograron recuperar el significado; posiblemente esto se deba a que en las respuestas que da el rey hay: presupuestos, "retórica" y uso de la argumentación, y vemos como, entonces, **ante elementos más complejos los niños requieren otros contenidos base y/o estrategias diferentes para lograr la recuperación de sentido; por ello su comprensión del texto en este caso específico es baja.** Por lo anterior también creemos que al no entender las respuestas copiaron las preguntas, "que son más fáciles"; lo que nos muestra esa práctica escolar de la búsqueda "literal", de la búsqueda de lo "fácil".
- b. No hay que descartar, sin embargo, la posibilidad de que estos niños que respondieron dando las preguntas no hayan entendido la instrucción que se les dio en el cuestionario, lo que nos remite a las dificultades que tienen para leer este tipo de textos (instructivos) cuando no son los "clásicos textos escolares" que se aplican en las valoraciones pidiéndoles en forma tradicional lo "literal". Y, regresamos entonces a lo mencionado en a. ¿Qué sucederá cuando estos niños se enfrenten a textos instructivos "no escolarizados"? Repetimos, creemos que la escuela no cumple su propósito de lograr que los niños lean cualquier tipo de texto pues aún se persiste en el uso de una pedagogía tradicionalista con valoraciones esquematizadas poco fructíferas cualitativamente hablando.
- c. Por otro lado, los niños que interpretan y/o infieren mal denotan una baja competencia lectora en el manejo de contenidos que incluso podían haber copiado pues la pregunta solicitaba datos que están explícitamente en el texto. Creemos que, la pregunta al estar planteada en forma diferente a lo que en el contexto escolar se acostumbra (es decir, no se hizo la pregunta sobre las preguntas que el rey le hizo al pastor, sino sobre las respuestas que éste dio al rey ) provocó que los niños no logaran contestar adecuadamente.
- d. Laura, Renato, Liliana y Jaime, buscan las respuestas y las encuentran, pero además, algunos hacen interpretación del contenido, como Liliana, o incluso cuando no encuentran las respuestas buscan la forma de contestar lo más cercano al texto (Laura y Jaime), copiando del párrafo respectivo o usando su conocimiento.

- e. De los niños que copiaron (columna D), lo hicieron tomando elementos de otras partes del texto, o bien, de las preguntas y respuestas pero en elementos no centrales (ej: Teresa) lo cual nos revela que no son capaces de encontrar algunos elementos en el texto. ¿Dónde está la recuperación de la práctica de encontrar "ideas principales", (actividad que frecuentemente se señala hacer en los Libros de Texto, desde primer grado. Cf. SEP 1993)?

Revisemos el cuadro de las respuestas que dieron los niños cuando pedimos su exposición de la valoración y argumentación de determinado hecho.

Cuadro: respuestas de valoración personal: Quién fue más inteligente el pastor o el mercader						
	A	B	C	D	E	F
	El pastor	El mercader	El rey	Los dos	Copia	NS
Porcentaje Global	57.5% (23)	22.5% (9)	7.5% (3)	5% (2)	2.5% (1)	5% (2)
Adecuada	50% (20)	17.5% (8)	2.5% (1)	—	—	—
Inadecuada	7.5% (3)	2.5% (1)	5% (2)	5% (2)	—	—

Ejemplos:

*Exposición-argumentación adecuada*

**A**

*pastor:*

porque siendo un umilde pastor respondio no fue cobarde como el mercadero  
 Laura

porque le dio la idea de responder las tres preguntas  
 Ma. Luisa

porque el sabe mejor que el comerciante  
 Fernanda

porque supo responder y el mercader no  
 Norma

el pastor ayudo a que no pedira la cabeza el mercadero  
 Christian

**B**

*mercader:*

porque el fue el que empeño su vida para encontrar el centro de la tierra en que estoy pensando  
 Gregorio

porque si el biera contestado lo bieran degollado y por eso consigio al pastor

Jaime

porque en el cuento desia que era mas inteligente el mercadero

Carolina

C.  
rey:

era bueno

Silvia

*Justificaciones inadecuadas*

A.  
pastor:

porque sí

Sandra

tenia una capa el pastor

Carlos

B.  
mercader:

porque ayudo al rey

Dalia

C.  
rey:

porque rey mando a mercader a decirle donde esta la tierra

Florentina

D.  
Los dos:

porque los dos saben como contestar

Marco Antonio C.

Comentarios:

- a. Más de la mitad de los niños dieron su valoración a favor del pastor en forma adecuada. Se percibe que los niños no se limitaron a la sugerencia en la pregunta sino que algunos (5, columnas C y D) eligieron otra opción y la justificaron. Observamos otras dos cosas: que con preguntas como ésta se reduce el número de niños que usan como estrategia la copia, y, que el número de respuestas inadecuadas es menor.
- b. En los ejemplos se observa que los niños que contestaron adecuadamente hacen uso de sus conocimientos de mundo y logran inferir e interpretar a partir del texto; se percibe sobre todo, en los niños que argumentaron en favor del mercader. Los niños del grupo de respuestas inadecuadas, reflejan una mala recuperación del contenido y por lo tanto sus justificaciones son interpretaciones que retoman elementos del texto en forma inadecuada o bien, "argumentan sin argumentar": *porque sí.*

- c. La mayoría de los niños usó como juicio valorativo "el saber", otros, "el ayudar", "el valor", "la astucia", "la bondad", lo que nos indica que tienen un conocimiento pragmático que utilizan si se les motiva, y con el cuál se pueden generar varias actividades al respecto en clase y favorecer la discusión a partir de argumentos diferentes.

Sigamos con el análisis de las respuestas dadas para este texto, el siguiente es el de las preguntas que requerían ser contestadas a partir de la inferencia: cuál era el país donde se desarrolló el cuento y el cómo describirían a los personajes. Presentaremos los cuadros y ejemplos respectivos, para luego pasar a los comentarios para estos grupos de respuestas.

Cuadro: respuestas de <b>Cuál es el país donde se desarrolló el cuento</b>							
Adecuada	Arabia	40%	(16)	Otro	25%	(10)	Total 65% (26)
Inadecuada	Diverso	22.5%	(9)	Nombre del autor	2.5%	(1)	Total 25% (10)
NC		5%	(2)				
NS		5%	(2)				

Ejemplos:

**Adecuada**

**Arabia**

Alejandra, Laura, Renato, Fernanda, Liliana, Xochitl, David, Marco Arturo, Juan Carlos, entre otros.

**Otros**

**Roma**

Marco Antonio L.  
"Faquistán" o "Fagistán"

César y Jaime

**España**

Leticia y Rosa Ma. J.

**en Egipto**

Norma

Israel

Gregorio

**Inadecuados**

**Benesuela**

Teresa  
En el palacio

Florentina, Christian, Sandra

**En el castillo**

Blanca

En México

Rosa Ma. C.

**Otros:**

En America de la Vara (autor)

Ma. Luisa

Cuadro: la descripción del personaje (mercader)

A	B	C	D	E
Física y de carácter	De carácter	Física	Inadecuada	NS
65%	22.5%	7.5%	2.5%	2.5%
(28)	(9)	(3)	(1)	(1)

Ejemplos:

**A.***Física y de carácter*

. era bueno, sabio, baliente

. barba, alto, delgado

Alejandra

. malo, enojón

. flaco, regular

Teresa

. pasífico, nervioso y miedoso

. ojos negros, nariz afilada, ceja gruesa y con barba

Fernanda

. era bueno sensible y no tenía rencor a nadie

. era de malacara como si fuera malo y no lo era, con barba

Liliana

. un poco inteligente, un enojon y no tímido

. un poco grande, cabello café y largo, ojos verdes y buen bestimento, sano de cuerpo.

Jaime

**B.***de carácter:*

enojón

dispuesto a todo

Sandra

muy simpático muy lealativo a la naturaleza

Gregorio

enojon, contento

Rosa Ma. C.

**C.***Física*

un poco feo, feo

Norma

flaco, pelo lacio

José Luis

Comentarios:

- a. A pesar de que más del 50% de los niños dio una respuesta adecuada a la pregunta sobre cuál era el lugar donde se desarrolló el cuento, creemos que para niños de este nivel, el porcentaje es bajo. Supuestamente han tenido lecturas literarias e históricas que les podrían ayudar a contextualizar este cuento, incluso, a través de la ayuda gráfica de las ilustraciones donde aparece el vestuario y la arquitectura propia de países como los que mencionaron los niños que expresaron adecuadamente el lugar. De nuevo vemos cómo estos niños que se han distinguido por sus respuestas de tipo adecuado, usan tanto contenido del texto como sus esquemas adquiridos a partir de otras experiencias. Estos niños, los que dijeron Arabia, posiblemente usaron la información que viene al final del cuento y donde se lee "cuento árabe", lo que no logró hacer el otro casi 50% pues implicaba no una copia literal sino una inferencia. Esto nos demuestra que las prácticas escolares tradicionales sirven poco, que no se realiza en clases el cruzar información de otras materias en determinada actividad y la falta de conocimientos base en muchos niños para hacer una lectura significativa.
- b. Nuestros comentarios a las respuestas que los niños dieron sobre el país en donde se desarrolló la historia del *El Rey y el mercader*, podemos extenderlos a los de las respuestas a la petición de describir el carácter y aspecto físico de uno de sus personajes, pues se requería para ser contestada efectuar inferencias a partir tanto del texto, como de las ilustraciones. Observamos cómo un grupo que son un poco más de la mitad de la población muestra, logra contestar dando ambas descripciones. El resto se limita a una de ellas; incluso, hay quien contestando así, expresa su respuesta tanto en el aspecto físico como en el de carácter, lo que denota que no distinguen entre "descripción física" y "descripción de carácter".
- c. En las respuestas de los niños del grupo donde contestaron ambos tipos de descripción, volvemos a encontramos con aquellos que infieren del texto y además nos dan a conocer parte de sus conocimientos (lingüísticos y pragmáticos) como Jaime y Liliana.
- d. Habíamos pensado que este tipo de ejercicios los niños en su mayoría podrían responderlo adecuadamente pues durante casi toda la primaria se les "enseña a describir" (cf. SEP, 1993). Sin embargo, algo que todos manejamos -en forma más o menos adecuada- cotidianamente al hablar (en forma oral) de otros, a los niños les cuesta trabajo usarlo en cuestionarios de este tipo pues no se ciñe a lo que se les "enseña" en forma tradicional en la escuela, es decir, no se ciñe a la forma muy "objetiva de describir" partiendo únicamente de lo que dice el texto. ¿Por qué continuar con la descripción "objetiva" que es poco aplicable bajo otro tipo de situaciones, que es tan poco real en situaciones extraescolares? ¿Por qué seguir con prácticas donde más que ayudar se levantan barreras? ¿Por qué no comenzar a desmitificar personajes históricos, personajes contemporáneos, a partir de las descripciones sustanciales, que pueden ser ejercicios ricos si se usan en historia, literatura, geografía más allá de la

forma tradicional? Estas son nuestras propuestas para ejercicios como éste, donde vemos la necesidad de ayudar a los niños a inferir adecuadamente para lograr mejores descripciones, pero, también de "darles la oportunidad" de conocer más, de usar sus conocimientos y experiencias personales, de divertirse y aprender, leyendo.

Estas fueron las respuestas específicas al texto narrativo-literario de *El rey y el mercader*, revisaremos enseguida las de *El destierro del Cid*.

**Texto: *El destierro del Cid***

Vamos a agrupar las respuestas a tres preguntas que los niños emitieron en el cuestionario respectivo para este texto. Lo haremos así pues al responder se requería del ejercicio de la inferencia, en menor o mayor grado, que llevara a los niños a una interpretación. Las respuestas que revisaremos corresponden a las preguntas: ¿por qué le dicen al Cid sus amigos que con él gastarían sus caballos, dinero y vestido?, ¿por qué no pueden darle hospedaje y comida al Cid? y ¿qué quiso decir el autor con *Castilla se acaba ya*? Después de los cuadros y sus ejemplos, haremos los comentarios generales.

**Cuadro: respuestas de la metáfora: "contigo gastaremos nuestros caballos, dinero y vestido".**

A	B	C	D	E	F	G	H
Inferencia interpretación adecuada	Inferencia interpretación inadecuada	Copia de párrafo respectivo	Copian de otros párrafos	NC	NS	NE	Otras*
12.5%	37.5%	30%	7.5%	5%	2.5%	—	5%
(5)	(15)	(12)	(3)	(2)	(1)		(2)

\*Una indescifrable y otra que dijo: "no la encuentre".

Ejemplos:

**A.**

porque son buenos amigos

Renato

eran pocos y firmes y no lo abandonarían

Victor

porque lo quieren ayudar y acompañarlo a donde balla

Liliana

porque seran leales vasallos

Rosa Ma.J

porque benderan sus pertenencias para comer y no les faltara nada

Jaime

**B.**

porque eso quiere decir que gastan mas dinero con el

Ma. Luisa

porque muchos no tienen

Teresa

para la mejor no les callo bien el sid y sus amigos

Florentina

Cida

Maricela

porque le diga al rey un juramento y el rey se enoja y castigo por n(u)ve días

Juan Carlos

porque se le iban a cabar los caballeros y no yvan a tener que comer

Joaquín



porque asi les gustaba decirle

Israel  
para que los pobres puedan vivir mejor y comer bien

Marco Antonio C.

C.

te seguiremos como leales vasallos

porque so(mos) pocos pero firmes

Isaac  
 El rey lo prohibo si lo icieramos el rey nos quitaria la casa de las tierra de Vivar

Laura

Blanca  
 dicen por lo bajo que buen basallo seria si tubiera buen señor Leticia

Silvia

Cuadro: respuestas de por qué no les daban hospedaje y comida					
A	B	C	D	E	F
Inferencia interpretada adecuada	Inferencia interpretada inadecuada	Copia de párrafo respectivo	Copia de otros párrafos	NS	Otros*
45%	25%	12.5	2.5%	7.5%	2.5%
(18)	(10)	(5)	(3)	(3)	(1)

\*Indescifrable.

Ejemplos

A.

porque el rey lo proivio

porque es un guerrero

Leticia  
 porque el rey se enojo

Laura  
 porque lo prohibe el rey

Sonia  
porque al rey no le caia al cid

Renato

Xochitl  
 porque si no les quitarian sus casas y pretensias y les sacara los ojos

Jalme  
 porque el nuevo rey lo ordeno y si les daban eso les iban a quitar sus terrenos y tal vez su casa.

Liliana

B.

porque no tenian dinero

porque es una enfermedad fea

María Luisa  
 porque no se puede darle al cid de comer

Maricela

Florentina  
 porque ce estaban muriendo de ambre muchos

porque no pajaba  
 porque luego no hai dinero

Juan Manuel

Joaquín

Teresa

C.

lo ha proivido con penas muy ceveras

Fernanda  
 y le prepararia una buena cama

el cid comprende el llanto de la niña

Marco Antonio L.

Blanca

D.

de las tierras de Vivar se camina hacia Burgos

José Luis

Cuadro: respuestas de la metáfora: Castilla se acaba ya					
A	B	C	D	E	F
Inferencia interpretada adecuada	Inferencia interpretada inadecuada	Copia de párrafo respectivo	NS	NE	Otra
27.5%	25%	7.5%	30%	7.5%	2.5%
(11)	(10)	(3)	(12)	(3)	(1)

Ejemplos:

**A.**

Se com(plen) los nueve días que todos lloran a su partida  
 Laura Renato  
 que se cumplen los nueve días del plazo que desaparecía  
 Carlos, César, María Luisa, Juan Carlos Víctor  
 que toda la libertad de castilla se acaba no aran lo que quieran de acuerdo con la lección Castilla es la ciudad donde están.  
 Liliana  
 que el cid a lo mejor era la suerte de castilla  
 Jaime

**B.**

que ya se va acabar el mundo eso pienso yo porque se acabo la leccion  
 Florentina Isaac  
 por que se estab(a) muriendo para destruirlo y no dormir(r)a nadie ay.  
 Juan Manuel Marco Antonio C.  
 que lla se va aquedar solo el castilo se acababa ya la primera noche de cid  
 Rosa Ma. C. Marco Antonio L.  
 porque lla ce abia acabado el castillo, ya abia acabado la batalla  
 Joaquín

**C.**

La primera noche que el cid duerme fuera de su casa en un plazo de nueve días  
 Silvia Marcela  
 su casa con las puertas habiertas vasia y triste  
 José Luis

**F.**

que era otra palabra muy diferente a la de nosotros  
 Sandra

Comentarios:

- a. Agrupamos a estas tres preguntas con sus respectivos cuadros y ejemplos, pues al comparar los datos notamos algo relevante, que es ya una constante en el análisis hasta aquí hecho. En el primer cuadro los niños que realizan una inferencia adecuada son pocos en comparación con los del cuadro 2. Esto se debe a que en el segundo caso es más fácil realizar la inferencia porque el texto les da a los niños más elementos de relación y porque el acontecimiento es más cercano a ellos.

- b. Los niños que realizan copia de los párrafos respectivos (donde aparece el acontecimiento que da lugar a la pregunta) hacen un buen ejercicio de identificación, pero es claro que en las preguntas del cuadro 1 y 3, la respuesta no está en el texto mismo. En el cuadro tres resalta un alto índice de niños que dijeron "no sé", creemos que es por lo aquí mencionado.
- c. La mayoría de los ejemplos para las tres preguntas, clasificadas como respuestas de inferencia adecuada o interpretación adecuada, ponen de manifiesto lo acertado del uso, por parte de estos niños, de las experiencias previas y conocimientos que tienen relacionados con el texto. En el caso de los niños que se ubican en las respuestas inadecuadas los niños también usan lo que tienen a mano y tratan de adecuarlo, sólo que el resultado no es el esperado, pues lo que usan no tiene relación con el texto, es decir, sus conocimientos y experiencias previas son pobres con respecto a lo que deben poner en juego para construir significados de lo leído.
- d. La respuesta que dio Sandra, es muy singular, en efecto ella no responde adecuadamente a la pregunta, sin embargo su respuesta denota su preocupación por entender un lenguaje que es diferente al que usamos en la actualidad. Si esta respuesta se trabajara en clase seguramente serían muy ricas las actividades centradas en la temporalidad de los lenguajes, los aspectos históricos en que se inserta esta narración, la dinámica del lenguaje...

A continuación presentamos el análisis a las respuestas dadas a la pregunta: ¿cómo se sentirá el Cid después del sueño?

Cuadro: respuestas de cómo se sentirá después del sueño				
A	B	C	D	E
Fuerte, bien, seguro	Mal, triste, asombrado	Copia	NS	Otra*
27.5%	47.5%	10%	12.5%	2.5%
(11)	(19)	(4)	(5)	(1)

\*a lo mejor cabalga, dijo una niña.

Ejemplos:

**A.**

un poco contento y un poco enojado		muy fuerte
se sentiría muy bonito de que	Ma. Luisa soñó ese sueño	Gregorio muy tranquilo
lla se abía quitado un carga de ensima	Florentina	Teresa lleno (de) vida mas vivo
vien i que nunca se va sentir perdido o acabado y sienpre va ser optimista	Leticia	Renato
	Jaime	

B.

Espantado

Victor

muy mal y con calentura

Marco Antonio C.

un poco aterrorizado porque segun el sueño el tiene que irse de Castilla

muy triste

Alejandra

asombrado

Juan Carlos

Liliana

C.

oye una voz que dice cabalga

Silvia

Mira hacia atras y sus ojos se llenan de lagrimas...

Norma

cabalga, buen cid, cabalga, que nunca en buen(a) hora a cabalgado varon

Xochitl

triste esta su corason cuando

Blanca

Comentarios:

- a. El hacer que los niños se involucren con sus conocimientos es importante, el hacer que ante todo tipo de textos y sobre todo en éstos, lo hagan también con sus sentimientos, lo es también. Esta forma de preguntar motiva a los niños a "sentirse parte de la historia" y pueden usar tanto sus emociones como su conocimiento del mundo.
- b. Obsérvese cómo no aparece la columna de respuestas inadecuadas pues en este tipo la diversidad de "emociones" impide tal agrupamiento. Además, recordemos que al leer un texto los lectores tienden, según sus propósitos (estado cognitivo, información, marginal, etc., ver capítulo 3), a situarse frente al texto que leen, creemos que ante este tipo de valoraciones basadas en una inferencia, el niño tiene la oportunidad, además, de argumentar su opinión y de esta forma reflexionar sobre el contenido general del texto.
- c. Vemos, entre nuestros ejemplos, que niños como Teresa, Florentina y Gregorio que se han distinguido por el uso de la copia y por su baja recuperación del significado, logran aquí dar respuestas más complejas pues parten de una inferencia que hacen basada tanto en sus experiencias como en el contenido del texto. Los comentarios de Jaime, Renato y Liliana, sin embargo, demuestran un mejor manejo de ambos tipos de conocimiento y de la lengua. El caso de Marco Antonio C. es muy singular, él aporta, en su comentario, su conocimiento del mundo.

Revisemos ahora las respuestas a la última pregunta que analizaremos en este bloque 5, con respecto al texto de *El destierro del Cid*.

Cuadro: respuestas a la pregunta en que época ocurrieron los hechos del Cid						
A	B	C	D	E	F	G
Inferencia específica adecuada	Inferencia general adecuada	Inferencia inadecuada	Copia de párrafos inadecuada	NS	NC	Otra*
10%	22.5%	40%	2.5%	12.5%	10%	2.5%
(4)	(9)	(16)	(1)	(5)	(4)	(1)

Ejemplos:

A.

en las cruzadas o edad mediava

Christian  
en la época mediebal de los caballeros  
Jaime

Edad media

Renato  
en el tiempo mediebal  
Israel

B.

cuando había reyes

Dalla  
en la época de los guerreros

Carios  
cu(n)do tod(avía) mandavan los relles  
Aurelio

ace mil años

Norma  
en la época del destierro

Sandra  
hace muchos años solo es una leyenda  
Joaquin

C.

en 1781

Alejandra  
1883  
Marco Antonio L.  
1500 años

Fernanda  
en tiempos del Rey David, en tiempos de David y Goliatt

en tiempos de Venito Juarez

Lety

En 1824

Isacc  
1988  
Jesús  
150

Rosa Ma. C.

Virreinal

Laura  
Española  
Sonia  
primavera, verano, otoño

Florentina

Liliana

D.

hacia los burgos, jamas te abando(na)remos

José Luis

G.

hablan muy raro no hablan como nosotros

Blanca

**Comentarios:**

- a. Todas las respuestas hacen mención a un pasado, sin embargo el señalamiento específico de la época adecuada es sólo mencionada por un número muy bajo de niños, incluso lo es, el de la referencia a un tiempo general con un parámetro extraído del texto (destierro, guerreros, reyes) o sin él (muchos años, miles de años).
- b. Los que se "aventuraron" a dar una respuesta señalando un año o una época específica y lo hicieron de manera inadecuada fueron un número considerable de niños que sumados a los que respondieron "no sé" y a los que no contestaron; nos revelan información importante junto con la obtenida mediante el análisis del resto del cuadro, veamos por qué:
- c. En primer lugar, los niños del grupo **A**, infirieron bien pues tienen conocimientos base, que les permitió dar esa respuesta. El uso del lenguaje del texto, la historia misma, la escenografía vista a través del dibujo seguramente les ayudó porque asociaron estos conocimientos.
- d. Los niños de los grupos **B** y **C** tratan de usar también lo que saben o adquirieron durante la lectura del discurso presentado, sin lograr una correspondencia o asociación adecuada. El mencionar en sus respuestas que fue en el destierro, en la época de los guerreros, en una española, o en tiempos de David y Goliat, nos refuerza este comentario.
- e. Los niños que como Blanca, dan comentarios aparentemente fuera de lo preguntado, a pesar de ello hacen una observación muy acertada, refiriéndose a un léxico que les es difícil de entender si no hay una contextualización y trabajo previo del docente al respecto. Algo similar se dio con lo que dijo Sandra como respuesta a una pregunta anterior, en donde caben también estos comentarios.
- f. Todo esto nos demuestra el poco uso escolar, a pesar de lo que digan los programas, de ejercicios de asociación de conocimientos.

**Texto: *La cometa***

Comentaremos ahora las respuestas que dieron los niños, en el cuestionario del texto *La cometa*, a las preguntas de este bloque 5. De entrada vamos a revisar juntos dos cuadros y sus respectivos ejemplos, estos corresponden a las preguntas: ¿cuál es el tiempo de las cometas? y ¿cuál sería el tiempo de los trompos?

Cuadro: respuestas a la pregunta literal de cuál es el tiempo para las cometas		
A	B	C
Correcta*	Incorrecta	NC
80%	15%	5%
(32)	(6)	(2)

\*Se entendió por ésta la que señala el texto: la primavera.

Ejemplos:

B.

verano

Marco Antonio C., Rosa Ma. J., Raúl, César.

Invierno

José Manuel, Marco Antonio L.

Cuadro: respuestas de cuál sería el tiempo de los trompos		
A	B	C
Adecuada*	Inadecuada**	NS
12.5%	82.5%	5%
(5)	(33)	(2)

\*Los que dijeron el invierno, como sugiere el texto.  
 \*\* 36% (14) dijeron que primavera, 30% (12) que verano, 7.5% (3) que otoño, 5% dijo (2) "en vacaciones", 2.5% (1) dijo "el que sea" y otro 2.5% (1) "ya no me acuerdo".

Ejemplos:

A.

Invierno

Teresa, Victor, Juan Manuel, Christian

cuando agan aires y frío

David

Comentarios:

- a. Al igual que en otros de nuestros análisis, notamos cómo aquella información que aparece explícitamente en el texto y les es cercana a sus experiencias les es fácilmente identificable (como observamos en el cuadro a la pregunta literal). La respuesta de la pregunta sobre cuál sería el tiempo de los trompos requería de otro tipo de ejercicio (inferencia) a partir de lo que dice el texto en la misma estrofa donde se hace mención al tiempo de la primavera.
- b. Los niños no lograron, en su mayoría, deducir que el tiempo que se fue (tomando en cuenta la división del año en estaciones) es el anterior a la primavera.

- c. Si vemos los porcentajes de respuestas inadecuadas, es alto el índice de niños que dice que es la primavera y la mayoría de éstos habían contestado con la misma respuesta a la pregunta anterior, por lo que creemos que sólo tomaron en cuenta lo dicho en el texto. Los niños que contestaron verano y otoño quizá lo hicieron como referencia a un tiempo anterior a la primavera. Las respuestas más significativas fueron: "en vacaciones" y "el que sea", que demuestran la experiencia personal de estos niños en torno al juego que es la cometa. Analizamos en seguida las respuestas a la pregunta de quién cuenta sobre la cometa, que requería también del ejercicio de inferencia.

Cuadro: respuestas de quién cuenta sobre La cometa			
A	B	C	D
Adecuada	Inadecuada*	NS	NC
57.5%	32.5%	5%	5%
(23)	(13)	(2)	(2)

\* 3 niños que señalaron al autor (inadecuada parcialmente).

Ejemplos:

**A.**

un niño

Sandra y otros

el niño

Marco Antonio L., Víctor y otros

un niño que quiere mucho su cometa

Leticia

un niño chiquito

Florentina

el niño del cometa

Liliana, José Luis, etc.

**B.**

muchas personas

Ma. Luisa

nadie

Marco Arturo

Fernando Silva

Carlos

unas cosas

Teresa

la estrella

Raúl

los pagaritos

Blanca

empiesa en primavera

Rosa Ma. C.

su mamá

David, Marco Antonio C.

**Comentarios**

- a. A pesar de ser una de las preguntas que suponíamos que muchos niños contestarían adecuadamente, pues la inferencia que hay que realizar no es tan compleja y en el texto aparece una ilustración con un niño volando su cometa, notamos que sólo un poco más de la mitad contestó en la forma esperada. El restante cuarenta y tantos por ciento no lo hizo.
- b. De nuevo, ante contenidos que implican inferencia hay dificultad para que la mayoría de los niños recupere significado de manera adecuada. Las respuestas a las dos preguntas que restan para concluir el análisis de las respuestas a este texto son:



Cuadro: respuestas de si habían fabricado un cometa	
Si	No
70%	30%
(28)	(12)

## Comentarios:

- a. El porcentaje de niños que han realizado una cometa es alto. Esta pregunta la hicimos con el fin de conocer si esta experiencia, entre otras (conocer las cometas, habertas volado), ayudaban a los niños para entender mejor el texto.
- b. Los niños que dijeron no: fueron Alejandra, Marco Antonio L., Ma. Luisa, Silvia, Sonia, Teresa, Fernanda, Maricela, Sandra, Christian, Marco Arturo, José Luis; de los cuáles notamos que en su lectura a algunos posiblemente les afectó el hecho de no haber hecho una cometa pues no podían apoyarse en sus experiencias previas directas para construir la significación del texto.

Registro a la pregunta de con que otro nombre se conoce a las cometas*					
A	B	C	D	E	F
Papalote	Rombos	Bolillo	Aplican Conoc. Adquiridos en el texto	Inadecuadas**	NS
82.5% (33)	2.5% (1)	2.5% (1)	5% (2)	7.5% (3)	5% (2)

\* Nótese que hay 42 respuestas pues 2 niños señalaron más de un nombre.  
\*\* Uno dijo: *Fernan silve*, otro: *trompos* y el último *aeroplanos*.

## Comentarios:

- a. Aquí observamos cómo sólo un número menor de niños no contestó adecuadamente o no sabe, lo que nos revela que el hecho de "hacer o fabricar un cometa" es sólo un conocimiento entre muchos que el niño puede asociar al tema.
- b. Curiosamente observamos que la palabra de origen náhuatl es la más conocida, que hay otros nombres más locales (los que dieron los niños de la zona periférica: FM) y, que el conocimiento adquirido a partir del texto es usado por dos niños en forma adecuada, pues al escribir otro nombre con el que se les conoce a las cometas dijeron: *estrella*, *lucero* (Marco Antonio C. y Fernanda respectivamente), es decir aplicaron el conocimiento que les dio el texto para nombrar a las cometas en forma metafórica. Continuaremos ahora con el análisis y los comentarios a las respuestas que dieron los niños a cuestionario correspondiente al texto: *Escrito con tinta verde*.

**Texto: Escrito con tinta verde**

Las respuestas específicas del cuestionario de este texto a analizar en este bloque 5, son únicamente tres.

Cuadro: respuestas de <b>porqué le pondrían ese título</b>				
A	B	C	D	E
Interpretación más o menos adecuada	Interpretación con base en apreciación estética	Por el autor	Otra	NS
77.5% (31)	5% (2)	7.5% (3)	5% (2)	5% (2)

Ejemplos:

**A.**

porque es una imaginación de algo verde

porque son cosas que explican el color verde

porque habla de las hojas y de la tinta verde

porque esta pintado de color verde

porque tiene y abla del berdes como jardines, selvas, etc.

porque unas palabras vienen escritas y muchas son cuando hablan de bosques o algo parecido

porque habla de las cosas que tienen color verde

porque son cosas que explican el color verde

porque a lo mejor si lo escribieron con tinta verde

porque abla de arboles, jardines, follajes, jardines, selvas, prados

porque el que lo creo la a deber escrito con tinta verde

porque es la tinta verde de los jardines, de los prados, las letras, de la est(r)ellas

porque es de jardines

porque crea la naturaleza

porque ilumina los arbóles

por que el dibujo

Ma. Luisa

**B.**

porque es bonito

Silvia

**C.**

por que asi le pusieron los actores

Maricela

porque asi es el titulo

Christian, Marco Arturo.

## D.

Rima  
Marco Antonio L.

Prados  
Teresa

## Comentarios:

- a. Creemos que el índice de respuestas adecuadas fue alto pues la asociación al tema es inmediato, litera en la primera estrofa, sin embargo el ejercicio de inferencia e interpretación con base en ese contenido "fácil" de entender permite a los niños explayarse en sus respuestas que, constituyen en sí, casi en la mayoría, una buena macroestructura.
- b. Ricos son los comentarios de los niños de los grupos A, B, C. En general recuperan un elemento importante del texto el hecho que la tinta verde crea o habla de elementos verdes (los de la naturaleza); otros, los menos, indican que también crea las palabras y claro está, el color verde de la página e donde, en su Libro de Texto, aparece este poema y su ilustración.
- c. Interesantes son las respuestas de Dalia y Sonia así como las del grupo C, pues hablan del autor que creó el poema, ya veremos algo más al respecto en la *Situación Experimental III*.
- d. Esto nos demuestra cómo podemos usar este ejercicio, en textos cortos, para motivar a los niños a crear expectativas propias, buscar antecedentes en sus conocimientos o, si es escrito, buscar una forma de complementar o sustituir un resumen. Veamos las respuestas a otra pregunta de carácter literal.

Cuadro: respuestas de qué es lo que crea la tinta verde				
A	B	C	D	E
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia de párrafo respectivo	Copia de otros párrafos	NC
10%	10%	72.5%	2.5%	5%
(4)	(4)	(29)	(1)	(2)

## Ejemplos:

## A.

si porque es de (e)se color y es lo que crea la tinta el campo hermoso y verde  
 Joaquín Renato  
 Naturaleza, vuelvo a repetir de lo verde, arboles, follajes, todo eso campos, todo lo verde del mundo.  
 Liliana

## B.

la tinta fue creada que es mui vonita  
 David Aurelio  
 muchas cosas para la vida y si inporta mucho b(i)en, es cribir  
 Marco Antonio C. Raúl

C.  
crea jardines, selvas, prados follajes donde cantan las letras

Marcela

D.  
deja que mis palabras, oh blanca desciendan y te cubran como una lluvia de hojas a un campo...

Xochitl

Comentarios:

- a. Cuando la pregunta es estructurada en términos de apegarse al texto, y al uso del contenido que en él aparece, la mayoría de los niños opta por dar una respuesta literal.
- b. Los pocos que se arriesgan a interpretar lo hacen adecuadamente, tomando en cuenta el contenido específico del texto; y los que lo hacen inadecuadamente por lo menos realizan el esfuerzo cognitivo que esto requiere.

Comentaremos y revisaremos las respuestas a la última pregunta, que en este bloque veremos sobre el texto *Escrito con tinta verde*.

Cuadro: respuestas de la pregunta a qué mundo se refiere el texto Escrito con tinta verde (Conocimiento Pragmático)		
A	B	C
mundo real*	mundo imaginario**	mundo real e imaginario***
7.5%	55%	35%
(3)	(22)	(15)

\* Florentina, Marcela, Aurelio.  
 \*\* Marco Antonio L., Sonia, Teresa, Víctor, Blanca, Fernanda, Norma, Xochitl, Carlos, Christian, Gregorio, Israel, Jaime, Juan Manuel, Marco Arturo, Joaquín, Leticia, José Luis, Marco Antonio C., Rosa Ma. C., Rosa Ma. J., Raúl.  
 \*\*\* Alejandra, Isaac, Laura, Ma. Luisa, Silvia, Renato, Dalta, Liliana, Nohelia, Sandra, César, David, Jesús, Carolina, Juan Carlos.

Comentarios:

- a. El conocimiento que los niños expresaron aquí fue un conocimiento de tipo pragmático, a partir de conocimientos adquiridos en la escuela, o no. (El libro de texto señala esta información como parte de la lección). Observemos cómo la respuesta adecuada (C), no tuvo un alto índice, ni siquiera llegó al 50%
- b. Las respuestas de las columnas A y B, nos revelan cómo la mayoría de los niños cree, por la forma en que está escrito el texto y por el contenido del mismo que éste es o sólo real o sólo imaginario, tiene en parte razón, pero esto sólo confirma que no logran "traspasar" o establecer la conexión entre denotación y connotación.

A continuación revisaremos lo sucedido con respecto a las respuestas que dieron los niños a la preguntas específicas sobre los textos no literarios.

**Texto: *Un continente limpio***

Juntamos dos grupos de respuestas, las de las preguntas: cómo ejemplifica el texto que el hombre genera desechos y cuáles son los tres factores que dañan el suelo- pues ambas tienen similitudes. En ellas se buscaba conocer si los niños identifican la información relevante y si la copian o la interpretan. Las preguntas no son las tradicionales, requerían del niño el ejercicio de inferir como lo debieron hacer al leer los párrafos correspondientes; por ejemplo, en la introducción general al texto el enunciado inicial marca que los hombres generan desechos y luego menciona algunos de éstos y cómo se producen. Aquí el niño tiene que inferir, justamente, que lo que se dice después del enunciado inicial son ejemplos de lo que en él se menciona. En el caso del suelo, es un poco más complicado pues lo escrito bajo el subtítulo así denominado, no presenta una "entrada" sino que se va directo a mencionar cómo tres factores contaminan al suelo; al final en lo contenido bajo ese subtítulo, se habla de aspectos generales sin relación directa al tema del suelo. Lo que revela una falla en la producción misma del texto original que repercute luego en la construcción de significación por parte del lector.

Cuadro: respuestas a la pregunta de cómo ejemplifica el texto que el hombre genera desechos							
A	B	C	D	E	F	G	H
Interpretación adecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Interpretación inadecuada	Copia de otros párrafos	NS	NE	NC	Otra*
5%	55%	12.5%	15%	2.5%	2.5%	5%	2.5%
(2)	(22)	(5)	(6)	(1)	(1)	(2)	(1)
* Indescifrable							

Ejemplos:

**A.**  
son los gases, la basura inorganica, las industrias que produce el gases tocsico y es desir la contaminacion  
Christian

**B.**  
los procesos industriales al igual que los medios de trasporte con gases nosibos ensucian la admo(s)fera  
Maricela

**C.**  
cajas y botellas, detergentes y Insecticidas  
no tirar vasura en las aguas  
Juan Manuel

Si  
Marco Antonio L.

**D.**

de nuevo pueden fabricar botellas y cajas

Laura

algunos residuos por la acción de hongos y bacterias se producen y son reutilizadas

Jaime

biodegradables otros alerta ecológica el oso polar la ballena negra el lobo mexicano las tortugas y el águila calva

Gregorio

la realización de las actividades humanas generan desechos

Marco Arturo

Cuadro: respuestas de la pregunta sobre cuáles eran los tres factores que dañan el suelo				
A	B	C	D	E
Copia adecuada de los 3 factores	Copia más menos adecuada (dos o un factor)	Inadecuada	NE	NC
10%	45%	40%	2.5%	2.5%
(4)	(18)	(16)	(1)	(1)

## Ejemplos:

**A.**

1. las sustancias tóxicas
2. con fertilizantes
3. la deforestación

Laura

**B.**

1. sustancias tóxicas
2. las plantas que se consumen dañan la salud
3. el exceso de fertilizantes

Ma Luisa

1. el exceso
2. la deforestación
3. la contaminación

Teresa

1. tóxicas
2. fertilizantes
3. intoxicadas

Nohelia

1. sustancias tóxicas
2. lluvia ácida
3. exceso de fertilizantes

Renato

1. la deforestación
2. dióxido de carbono
3. plomo

Jaime

**C.**

que las personas tiran basura  
el humo de los coches

Alejandra

(a) automóvil  
petróleo  
basura

Marco Antonio L.

la basura  
en las calles  
el agua contaminada

Florentina

la basura tirada  
quemar papeles susios  
el agua contaminarla con basura

Carolina

el suelo  
el aire  
el agua

David

quemar algo dentro de una cueva  
hacer que se quemen bajo de un ollo  
a que se contamine la tierra

Joaquín

**Comentarios:**

- a. En ambos grupos de respuestas observamos que hay entre un 55% a un 57% de niños que lograron identificar dónde estaba la información solicitada, y aunque en algunos casos no encontraron todos los ejemplos señalados en el texto, hicieron de forma adecuada la identificación. El restante casi 45% tuvo problemas para ello; la información que dieron quienes entraron en este porcentaje señala la dificultad que tienen los niños para identificar información en forma adecuada.
- b. Los niños de la categoría **A** del primer cuadro y los de **B** de ambos cuadros, hacen un esfuerzo por localizar la información pero no pueden darla a conocer mediante sus propias palabras. En el caso de los niños de la categoría **C** del segundo cuadro observamos claramente cómo los niños al no poder "encontrar" la respuesta convencional hacen su interpretación y responden con una lógica de acuerdo a sus experiencias ¿por qué no pensar que la basura, el quemar papeles, el agua contaminada dañan el suelo, suelo en términos generales no sólo agrícola? Notemos cómo Joaquín es un excelente ejemplo del uso de conocimientos personales, de su información no visual, sin que ésta sea la adecuada para relacionarla con el texto, lo que nos indica, como ya lo hemos dicho en otro punto, que en los niños que han contestado así, hay falta de conocimientos o experiencias previas que puedan asociar con el texto leído. Por otro lado véase el caso de David quién sólo menciona el resto de los subtítulos del texto (ejercicio muy trabajado en clases) lo que nos indica las dificultades con que se enfrenta el niño ante este tipo de textos y la generalización de un ejercicio tradicional, la identificación de los subtítulos, como una actividad en sí misma.

Ahora analicemos juntos los siguientes dos cuadros y ejemplos, pues las respuestas que se analizarán, son producto de dos preguntas en donde se les solicita a los niños interpretar la información que está en el texto mismo.

Cuadro: respuestas de la pregunta: **qué significa que el papel y el vidrio se reciclan**

A	B	C	D	E
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	NE	NC
52.5% (21)	12.5% (5)	30% (12)	2.5% (1)	2.5% (1)

Ejemplos:

A.

se pueden hacer otras cosas con los desechos del vidrio y el papel que se hace lo mismo  
 Gregorio Alejandra  
 que se vuelve a reconstruirse vidrio y papel, cajas y vasos  
 Fernanda  
 que pueden restaurarse y convertirse en cajas y botellas  
 Juan Carlos  
para volver hacer otra cosa con el papel como libros, etc.  
 Leticia  
porque cuando el papel se mete al agua se recicla  
 Marco Antonio C.

B.

pues que no conjugan por ser biodegradables  
 Laura Ma Luisa  
 el papel se quema y el vidrio se vende  
 Christian

C.

y de nuevo pueden fabricarse cajas y botellas  
 César

Cuadro: respuestas de **qué es el efecto invernadero**

A	B	C	D	E	F	G
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada en subtítulo adecuado	NE	NS	NC
2.5% (1)	10% (4)	47.5% (19)	10% (4)	12.5% (5)	12.5% (5)	5% (2)

Ejemplos:

A.

cuando sube la temperatura y se queda así la contami(n)acio(n)  
 Renato



**B.**

nos enfermamos

es la nieve

Laura

Christian

cuando una planta la cuidan que dentro de varios meses ya sean una deliciosa planta y no la destruyen

Jaime

la verdad

Juan Manuel

**C.**

Provoca que la temperatura media del planeta se eleve

Alejandra

**D.**

el aire que respiran los habitantes de las grandes ciudades este contaminados

Bianca

industrias de los automobiles son los principales

José Luis

**Comentarios:**

- a. Observamos cómo en el primer cuadro hay un elevado número de niños que contestan adecuadamente copiando o interpretando. La identificación del párrafo donde viene esta información fue, entonces, hecha por un 82.5%.
- b. Los niños que lograron interpretar adecuadamente es alto, en comparación con otros cuadros que hemos revisado, esto se debe a que en el enunciado respectivo viene una definición al término reciclar y está bien contextualizado. En cambio, veamos el cuadro dos, el número de niños que se deciden a hacer una copia adecuada es elevado en comparación a las interpretaciones y al cuadro anterior. Si leemos el párrafo respectivo vemos que es complejo en densidad y estructura y que esto impide a los niños interpretarlo, sólo se limitan a copiarlo, lo que pone en duda la recuperación de significados del mismo.
- c. En cuanto a los ejemplos, observamos en el caso del primer cuadro, en la categoría **A**, el uso del conocimiento que el niño tiene sobre el tema (ej: Leticia) y el uso del lenguaje: restaurarse, reconstruirse (ej: Fernanda, Juan Carlos) por parte de estos niños. Del segundo cuadro, en el grupo **B**, observamos como Jaime intenta contestar justo con lo que conoce como invernadero, que es muy adecuado, sólo que no logra asociarlo al tema del texto. Y, véase que a Juan Manuel invernadero le sonó a verdad es decir hizo una inferencia a partir de la palabra misma. Ricos ejemplos, como estos nos permiten tener una mejor idea de lo que sucede con los niños cuando leen y de las dificultades que encuentran.

Revisemos ahora las respuestas a la siguiente pregunta:

Cuadro: respuestas de qué produce la combustión de petróleo y carbón al quemarse					
A	B	C	D	E	F
Literal adecuada	Copia inadecuada	Inferencia inadecuada*	Otra	NE	NS
32.5% (13)	2.5% (1)	47.5% (19)	5% (2)	7.5% (3)	5% (2)
*Podía ser adecuada pues los niños hicieron una interpretación que se relaciona al tema y que podía complementar en un cierto sentido el enunciado. Vemos cómo las respuestas lógicas de los niños nos confirmaron que no podíamos encuadrar <i>a priori</i> nuestra metodología para el análisis de sus respuestas.					

Ejemplos:

A.

bioxido de carbono

Renato, Víctor, Carlos, Aurelio, Carolina, Marco Antonio C.

B.

los gases que desprenden

José Luis

C.

muerte

Blanca

contaminación

Leticia

esmob

Jaime

fuego

Fernanda

humo

Noheila

oxigeno contaminado

Christian

sutancias venosas

Joaquín

D.

lluvia ácida

Rosa Ma. J.

Comentarios:

- a. Los niños de la categoría A, supieron donde encontrar la información en el texto mismo e interpretarla; mientras que los de C, decidieron inferir e interpretar con base en sus propios conocimientos, ante lo difícil que les resultó la identificación e interpretación de la información en el párrafo respectivo, pues para recuperar significados de dicho párrafo requerían de conocimientos teóricos, de conocimientos sobre los elementos químicos mencionados en él y de hacer uso de los referentes del texto mismo (Ver anexo 1).
- b. Sin embargo, las respuestas tan singulares de los niños del grupo C nos señalan que están buscando el significado de lo que leen adecuando sus propios conocimientos y experiencias previas al tema, así si saben que "el quemar" produce humo, fuego, contaminación e incluso puede provocar la muerte, pues lo relacionan -inadecuadamente- a lo leído y lo expresan.

- c. Es decir, que los niños de la categoría C, al no poder identificar la información en el texto mismo hacen uso de su información visual, sólo que no tienen los elementos necesarios en ella, para dar una respuesta adecuada a la pregunta.

A continuación revisaremos juntas las respuestas a dos preguntas, pues en ambas respuestas, el niño tenía que poner en juego tanto lo que estaba leyendo como su conocimiento del mundo.

Cuadro: respuestas acerca de cómo afecta la contaminación a la ciudad de México					
A	B	C	D	E	F
Inferencia adecuada 50% (20)	Inferencia inadecuada 40% (16)	Copia con relación al tema 2.5% (1)	Copia sin relación al tema 2.5% (1)	NS (1)	NC (1)

Ejemplos:

A.

Se enferman  
Isaac  
pues a lo mejor se pueden morir  
Laura  
mucho calor y muerte de plantas y animales  
Renato  
pulmonía por el aire, intoxicación por el agua, y colera por el suelo  
David  
siempre está nublado por el(l) esmo y también se rompió la capa que cubre el mundo  
Christian

el colera muchas enfermedades  
Blanca  
se pueden morir y lastimarse de la vista  
Fernanda

B.

que hay muchos carros y contaminan tiran mucha basura y hay mucha gente  
Liliana  
el humo de las fábricas, quemar la basura, tomar el agua de las calles  
Maricela

C.

la contaminación hace que algunos animales desaparezcan y millones de especies vegetales puedan desaparecer  
Alejandra

D.

de carbono, este gas se mezcla con la humedad de la atmósfera  
José Luis

Cuadro: respuestas sobre las soluciones al problema de la contaminación de la ciudad de México					
A	B	C	D	E	F
Exposición adecuada 67.5% (27)	Exposición inadecuada 10% (4)	Copia de párrafo sin relación a pregunta 2.5% (1)	NS (5)	NC (1)	Otras* 5% (2)

\*Uno dijo no conozco ninguna y otro nos fue indescifrable.



Cuadro: respuestas de inferencia sobre qué pasaría si un buque petrolero...				
A	B	C	D	E
Exposición adecuada*	Exposición inadecuada*	Copia adecuada de párrafo respectivo	NS	Otra**
80%	12.5%	2.5%	2.5%	2.5%
(32)	(5)	(1)	(1)	(1)
*De conocimientos por parte del niño (con inferencia e interpretación de lo leído, en algunos casos).				
**Indescifrable.				

## Ejemplos:

**A.**

que el pescado se muere y lo comemos y nos intoxica

Renato

se contamina el agua

Marco Arturo

hace daño para la playa

Xochitl

los animales se morirían y los peces también mueren

Jesús

un poco porque contaminaría mucho el mar no pudieramos meternos al agua algunos pece(s) murieran por el derrame del petroleo y todo eso es parte de la naturaleza

Liliana

en el mar porque ya no nadaríamos y si nadaríamos saldríamos de petroleo y también las llaves de la casa que agar(r)amos agua y también los peces se morirían

Christian

matando la vida marítima

Dalla

nos afectaría como cuando nos metemos al agua si no sabemos nadar ahogamos y tragamos de esa agua y nos podemos morir por tragar de esa agua

David

los afectaría si una persona está cosinando se ensiende toda

Carolina

**B.**

Mal

la basura

disiendole que no lo tire

Marco Antonio L.

Silvia

Juan Manuel

no oliendo el petroleo ni aser fuegos con peteo porque nos hace daño

Florentina

**C.**

el agua de los mares y destruyen millones de peces

Carlos

Cuadro: respuestas de qué harías si Estados Unidos enviara su basura a México				
A	B	C	D	E
Argumentación adecuada	Argumentación inadecuada	Copia*	NS	Otra
80%	12.5%	2.5%	2.5%	2.5%
(32)	(5)	(1)	(1)	(1)

\* De donde hay palabras que relaciona a la pregunta, ej: Golfo.

Ejemplos:

A.

que se les va a multar

Ma. Luisa

lo acusaria (c)on el gobierno de México

Bianca

poner un letrero, no tiren la basura, (en) medio del planeta

Silvia

que lo regresen

Renato

que los echaran en su país

Leticia

pues es difícil pero yo les diría claramente por la paz que ya no manden cosas y todo eso pero si no entendieran tendría que decirle pues ellos no les importa que contaminen nuestro medio ambiente

Liliana

que no tiren basura porque matan a los animales y mueren y que no contaminen con Bombas

Norma

yo les dirían que ya no lo hecharan por yo les mandaría el ejército para que se lo debo(l)vierá

Christian

que si lo echan ellos también quedarían perjudicados

Laura

que no isieran eso que lo reciclen y no y no arrojaran la basura y isiera sus centros de basureros

Jaime

;que no echas sus desperdicios al Golfo de México(o)

Juan Carlos

B.

se quemá

Isaac

mal

Marco Antonio L.

C.

y agrícolas que de sembocon el Golfo de México

José Luis

Comentarios:

- a. Las respuestas de muchos de estos niños además de que nos permiten sondear los conocimientos que tienen sobre el tema, los que adquirieron en la lectura y el manejo de elementos argumentativos-expositivos, nos demuestran la creatividad y la valoración que hacen de los hechos bajo lo que es "justo".

- b. En este caso es notable el ascenso en los porcentajes obtenidos dentro de las respuestas adecuadas. Nuevamente se refleja aquí la influencia del uso de las experiencias previas, por parte de los niños. Pero observamos que algunos de ellos -los de mejor y mediana competencia lectora- manejan no sólo el conocimiento y experiencias previas sino también el conocimiento adquirido en el texto. Las respuestas de Liliana, Christian, David y Carolina, en los ejemplos del primer cuadro, nos demuestran esa creatividad e imaginación de los niños que pocas veces se promueven en clases.
- c. Con respecto al segundo cuadro, observamos con gusto que ante actos cercanos a su vida los niños argumentan muy bien usando valores y conocimientos de tipo cívico. Las respuestas de Silvia, Liliana, Christian, Norma, Laura, Jaime y Juan Carlos, nos hablan bien de esa "conciencia ecológica" que se supone deberíamos tener.

Ahora bien, la pregunta sobre ¿qué harías si E.U. enviara basura a México? la realizamos también para compararla con la que a continuación se presenta, pues se pensó que aunque ambas tratan un asunto parecido, la lejanía -en cuanto a conocimientos previos que requerían los niños para contestarla- de la que a continuación se presenta, daría otros resultados.

Cuadro: respuestas de la posible argumentación en la Comisión de Basilea para impedir que los países ricos trasladen residuos tóxicos a los países pobres.					
A	B	C	D	E	F
Adecuada	Inadecuada	Copia inadecuada párrafo respectivo	NS	NE	NC
42.5% (17)	30% (12)	5% (2)	12.5% (5)	2.5% (1)	7.5% (3)

Ejemplos:

A.

que no lo agan porque van a contaminar las ciudades donde los manden

Fernanda

porque aci morian gentes animales y para evitar la contaminación

Liliana

que busque otro lugar para que todos los niños pobres esten sanos

Carlos

que el país que tuviera mucho dinero que ayudara a las ciudades pobres para que aci no hay contaminación

David

que no porque dañarian a muchos países y sus poblaciones y ubiera enfermedades

Jaime

que pusieran a alguien que les afectara a ellos

Leticia

**B.**  
 darles de comer a los que no tienen lo rescisan  
 que no quemem llantas ni ojetos Florentina Marco Antonio L.  
 porque si los trasladan los beneficiados iban a ser los payse pobres Joaquín  
 no tirar en el parque y no ec(h)ar desperdicio Rosa Ma. J.  
 Aurelio

**C.**  
la contaminación de basilea en una reunión internacional  
 Teresa

Comentarios:

- a. Observemos cómo el índice de argumentación adecuada disminuye notablemente, sólo los niños que han tenido un buen desempeño como lectores y ponen en uso sus conocimientos y experiencias previas logran una respuesta más o menos adecuada de argumentación, pero con todo, hay menor manejo de información.
- b. En comparación con la anterior pregunta analizada, nos corrobora que, ante ejemplos más alejados de la realidad del niño, éstos tiene problemas para contestar (es decir, para "construir" y recuperar de manera adecuada la significación del texto), pues les faltan elementos para hacerlo.

La última pregunta que revisaremos de este cuestionario en el presente bloque 5, con sus respectivo cuadro de respuestas, ejemplos y análisis es la siguiente.

Cuadro: respuestas de su exposición sobre cómo les dirían a otros que cuidarían su ambiente			
A	B	C	D
Adecuada	NS	NC	Otra*
90%	5%	2.5%	2.5%
(36)	(2)	(1)	(1)
* Para tener limpio el ambiente.			

Ejemplos:

**A.**  
 que no tiren basura que cuiden los animales que no quemem llantas...  
 que serian muy bien recompensados Alejandra César  
 ...que no tiraran basura en los rios y que hicieran las calles y construyeran mas camiones de basura Sonia  
 que no tiren basura que sean limpios que no pinten paredes Fernanda  
 Liliana



no tirar basura no echar cuetes

Norma

que no tiraran basura por donde quiera que se laven las manos antes de ir a comer y despues de ir al baño, usa baños y letrinas.

David

que reciclaran las basura y coman menos comidas de lata y ci la comen que la rescilen

Jaime

que no tiraran basura que se labaran las manos y que se cuidaran que no desperdiciaran el agua que no se subieran a los arboles

Carolina

poner botes para que ah(i) tiren la basura y quemar los papeles

José Luis

que la cuiden porque se ba cabar y llano podra rodarse en el pasto

Rosa Ma. J.

#### Comentarios:

- a. 90% de los niños respondieron a esta pregunta adecuadamente, es decir, dieron las respuestas convencionales esperadas.
- b. Lo hicieron tomando experiencias y conocimientos de su mundo e incluso de lo leído (Jaime). Es claro que los niños, al tener las bases experienciales de los conocimientos solicitados, responden bien, opinan, valoran, emiten juicios valiosos que en el aula darían pie a ricas discusiones.

Pasemos a revisar las respuestas específicas del cuestionario del texto *Los griegos*, agrupadas en este bloque 5.

#### Texto: *Los griegos*

Vamos a revisar cinco preguntas juntas, pues en todas ellas se solicitaba una respuesta que estaba explicitada en el texto.

Cuadro: respuestas a: <u>de dónde eran originarios los griegos</u>			
A	B	C	D
Literal adecuada	Literal/Interpreta- ción inadecuada	Copia inadecuada del párrafo respectivo	NS
27.5% (11)	50% (20)	20% (8)	2.5% (1)

#### Ejemplos:

A.

las llanuras que en la actualidad forman Ucrania y Rusia

Aurelio

de Ucrania y de Rusia

de Rusia

Ma. Luisa, Renato, Israel, Jaime, Juan Manuel,

Isaac

Marco Arturo, Aurelio, Leticia, Rosa Ma. J., Rosa Ma. C.

B. Grecia de Egipto Asia Menor, del sur de Italia  
 Dalia, Liliána y otros Florentina Sandra y otros

C. de este territorio pues durante muchos siglos no eran originados de ese territorio  
 Carolina Alejandra

Cuadro: respuestas de porqué los griegos se hicieron navegantes.				
A	B	C	D	E
Interpretación inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada párrafo respectivo o de otro.	NC	Otro*
20% (8)	50% (20)	20% (8)	7.5% (3)	2.5% (1)

\*\*"leí pero no la encontré", fue la respuesta.

Ejemplos:

A.  
 debido que dependia de la agricultura para navegar y poblar las ciudades  
 Silvia Dalia  
 porque les justaba acer los barcos para que si fueran... porque no tenían trabajo  
 Florentina Jesús  
 porque ese era su oficio  
 Marco Arturo  
 porque con esos podian viajar a barias partes y acarriar mucha mercancia de barios lugares  
 Joaquín

B.  
 Debido a que no podian depender de la agricultura los griegos desarrollaron un agran avilidad  
 Leticia

C.  
 egipto de oriente complicados palacios y se desaparecieron el mapa muestra el territorio  
 José Luis Blanca  
 las naves griegas cruzaban un mar mediterraneo y se aventuraban por el mar negro  
 Xochitl

Cuadro: respuestas de por qué las autoridades duraban poco en sus funciones						
A	B	C	D	E	F	G
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada	NS	NC	Otra*
2.5% (1)	15% (6)	52.5% (21)	17.5% (7)	5% (2)	5% (2)	2.5% (1)

\*\*"no la encontré", fue la respuesta.

Ejemplos:

A.  
para que pudieran pasar todos a gobernar  
Leticia

B.  
porque eran debiles  
Sandra  
porque no se apuraban en lo que habian a (ha)cer  
Florentina

porque no sabian ablar  
Juan Manuel

C.  
con el proposito de que muchos ciudadanos tuvieran oportunidad servir como funcionarios  
Norma

D.  
quienes di(s)cutian y reso(l)via(n) los esclavos  
Teresa  
son tomadas las ciudades en asa(n)bleas  
Maricela

Cuadro: respuestas de quiénes eran los esclavos					
A	B	C	D	E	F
Inferencia inadecuada	Inferencia adecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia de otros párrafos	NS	NC
27.5%	5%	47.5%	7.5%	5%	2.5%
(11)	(2)	(19)	(5)	(2)	(1)

Ejemplos:

A.  
capturados las ratas  
Teresa  
los indios  
Blanca  
los ejipcios los griegos y los de oliva  
Florentina  
eran unos negros de otra tribu  
Jesús

los griegos de la guerra  
Dalia  
la democracia  
Norma  
hombres libres  
Marco Arturo  
ellos mismos  
Juan Manuel

B.  
los guerreros  
Rosa Ma. J.

C.  
eran esclavizados los prisioneros de guerra o quienes eran capturados  
Ma. Luisa

D.  
habia tantos esclavos como ombres libres  
Raúl  
los esclavos no practicaban en el gobierno de la ciudad  
Marco Antonio C.

los primeros que se organizaron  
José Luis

Cuadro: preguntas a cómo eran las ciudades-estado				
A	B	C	D	E
Interpretación adecuada	Inferencia inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada	NS
2.5%	20%	42.5%	27.5%	7.5%
(1)	(8)	(17)	(11)	(3)

Ejemplos:

A.

unos eran gobernados por reyes y la otra era al contrario esas dos eran Esparta y Atenas

Leticia

B.

muy largas

Marco Antonio L.

egipto, grecia, península

Florentina

polis, esparta y atenas y eran unas ciudades

César

bonitas y tambien sus paisages

Carolina

Era como desierto

Jesús

C.

distintas

Jaime

cada ciudad tenía su propio gobierno, su territorio y sus colonias

Isaac

las ciudades eran muy distintas entre si, espartas donde las ciudades mas importantes fueron una buen ejemplo de todas diferencias

Dalia

se organisaban en ciudades independiente

Rosa Ma. J.

tal vez por las características de su territorio griegos no formaron un reino unificado bajo una sola autoridad

Norma

D.

colonizaron las islas y las costas de uropa, Asia Menor

fueron tan grandes y inportantes

Maricela

los habitantes conse(r)ba(v)an las costumbres de su tierra

Laura

Renato

Comentarios:

- a. El tener estos cuadros y sus respectivos ejemplos nos permite hacer varios comentarios. Observamos como en la mayoría de las respuestas (a excepción de las del primer cuadro), entre un 50% y un 60% de los niños logran identificar la información en el texto que dará pie a que contesten ya sea en forma literal o con sus palabras. Del 40% al 50% no lo logra; es una cifra muy alta para niños que se supone han tenido la experiencia de buscar información en diferentes textos durante casi 5 años.

- b. Al revisar el texto (ver anexo 1), vemos que todas las preguntas podían localizarse en él Observamos que en todos los casos las preguntas llevaban a la búsqueda de un hecho o un acontecimiento, sin embargo es más complejo encontrar (por la estructura, macro y super, del párrafo donde se encuentra la información en el texto, ej: para responder la pregunta se requería que el niño supiera que Grecia no es Ucrania ni Rusia, que estos eran otros países) el del primer cuadro y menos complejo encontrar la información que da respuesta a las preguntas de los cuadros segundo, tercero y cuarto. Quizá por eso hubo más dificultades para responder acertadamente la pregunta del primer cuadro. De alguna manera notamos cómo el contenido histórico les es más difícil de recuperar.
- c. Notemos como los niños que dan respuestas inadecuadas se apegan al texto en forma incorrecta, o bien, a sus experiencias del mundo sin que éstas sean adecuadas a lo que se trata; ejemplo del apego en forma incorrecta al texto es el caso de Xochitl: *las naves cruzaban un mar mediterráneo y se aventuraban por el mar negro*. En cuanto al ejemplo de quien contesta con base en sus experiencias del mundo sin que estas sean adecuadas tenemos a Jesús: *unos negros de otra tribu*.

A continuación vamos a revisar los resultados a las preguntas que implicaban en la respuesta sobre todo la acción de inferir, pudiendo interpretar y/o argumentar, o bien copiar.

Cuadro: respuestas de por qué las mujeres no podían entrar en la política					
A	B	C	D	E	F
Argumentación adecuada base conoc. del mundo	Argumentación inadecuada base conoc. del mundo	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia de otros párrafos	NE	Otra*
65%	7.5%	20%	2.5%	2.5%	2.5%
(26)	(3)	(8)	(1)	(1)	(1)

\*Indescifrable.

Ejemplos:

A.

porque no les gustaba

Alejandra  
ellas no podían opinar

Isaac

porque decían que no tenían derecho

María Luisa

porque ellos las manipulaban

Nohelia

porque no se les reconocía sus derechos a votar

Juan Carlos

porque a veces no saben las mujeres en los asuntos políticos, es todo lo que esprico

Florentina

Porque tal vez no sabían, o por el motivo de que eran mujeres, antes las mujeres no trabajaban, y porque no podían ser mujeres políticas solo hombres

Liliana

porque es asunto de ombres las mujeres no saben de política

Mancela

le ocasionaba problemas

Marco Antonio L.

porque no iban a poder luchar

Silvia

porque era para hombres

Victor

porque eran muy machistas

Israel

porque lo echaban a perder

Juan Manuel

B. con el propocito de que no entraran al regreso trigo de los pueblos  
Blanca  
 Rosa Ma. C.

C. no ce les conocia al derecho al intervenir Carolina  
 esta forma discriminacion se conserva en otras culturas durante muchos tiempos  
 Joaquín

D. que sabian hobedeser elegia a las autoridades  
 José Luis

#### Comentarios:

- a. Aquí la mayoría de los niños logran inferir con base en su conocimiento del mundo esta respuesta, el número es elevado. Usan en su argumentación desde la "vox populi", las características físicas de las mujeres, hasta el conocimiento adquirido durante la lectura.
- b. Vemos una gran diferencia con el anterior conjunto de respuestas revisadas, incluso aquí sí hay uso de la inferencia, de juicios y opiniones, pues el tema les es más cercano a su vida cotidiana, lo que a la mayoría de los niños les facilita contestar sin tener que recurrir al texto, o bien, a algunos otros niños, a encontrar en el texto la información necesaria.

A continuación analizaremos una respuesta que requería de la inferencia y la interpretación, pero con la ayuda de opciones:

Cuadro: respuestas de la pregunta con qué otro nombre se le conocía a la cultura griega (faraónica, helénica o romana):		
A	B	C
Literal adecuada	Literal inadecuada*	NC
65%	32.5%	2.5%
(26)	(13)	(1)

\*Pero en párrafo respectivo.

#### Comentarios:

Observemos cómo el número de niños que identificó la información en el párrafo respectivo fue alto, obligado quizá por el tipo de pregunta, sin embargo, el 35% que no logra interpretar adecuadamente la información es suficiente para demostrar lo difícil que les es comprender un texto de este tipo.

La siguiente pregunta nos confirmará esto. Al ser uno de los principales objetivos del programa el reconocer la temporalidad, reconocer las causas-efecto de los acontecimientos históricos más que las fechas, creamos esta pregunta que sólo retomó tres acontecimientos centrales del desarrollo territorial de los griegos.

Cuadro: respuestas de ordenar cronológicamente los hechos	
A	B
Adecuada	Inadecuada
30%	70%
(12)	(28)

## Comentarios:

- a. Observemos cómo la gran mayoría (70%) contestó inadecuadamente; el 30% restante estuvo conformado por los niños que se han distinguido por su mediana o buena competencia lectora en relación con la recuperación de significados de diferentes tipos de textos (Ma, Luisa, Renato, Fernanda, Liliana, David, entre otros).
- b. Supuestamente en el programa educativo, como ya vimos, ésta es una tarea esencial, sin embargo, a pesar de que los niños ponen su empeño en ello, ¿cómo lograr la selección y secuencia adecuada de los acontecimientos si éstos en sí mismos no son entendidos? ¿si los niños no tienen los conocimientos y experiencias previas que se los permita?

Veamos como confirmamos esto con las respuestas a dos preguntas referidas al uso del léxico en el texto que no colocamos en el análisis que hicimos al inicio de este bloque pues el primer grupo de respuestas que revisaremos proviene de una pregunta que tiene que ver con definir una palabra que es usada retóricamente; el segundo grupo, porque a la solicitud de que la definieran le sumamos el que nos dijeran dónde la habían escuchado, lo que nos impidió ubicarlas en aquél análisis del léxico en el texto:

Cuadro: respuestas sobre el significado retórico de la palabra <i>oleadas</i> (definir)						
A	B	C	D	E	F	G
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia de otros párrafos	NS	NE	NC
2.5%	35%	32.5%	10%	10%	7.5%	2.5%
(1)	(14)	(13)	(4)	(4)	(3)	(1)

## Ejemplos:

## A.

yo digo por una parte en barrios barcos, o por otra uyeron cuando había muchas olas  
Liliana

## B.

que los griegos eran originrios de ese territorio  
Sandra  
cuando chocan si no es eso no se la verdad  
Israel

helénica  
Dalia  
que te oleas  
Christian

aldeas  
Maricela

## C.

migraciones de tribus enteras hacia el mar mediterraneo  
Blanca

D.  
 estos fueron los helenos nombre que los griegos se daban  
 las características de cual quier lugar ce iban con el mar  
 Teresa  
 Joaquín

**Comentarios:**

- a. Qué difícil fue para la casi totalidad de los niños contestar esta pregunta, que requiere del uso de otros conocimientos, de un lenguaje poco asequible a ellos; además el mismo contexto se prestaba a que hubiera confusión: si hablan del mar, entonces hablan de que las olas chocan, en fin...
- b. La única niña que logró contestar usando sus conocimientos y su experiencia fue Liliana a quien se le puede ya ubicar como una niña con buena competencia lectora. Los del grupo B hacen un esfuerzo por definir la palabra sin lograrlo aquí también encontramos niños de buena competencia lectora, sólo que lo poco asequible del término, usado en forma retórica, les impide recuperar el significado. El grupo C, copió del párrafo respectivo, de nuevo notamos cómo copian lo que está después de la palabra (recordemos que así vienen las definiciones en el diccionario), buen recurso -que ya habíamos observado que algunos niños usan en las respuestas de este bloque del cuestionario correspondiente al texto *Un continente limpio*- pero a veces insustancial.

Veamos qué ocurre con la otra palabra que les pedimos nos explicaran: el significado de **democracia**.

Cuadro: respuestas acerca de qué significa la palabra democracia y dónde la has escuchado					
A	B	C	D	EF	
Definición adecuada y/o referencia de haberla oído	Interpretación inadecuada	Copia adecuada de párrafo respectivo	NS	NC	Otras*
35% (14)	12.5% (5)	7.5% (3)	12.5% (5)	5% (2)	27.5% (11)
* 17.5% correspondió a quienes expresaron no haberla oído y 10% a los que expresaron "no me acuerdo".					

Ejemplos:

A.		
es tomar nuestras propias decisiones		en la tv y significa igualdad
democracia algo que se progresa	Leticia	Renato
estaban hablando mis tias significa para mí las leyes	Carolina	Marco Arturo
cuando al gun gobernante presidente habla de democracia	Norma	Juan Manuel
	Liliana	Laura



cuando ablan las grandes personas, los maestros, muchas personas mas  
 en la television y en algunas canciones estar unidos y ayudarse <sup>Florentina</sup>  
 es una conversacion <sup>Jaime</sup>  
 cuando enpeso el debate del presidente a la Republica es estar unidos eso es denocracia para mi <sup>Juan Carlos</sup>

**B.**  
 que esta demacrada <sup>Marco Antonio L.</sup> muchas cosas aprendo muy bien <sup>Bianca</sup>  
 cuando abran de tiempos pasados muy inportante  
 en muchas ocasiones cuando nos dice la maestra es una güerra para mi <sup>Rosa Ma. C.</sup>  
<sup>Ma. Luisa</sup>

**C.**  
 es una palabra gr(i)ega que significa gobierno del pueblo.  
<sup>Victor</sup>

Comentarios:

- a. Notamos que hay un aumento en las respuestas adecuadas, aunque sumamos aquí a los niños que dijeron dónde la habían oído, éstos fueron los menos. Los niños que tratan de definir y usar sus conocimientos previos son tanto niños que se han destacado por su buena o mediana competencia lectora (Leticia, Renato, Jaime, Carolina, Norma, Laura) como niños de baja competencia lectora (Florentina y Marco Arturo).
- b. Esto lo decimos porque cuando los niños tienen cierta experiencia o conocimiento lo demuestran y tratan de usarlo y adecuarlo para comprender el texto cuando la recuperación del texto se les dificulta. La cotidianidad de la palabra en noticieros (TV y radio) y en las familias, es reflejado en las respuestas de los niños.
- c. Del grupo **B** sólo señalar que a Marco Antonio le suena a "demacrada" usando con ello un conocimiento lingüístico de forma inadecuada y Rosa Ma. C., enmarca el concepto en la historia, pues se habla de Historia.
- d. Es notorio cómo los niños no usan preferentemente los contenidos del mismo texto en sus interpretaciones; prefieren sus conocimientos y/o experiencias, es decir la información no visual, cuando la poseen.

La última pregunta que revisaremos de este texto es aquella en donde les pedimos que nos hablaran de los piratas, una palabra que aparece en el texto en dos ocasiones, veamos el cuadro y los ejemplos respectivos:

**Cuadro respuestas de la pregunta de exposición de conocimientos sobre los piratas**

A	B	C
Adecuada	Inadecuada	NC
92.5%	5%	2.5%
(37)	(2)	(1)

Ejemplos:

- A**  
 aguas, tierras, feas, frio, porque son piratas beo el mar, beo a los marinos  
 como vivian, donde eran sus casas, en donde estamos Renato Marco Arturo  
 muchas figuras, ropa de trapos cortos, soleado, que si se paso bien en donde viven Laura  
 lo que veria fuera mar, buscan oro, sus ropas son un poco largas, el clima es caliente y me gustaria preguntaries porque son piratas Maria Luisa  
 me gustaria preguntaries que si no les da miedo viajar en la noche que les da miedo que se les aparesca un tiburon. Se ve viste gorra blanca, pantalon azul, y zapatos blancos y blusa color blanco Sonia  
 su ropa era ojas largas de Arboles, el crima era muy frio y mucho calor, griegos como estan; les puedo preguntar que comen, donde se ballan, donde duermen, y de que agua toman Fernanda  
 pues tienen tesoros como en las peliculas llevan una bandera de una calabera hasta arriba, pues sus ropas son antiguas, vestian medias y chores cortos, un chaleco con camisa manga larga; llevan espadas, lo que buscan los piratas son tesoros o mapas que les indiquen donde están y son muy malos es lo que imagino yo Florentina  
 los piratas visten con ropa de piel de oso y buscan un tesoro escondido ¿por que vuscan ese tesoro? Liliana  
 que como viven en esa epoca que si se acostumbran a vivir asi Nohelia  
 veo mucha agua, un bosque veo 2 varcos uno de piratas y el otro de mercansias y el de las piratas, asaltandolo y yo en su barco como pelean con espadas, cuchillos, y ganan los piratas se robaron toda la mercansia que tenia el otro varco y que si los piratas esconden dinero y tesoros. David  
 que cuantos eran y que comian en que dormian y cuantas veces tenian para casarse y en que se transportaban en la tierra Jaime  
 aves volando, buscamos territorios de oro. Las mujeres, faldas rojas, camisas blancas con un palluelo en la cabeza. Los ombres pantalones blancos, y una pañoleta tambien en la cabeza. El clima es bonito, todo el sielo es azul. En donde estamos y hacia donde iremos a buscarlo Carolina  
 barcos, tesoros, son negros y tienes un pañuelo en la cabeza. Era templado. quien los manda. Juan Carlos  
 como manejan el barco, adonde ban, quien los manda porque les dicen haci Leticia  
 Los piratas vinieron del agua, a mi no me gustaria preguntaries nada se visten ogos parchados Marco Antonio C.  
 abia una bes que yo fui a a la india y se bestian de otra forma y no como nosotros Blanca  
 se bisten en unas como faldas desilachadas y camisas rotas y guaraches y el clima un poco de calor me gustaria preguntaries como es en la ciudad griegos y preguntaries que comen Norma

B.  
muchas cosas  
Teresa

no  
José Luis

**Comentarios:**

- a. Las respuestas reflejan además de un conocimiento específico al respecto, abstracción del momento y de la situación a la que se refieren.
- b. Observemos cómo lo cotidiano de la vida de los piratas ( comer, beber, dormir, etc.) motivó casi todas las preguntas que los niños pensaron hacerles, y que todas estas preguntas son en verdad el reflejo de los intereses propios de los niños de esta edad. A partir de estas respuestas -tipo pregunta- de los niños se podrían generar investigaciones, visitas, exposiciones, representaciones o la simple confrontación entre los niños para darle respuestas a sus propias preguntas (ver capítulo 3 sobre la importancia de los intereses del sujeto al leer).
- c. Es de resaltar como algunos de ellos lograron estar dentro de la descripción del mundo pirata (David y Carolina) de acuerdo a lo solicitado en la pregunta que se les hizo.
- d. Notemos como los niños de mejor competencia lectora en la mayoría de los casos, logra una redacción más compleja. Cuando al niño se le preguntan hechos cercanos a su entorno (conocimiento y experiencias) estos se expresan con soltura. Con esto terminamos el análisis de las respuestas específicas al texto *Los griegos*, revisemos ahora las de *La combustión*.

**Texto: La combustión**

Este análisis consta de diez cuadros con sus respectivos ejemplos. Procederemos a su revisión, como lo hemos venido haciendo hasta aquí.

Cuadro: respuestas de cómo descubrió el hombre el fuego				
A	B	C	D	E
Interpretación adecuada	Interpretación diferente pero no inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia adecuada otros párrafos	Copia
32.5% (13)	32.5% (13)	20% (8)	5% (2)	10% (4)

**Ejemplos:**

A.  
cuando hacia erupción un volcan  
Alejandra  
por que iso erupsión un volcan y un radio  
Teresa  
por que un hombre agarro un pedazo de palo con lumbrre y trataron de conservarlo  
Carlos  
por medio del volcan y rayos  
Renato

por medio de ojas secas y las erusiones de bolcanes o rayos que quemaban los arboles  
Jaime

con las educiones de los bolcanes y con las piedra y un palo

Marco Arturo

asercado y se llevaron una rama ardiendo y trataron de conservar el fuejo

Aurelio

por medio de la erupcion y de ay supo de donde salia el fuego y era una lecion para ellos

Joaquin

B.

uniendo dos cosas

Isaac

frotando una cosa con otra

Ma. Luisa

yo creo que curiosoando el hombre froto un palo con una piedra y logro encenderlo

Liliana

C

El hombre sólo se enfrentaba al fuego cuando un volcán hacía erupción y probocaba incendios

Norma

D.

Hace aproximadamente 180 000 años el ho(m)bre descubrió que para producir fuego ase falta un combustible

Mariceia

E.

porque con el fuego cambio totalmente pudo protegerse del frio y de enemigos y de los animales.

Victor

Comentarios:

Habíamos supuesto que el número de niños que contestaría adecuadamente esta pregunta sería arriba del 70%, esto con base en el resumen que hicieron pues se habían centrado en este punto, y porque la respuesta era de inferencia e interpretación a partir de elementos que aparecen muy claros en el texto. Vemos que no es así. Lo que confirma que la práctica escolar del resumen copiado es poco fructífera para evaluar la verdadera comprensión de los niños con respecto a lo leído y que debe complementarse con otras formas que permitan ver las deficiencias o aciertos del niño al leer y la mala o buena recuperación de significados.

Veamos que sucedió con una pregunta que era sobre todo para que el niño, después de localizar la información, la interpretara o copiara.

**Cuadro: respuestas del por qué al frotar una cosa con otra se produce fuego**

A	B	C	D
Interpretación adecuada	Interpretación inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada párrafo respectivo
52.5%	22.5%	22.5%	2.5%
(21)	(9)	(9)	(1)

Ejemplos:

A.

porque primero sale el calor y luego el fuego

Christian

caliente

Isaac

porque se calienta la cosas frotandolas

porque lo hacemos de manera rapida

David

fuelle de calor que al soplar se extiende mas

porque se calien(ta) y se hace fuego

Renato

Fernanda

porque se unen las dos cosas y poco a poco va saliendo fuego  
 porque al frotarlo una cosa con o(t)ra se calienta y se prende <sup>Sonia</sup>  
 porque con una piedra con otra sacan chispa y de hay ya se hace el fuego <sup>Rosa Ma. J</sup>  
 Victor

**B.**  
 porque se unen 2 cosas y poco a poco se apaga <sup>Alejandra</sup> el petrolio y la piedra <sup>Bianca</sup>  
 esta es una oxigeno <sup>Teresa</sup>  
 porque a lo mejor tiene gase y a la ora de chocarlas asen fuego por lo fuerte que llevan o llevan combustible o gases <sup>Joaquin</sup>

**C.**  
 se necesita frotar esta es una fuente de calor que nos sirve para ensender el combustible <sup>Florentina</sup>

**D.**  
 que nos sirve para ensender parar el combustible papel ramas cecas <sup>José Luis</sup>

#### Comentarios:

- a. Vemos como los niños en casi un 75% responden adecuadamente (categorías A y C), claro está que este grupo localizó la información en el texto.
- b. La mayoría interpreta pues no es tan compleja la información del párrafo y además es cercana a su conocimiento del mundo; sin embargo esta categoría A es sólo un poco más de la mitad.

**Cuadro: respuestas a qué elemento que está en el aire es necesario para la combustión**

A	B	C	D	E
Interpretación o copia inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada párrafo respectivo	NS	NE
47.5 % (19)	30% (12)	15% (6)	2.5% (1)	5% (2)

#### Ejemplos:

**A.**  
 el sol <sup>María Luisa</sup> <sup>Marco Antonio L.</sup> <sup>muchas cosas</sup>  
 fuente de calor <sup>Dalia</sup> <sup>el aire</sup> <sup>que no haya aire</sup>  
 el biosido de carbono <sup>Gregorio</sup> <sup>Israel</sup> <sup>David</sup>  
<sup>Jaime</sup> <sup>agua</sup> <sup>en la capacidad, en la combustion</sup>  
<sup>Leticia</sup>

**B.**  
 el oxígeno <sup>Renato, Victor, Liliana, Nohelia, Carlos, César, entre otros</sup>

C.  
 en este experimento podemos observar que mientras mas aire haya mas tiempo dura la combustión  
 soplar sobre el material Fiorentina  
 el aire es el que mantiene la combustión y se consume durante ella  
 José Luis Christian

Comentarios:

- a. Observemos como aquí la mayoría de los niños no logró encontrar la información requerida, que está dentro de la investigación 1.
- b. Los niños tenían que hacer uso de la interpretación e inferencia pues no hicimos la pregunta de la forma tradicional. Vemos cómo los niños no logran recuperar este significado. Lo complejo de la redacción de esta investigación y de la información que provee es seguramente la causa de estos resultados.

Observemos que pasó con otra pregunta que solicitaba un ejercicio similar.

Cuadro: respuestas sobre qué semejanza hay entre la combustión y la respiración						
A	B	C	D	E	F	G
Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	Copia adecuada párrafo respectivo	Copia * inadecuada	NS	Otra**	NE
15%	22.5%	37.5%	7.5%	10%	2.5%	5%
(6)	(9)	(15)	(3)	(4)	(1)	(2)

\* De otros párrafos o del mismo.  
 \*\*\*No la encuentro", dijo una niña.

Ejemplos:

- A.  
 en que la combustión necesita aire y la respiración también Sonia  
 en que los dos deben de tener oxígeno Liliana  
 en que cuando respiramos(s) oxígeno igual que combustión Jaime  
 en que ci lla no tengo aire me desmayo asta morirse o Di no tiene aire se apaga la vela Joaquín  
 en la respiración inamamos oxígeno y la combustión es lenta produce fuego y ne(ce)sita oxígeno Renato
- B.  
 en una se enciende y en otra no Marco Antonio L. en que la combustión es alimento Juan Manuel  
 en que la combustión los alimentos y la respiración es el aire Carlos  
 en que la combustión hace fuego y respiramos oxígeno mesclado y la respiración respiramos aire puro Christian

C.  
 la respiración de los seres vivos es una combustión lenta en la que no se produce fuego Norma

## D.

En realidad no es todo el aire el que participa en la combustión, sino solo una parte de él únicamente el oxígeno del aire es el que mantiene la combustión

Carolina

es el mismo procedimiento que uso el hombre en la antigüedad solo que en lugar de usar cerillos a frotar

José Luis

## Comentarios:

Observamos cómo un poco más de la mitad encontró la información que se requería, sin embargo, la mayoría optó por copiar, y muy pocos por interpretar con sus palabras, a partir de una inferencia. Lo que confirma que ante las dificultades que tienen los niños ante determinados textos, optan por copiar del mismo.

Cuadro: respuestas de cuáles combustibles conoces					
A	B	C	D	E	F
Usan sólo sus conocimientos	Usan sólo ejemplos del texto	Usan su conocimiento unido con el obtenido del texto	NC	NE*	Otra**
65%	5%	22.5%		2.5%	2.5%
2.5%					
(26)	(2)	(9)	(1)	(1)	(1)
** "no entiendo la palabra combustible" (no la mencionó en la pregunta respectiva) dijo una niña.					
** "luz, computación, radio, televisión, teléfono", dijo una niña.					

## Ejemplos:

## A.

gasolina, tine(r)petroleo, aseite  
 el sol, el cerillo, el encendedor, el gas, el petroleo, gasolina  
 gasolina, halcol, gas, petrole(o), disel

César

Joaquín

Isaac

gas, carbon, petrole(o), gasolina, aceite  
 gasolina, aseite, petroleo, crinolina

Israel

Jesús

B.  
 algo que se quema papel, ramas secas

Ma. Luisa

## C.

cerillo, papel, ramas secas

Dalia

## D.

gasolina, petroleo, carbon, papel, ramas secas, madera

Liliana

## Comentarios:

Observemos cómo ante un concepto conocido, los niños recuerdan a qué se refieren con él. Para ellos es claro que un combustible es algo que puede quemarse, de ahí sus ejemplos. Es poco el número de niños que se ajustó a lo dicho por el texto. Es también interesante el número de niños que, para contestar, de manera muy inteligente, se apoyó en el texto y también en su conocimiento previo, en su experiencia.

**Cuadro: respuestas sobre cómo se protegerían de sus enemigos usando el fuego:**

A	B	C	D
Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	Copia del texto	NC
37.5%	40%	12.5%	10%
(15)	(16)	(5)	(4)

Ejemplos:

**A.**  
 prendiendo leña dentro de la choza con una antorcha quemarlos  
 asustandolos con el fuego y los aullentaran y amenazarlos con quemar sus refugios es lo que creo Isaac  
 con una flecha ardiendo de fuego Liliana  
 encendido y quemando y con ellos cemaban a los que les atacaban Christian  
 encendido un palo y ir caminando acia adelante moviendo el palo con el fuego Aurelio  
 me defenderia de enemigos con el fuego teniendo una antorcha y pegandoles con la antorcha y quemandolos Juan Carlos  
Leticia

**B.**  
 para cosinar los animales con palos y piedras  
 con el fuego isieron los serillos los hombres, hicieron las palmas Blanca  
 para que no los maltrataran y se defendieran con sus istrumentos que tienen ojos Florentina  
 para calentar su comida y protegerse del frio y los animales Manceta  
 para cubrise del frio y para que sus enemigos no le ycieran daño Jaime  
Juan Manuel

**C.**  
 Es probable que movidos por la curiosidad Silvia  
 de los animales, también pudo cocinar sus alimentos Carlos  
 buscaban el fuego para un rama ardiente pudo protegerse (d)el frio de sus enemigos, de los alimentos José Luis

Comentarios:

- a. Observemos cómo cuando se les pide inferir o partir de un enunciado que viene en el texto, los niños que realizan este ejercicio en forma adecuada usan sus experiencias y sus conocimientos previos.
- b. En el caso de los que hacen inferencia inadecuada, en algunos, también se observa esto, sólo que lo que saben, no tiene relación con lo leído o no logran asociarlo adecuadamente; en algunos casos, en otros vemos cómo sólo afirman la propuesta de la pregunta (Jaime), o como se ajustan a lo dicho en el texto.



- c. De los niños que copiaron, de nuevo tenemos que localizaron el enunciado respectivo, pero obviamente la respuesta no estaba ahí. Los porcentajes nos indican que la mayoría sí hizo el ejercicio de inferir, sólo que, aquellos con más conocimiento y experiencias, lograron hacerlo en forma acertada.

Analizaremos ahora las respuestas a las cuatro preguntas que se refieren a los experimentos.

Cuadro: respuestas de su gusto por los experimentos		
A	B	C
sí	no	a veces
55%	15%	30%
(22)	(6)	(12)

Ejemplos:

A.

porque es muy bonito y me gusta

Alejandra

porque me gusta como se ace y se ve

Dalia

porque despues nos sirve más adelante

Fernanda

porque quiero saber como hicieron los cerillos, las palmas, las ramas

es interesante

Ma. Luisa

porque es divertido y aprendo

Renato

poruqe es muy bonito me gusta hacer experimentos para aprender

Florentina

porque me gusta aser experimentos y envestigo unas cosas y aprendo mucho

Liliana

porque asi ago un esperimento muy bien echo

Norma

porque salen cosas que nunca entendiamos y asi exper(i)me(n)tamos vien

Gregorio

Aurelio

porque de esos ejercicios podemos aprender y hacerlos despues

Leticia

porque es vonito acer experimento como este en el libro

Sandra

porque aprendemos algo de los esperimento y un dia lo podiamos haces

José Luis

no me gusta y no tengo tiempo de aserlo

porque se dilata mucho

Marco Antonio L.

Marco Arturo

pues no se, nunca me an gustado, no se porque

Israel

porque no me gusta

Victor

porque no estubo muy interesante y se me iso muy difisil

Marco Antonio C.

C.

porque nos pone acer a veces

Isaac

para vel lo que pasa

porqué es avurrido pero a la vez es vueno leerlo

Carlos

porque abeces es divertido

Gregorio

Juan Manuel

porque aprendo a acerlo mas despues

Rosa Ma. J.

## Comentarios:

- a. Podemos ver que a más de la mitad de los niños sí les gusta hacer experimentos, y que este número se eleva si le sumamos los que nos dijeron que "a veces".
- b. La mayoría de los niños que dijeron que sí les gustaba señalaron que era bonitos, interesantes y que con ellos aprendían algo.
- c. Sin embargo, algunos niños de esta categoría **A**, en sus respuestas nos deja ver que estos experimentos les gustan pero no los hacen, por ejemplo: Leticia, Sandra, José Luis. Si revisamos las respuestas de los niños de las categorías **B** y **C**, encontramos algunas que corroboran lo anterior, Marco Antonio L., Isaac, Gregorio, Rosa Ma. J. La respuesta de Gregorio, es muy importante pues él claramente nos dice que le son aburridos porque sólo los leen. ¿Qué sucede entonces con los objetivos del programa?, ¿Qué con el leer un texto confuso, si además, al final no realizan el experimento? Continuemos analizando las opiniones de los niños sobre los experimentos:

Cuadro: respuestas de opinión sobre cuál invento les pareció más difícil*			
A	B	C	D
Invento 1	Invento 2	Invento 3	Invento 4
32.5%	10%	32.5%	40%
(13)	(4)	(13)	(16)

\*Tuvimos 3 respuestas de más porque algunos señalaron más de uno.

## Comentarios:

- a. Si nosotros leemos las investigaciones que aparecen en el Libro de *Ciencias Naturales* (ver Anexo 1), notaremos que la investigación 1 tiene una explicación más o menos accesible sobre cómo hacer el experimento. Después aparecen una serie de preguntas sobre lo que se supone el niño "debe ver al hacerlo". Luego una explicación no tan accesible pues la estructura no es fácil, y, además, si no se tiene en claro que el aire está compuesto por determinados elementos químicos, el niño se puede confundir; luego aparecen más preguntas sobre lo que el niño "percibe al hacer" el experimento.
- b. La investigación 2 tiene las mismas características. Explicación de los pasos a seguir, preguntas, explicación de lo sucedido. Es más sencilla pues no involucra datos informativos que no maneje el niño.
- c. La investigación 3 explica los pasos a seguir para elaborar agua de cal y que ésta sirve para descubrir la presencia de bióxido de carbono. No es tan accesible por lo que ya hemos mencionado, en el capítulo 5 y en este mismo, sobre "la cal viva" y el manejo de los elementos químicos; después demuestra el experimento, aparecen preguntas y la explicación de lo sucedido.
- d. La investigación 4 tiene la misma forma que las anterior y es donde se habla de "soplar en el agua de cal aire".

e. Por supuesto que la número dos es la más fácil. Las respuestas de los niños lo mencionan claramente.

f. Si además de no hacer los experimentos agregamos que las explicaciones no son claras, creemos que los que elaboran estos textos y los docentes deberían de reflexionar al respecto. Leamos que pasó al decirles que nos dijeran cómo hacer dos situaciones experimentales con base en lo que aparece en el texto.

Cuadro: respuestas de orden y secuencia sobre cuáles eran los pasos para hacer fuego			
A	B	C	D
Adecuada con base en sus conocimientos	Inadecuada*	Copia inadecuada párrafo respectivo	Copia inadecuada otros párrafos**
30%	65%	2.5%	2.5%
(12)	(26)	(1)	(1)
*No se basaron en lo solicitado. Contestaron usando otros materiales para producir fuego. **Se refieren a otros experimentos.			

Ejemplos:

**A.**  
 agarras 2 pedazos de (ma)dera uno lo pones en el pizo y el otro lo agarras con la mano y los frotas  
 yo le diria que el pedazo de madera uno lo pusiera abajo y el otro girara muchas veces para que le salga fuego  
 mira amigo tu agarras un palo de madera no muy grande y la frotas no mucho tiempo nomas asta que esta prenda y despues le echas un poco mas deja y hai esta la combustion  
 agarras y que frotando madera  
 poner un cacho de madera y agarando un cacho de mader(a) f(r)otar  
 frotar un pelaso de madera y uno puntiagudo y asi se produse el fuego  
 girando para la derecha e izquierda i se insende el fuego

Carlos  
Christian  
Jaime  
Renato  
Marco Antonio L.  
Gregorio  
Marco Antonio C.

**B.**  
 echandole gasolina  
 poner pedazos de leña, un papel, y prender el papel para que prenda  
 usa unos palos serillos, piedras o de otra manera papel, carbon y serillos  
 agarra una piedra un palo y frotalo cuando salga el fuego ponle papel para que se haga mas y sopla para que se extienda.  
 poner la piedra y un lu(e)go un pa(l)lo y giralo ar(r)iba de la piedra y asi encie(n)de  
 le explicaria despasito bien ordenada para que me entendiera  
 porque tuviera la madera todo lo que se utilizara y yo le diria ay que enpesar  
 primero echarle petroleo o algo que sea combustible prenderlo y ya

Isaac  
Victor  
Blanca  
Aurelio  
Carolina  
Florentina  
Sonia

C. soplar sobre el material que se quemó pedaso de roca (o) de madera  
José Luis

D. que tomara 3 pedasos de vela y 3 frascos de cristal  
Alejandra

Cuadro: respuestas de clasificar los materiales y poner en orden los pasos de un experimento							
A	B	C	D	E	F	G	H
Organiza adecuadamente materiales y pasos	Menciona datos incompletos y/o sin separar	Copia inadecuada incompleta y/o párrafo respectivo	Copia inadecuada otros experimentos	Inadecuada	Otros*	NS	NC
12.5% (6)	52.5% (21)	5% (2)	10% (5)	7.5% (3)	2.5% (1)	2.5% (1)	2.5% (1)

\*Selección sólo el material y copió las preguntas del experimento.

### Ejemplos

A. tres frascos de velas de diferentes tamaños y velas del mismo tamaño pon las velas en una superficie horizontal y; pon los frascos en cada una cual se apaga primero  
Renato

tres frascos de diferente tamaño y una vela cortada en tres pedazos; fija sobre una superficie horizontal tres trozos de vela del mismo tamaño y enciéndelas. Coloca bajo tres frascos de cristal de diferente tamaño de manera que tape la vela  
Fernanda

tres trozos de vela del mismo tamaño, serillos, tres frascos de cristal de diferentes tamaño; enciende las velas, tapalas con los frascos boca abajo, de manera que tape la vela y obserba  
Liliana

tres frascos de diferentes tamaños, uno grande, uno mediano, y frasco chico, velas y serillos; encender las velas, y poner les boca abajo los frascos en cada vela  
Leticia

B. tres trozos de vela del mismo tamaño y enciéndelas, 3 frascos de cristal de diferente tamaños; encender la vela y taparla con el frasco.  
Alejandra

trez trosoz de vela del mismo tamaño enciéndelos coloca abajo de tres frascos de cristal; Fija sobre una superficie horizontal  
Isaac

tres velas, frascos; Prender las velas y luego taparlas  
Laura

3 velas, 3 vasos, 1 serillos. La primera se apaga, la segunda se apaga y la tercera se apaga al ultimo  
Blanca

tres frascos de cristal de diferentes tamaños de madera que tapen las velas, obserba con cuidado. Fija sobre una superficie orizontal tres trozos de vela  
Norma

frascos, velas, serillos. Figate sobre una superficie  
Nohelia

t(r)es trozos de vela y tres frascos; que esten del mismo tamaño las velas y los frascos.  
Jesús Manuel

3frascos, 3velas una chica uno mediano y una grande.  
Fija sobre una superficie horizontal tres trozos de vela del mismo tamaño de, y enciéndelos  
Xochitl

C. fija sobre una superficie horizontal tres trozos de vela del mismo tamaño y enciéndelos coloca boca abajo tres frascos de cristal de diferentes tamaños de madera que tapen las velas  
María Luisa

## D.

maderas; Poner la madera una abajo y otra arriba parado y lo frota rapido sin parar asi se prende rapido

cal, agua, vasos, velas, popotes, algodones; Pon tres velas y tapalas con tres frascos de diferentes tamaños  
y tapa las velas con un frasco ¿cuál se apago primero? y ¿cual despues?

mira amigo necesitas papeles, cerillos, cajetillas, polbora, cal, agua, papel; Para acer estos cosa papeles cerillos y los ven arriba, la papel va abajo, la cal se le echa agua y ce pone blanca y ce pinta y lla queda

popotes, un cerillo, dos vasos, cal, pedaso de algodon, agua.

Pedazo de algodon con un zerillo y tapa los vasos cuando se apage agrega dos cucharadas de agua con cal a cada vaso.

Jaime.

## E.

unicamente oxigeno; aire

madera, palmas, cerillos; Tu ponte aqui y asi podemos enpezar

una hoja, un lapiz y goma. Pensar lo que le boy a decir y que no nos equivoquemos

## F.

un frasco chico, un frasco gra(n)de, un frasco mas grande, una vela chica, una gra(n)de, una mas gran(d)e.

que per sives con la bista.

has un testo libre de lo que

que se nesesita para producir

para que sirve el combustible y el osijeno

que produse e fuego ademas de calor

Gregorio

## Comentarios:

- a. Lo que podemos observar en ambos cuadros es que los índices de respuestas adecuadas son muy bajos. Los más altos que van del 52.5% al 62.5% -categorías B- se centraron en las respuestas donde se contestó "parcialmente" la pregunta; es decir, donde los alumnos mencionaron el uso de otros materiales para lograr el mismo fin (señalando o no la manera de alcanzarlo) o bien, escribieron los datos incompletos y/o sin separarlos ¿Qué sucede aquí?
- b. Al parecer los niños no logran seguir este tipo de instrucciones, les cuesta trabajo inferir, seleccionar y organizar los datos que tienen a la mano. En el primer ejercicio no asimilan que la solicitud está basada en lo viene en el texto, ante esto recurren a su experiencia, a sus conocimientos, pero no de acuerdo a lo solicitado<sup>47</sup>. En el segundo ejercicio al circunscribirlos a una investigación marcada en el texto, los niños se centran en los datos que éste les provee, pero la mayoría no logra responder según lo solicitado pero no diferencian entre materiales y pasos para realizar el experimento.
- c. En el caso del ejercicio 1, los niños de la categoría B, nos demuestran que no hubo recuperación de significado de lo leído y ante esto la mayoría recurre a su información (no visual), sin que ésta sea la adecuada para relacionarla con el texto que se leyó.

<sup>47</sup> Incluso hay un dibujo que podían haber utilizado como referencia como lo hicieron algunos niños del grupo A.

- d. En el caso del ejercicio 2, los niños de la categoría **B**, nos demuestra que no hubo recuperación del significado, y que después de cinco años escolares no han realmente aprendido a separar y seleccionar la información solicitada, y que, lo más seguro es que sean sólo buenos "copiadores" de información que no entienden y que por lo tanto no les es significativa ni les sirve, como lo vimos en el bloque 4.

**Texto: El puesto de jugos**

Continuaremos ahora revisando y haciendo los comentarios a las respuestas de tipo específico de este bloque 5 que se dieron con respecto al cuestionario del texto de Matemáticas. Revisaremos en primer lugar las respuestas a dos preguntas con carácter similar.

Cuadro: respuestas sobre la operación realizada para dar el cambio de un billete de N\$50.00:			
A	B	C	D
Inferencia adecuada	Inferencia inadecuada	NE	Otra*
66,6%	25,6%	2,5%	2,5%
(26)	(10)	(1)	(2)
* Sin operación específica.			

Ejemplos:

**A.**

resta

Laura, Renato y otros

resta

50,00

14,40

34,60

Dalia

dar cambio 36,00

Mancela

la de menos

Marco Antonio C.

una resta

Jaime, Sonia, Marco Arturo y otros

de menos

50,00

- 14,40

35,60

Liliana

35,60 pago

Joaquín

**B.**

yso una suma

Gregorio

la de mas

Sandra

una suma

Leticia

dio cambio

Norma

pajo 64 y 6 le quedo 36

Teresa

hizo una multiplicación

José Luis

**Cuadro: respuestas de cómo supo la señora de la taquilla el equivalente al descuento:**

A	B	C	D	E	F
Inferencia adecuada general	Inferencia específica	Inferencia inadecuada	Copia adecuada	NS	NE
25,6%	46,1%	15,3%	5,1%	5,1%	2,5%
(10)	(18)	(6)	(2)	(2)	(1)

Ejemplos:

**A.**

porque iso operaciones

Laura

porque hizo algunos problemas

Sonia

por las cuentas que hizo a la hija del dueño del puesto

Renato

porque le esprican a la señora lo es en la caja porque es tanto por siento para ver cuanto le paga y cuanto le queda a la señora

Florentina

asiendo cuentas

Marco Antonio L.

asiendo cuentas

Leticia

**B.**

sumando y restando

Nohelia

hizo una suma y un división

Teresa

supo porque sabia el precio y lo sumo

Blanca

sumo y resto o sea hizo cuentas y saco el resultado

Liliana

asiendo una multiplicación y una suma

Gregorio

sumando i restando y contando el total de lo que pago

Marco Antonio C.

multiplicación

Maria Luisa

por que dividio

Jaime

de(s)contando del 50 y el 25

Aurelio

**C.**

por el ve(i)nte (c)inco de decuento por ciento

José Luis

por las credenciales de la alumna y la profesora

Juan Manuel

supo que le sobraba 8758.00

Xochitl

por medio de dos restas

César

**D.**

el 50% de N\$116.00 equivale a la mitad de N\$116.00 o sea N\$58.00 y el 25% de N\$16.00 equivale a la cuarta parte de N\$ 116.00 o sea N\$29.00

Manceta

**Comentarios:**

- a. Nuestra intención específica, era observar cómo usaban la información del texto, para inferir determinadas acciones o planteamientos matemáticos. Así, en el primer cuadro vemos que un buen número de niños "encontró" la operación correcta, la cual incluso aparecía en el texto que se les dio (ver Anexo 1), algunos la copiaron y otros sólo dieron el nombre de ésta o bien el resultado que consideramos como adecuado pues manifestaba el estado final de la misma. Los trece niños restantes (número que no hay que minimizar) no lograron "encontrar" la respuesta adecuada, curiosamente son niños que hemos visto a través de los anteriores análisis que han tenido dificultades para identificar información y construir significados; sólo una niña, Leticia, está fuera de este comentario.
- b. Si observamos el porcentaje de respuestas adecuadas en ambos cuadros, es de más del 60%. En este porcentaje podemos encontrar, en **A** y **B** del segundo cuadro, a niños de alta y baja competencia lectora. Esto último creemos que se debió a que la pregunta planteada en una forma abierta dio la libertad a los niños para expresar de diversas formas lo sucedido.





Cuadro: respuestas de cuánto era el descuento para los estudiantes			
A	B	C	D
Inferencia interpretada adecuada	Inferencia interpretada inadecuada	NC	NS
64.2%	17.9%	10.2%	2.5%
(27)	(7)	(4)	(1)

Ejemplos:

A.

el 50% de descuento  
 Carlos  
 50%  
 Laura, Renato, Liliana, Nohelia, Gregorio, Teresa y otros

la mitad  
 José Luis

B.

es de 14.40% de 35.60  
 Blanca Norma  
 10º diez de descuento  
 Florentina

50% y 25%  
 Raúl  
 29.00  
 Marco Arturo

Cuadro: respuestas de a qué equivale el 50% del costo			
A	B	C	D
Explicación o copia adecuada	Explicación inadecuada	NS	NC
56.4%	38.4%	2.5%	2.5%
(22)	(15)	(1)	(1)

Ejemplos:

A.

a la mitad Laura  
 equivale a la mitad de N\$116.00  
 Teresa

a la mitad de precio  
 Renato

a la mitad de 116.00 sea 58.00  
 Jaime  
 a la mitad del precio que son 116.00  
 Liliana

B.

a la cuarta parte de N\$116.00 116.00  
 el descuento Isaac Alejandra  
 Victor 290000  
 a los vóletos Gregorio  
 Nohelia 25%  
 Fernanda

el 25 por ciento de descuento  
 José Luis  
 el 50%  
 Leticia  
 116.00  
 Marco Arturo

Comentarios:

- a. Notamos cómo las respuestas de tipo adecuado van del 56.4% al 69.2%, porcentaje no tan alagador para preguntas en donde los niños tenían que identificar datos específicos en el texto que les llevarían a resolver situaciones matemáticas más complejas.
- b. Con la primera pregunta pretendimos obtener elementos indicativos de que los niños han entendido que el centro de la situación son los descuentos a realizarse en la compra de un boleto. La palabra

descuento, aparentemente, les remitiría al hecho de que algo cuesta menos de lo que ordinariamente vale. Esto es un elemento básico que deben tener en cuenta los niños al resolver otras situaciones matemáticas incluidas en el texto. A pesar de que más del 55% contestó adecuadamente identificando en el texto lo solicitado por el cuestionario (es decir que al mostrar las credenciales el señor obtendría el descuento) el hecho de que cerca del 45% no lo hiciera es preocupante, pues aumenta la posibilidad de que las siguientes situaciones problemáticas no sean entendidas adecuadamente. Los ejemplos de esto nos remiten claramente al hecho de que los niños no identifican ni recuperan significado en forma adecuada, debido seguramente a la falta de conocimientos y experiencias previas al respecto.

- c. En cuanto al siguiente cuadro, el índice de respuestas adecuadas se elevó. Es muy probable que el hecho de que la información apareciera en el cuerpo del texto y en un recuadro como ilustración, facilitara la identificación de la misma reduciendo la respuestas inadecuadas, sin embargo, el que 12 sujetos no lo lograrán hacer bien, es todavía un índice demasiado alto tomando en cuenta de qué ejercicio se trataba. Las respuestas de la columna **B**, nos parecen muy interesantes pues observamos que todas expresan una cantidad lo que nos hace suponer que los niños saben que eso era lo que se buscaba y, por otro lado, que todas estas cantidades aparecen en algún momento en el texto. Es decir que ellos "saben" que ahí está la respuesta que no deben "inventarla" es decir inferirla.
- d. Observamos, cómo al volver a buscar una información más compleja, el índice de frecuencia de las respuestas adecuadas vuelve a bajar (cuadro 3). Pensamos que esta respuesta podía ser tanto de inferencia (pues siempre el 50% equivale a la mitad) como de interpretación o copia a partir de lo que viene en el texto, y que se supone los niños podrían localizar fácilmente pues aparece en un recuadro (ver Anexo 1). Si los 22 niños que identificaron la información la entendieron, más que copiarla por copiarla, estamos seguros que podrán resolver las situaciones problemáticas siguientes, si no fue así, esta posibilidad se reduce ya lo veremos más adelante. Observamos cómo tanto niños de buena recuperación de significados hasta los de mediana o baja los encontramos en el grupo **A**, siendo mayor el número de los primeros; y en **B** sucedió lo contrario. Hay que señalar que las respuestas de **B** se apegan todas al texto
- e. Por último mencionaremos que, el porcentaje de niños que no respondió o respondió en forma inadecuada no son para "dejarlos de lado", porque un poco más de la mitad "pasaron la raya", por el contrario, creemos que la cifra es alarmante. Pero veamos que sucedió con las siguientes tres preguntas donde el uso de datos y operaciones para resolver una situación problemática era primordial.

Cuadro: respuestas de cómo resolvió el primer problema: Si el boleto cuesta \$116.00 cuánto tendrá que pagar por el de la maestra. Recuerda que el descuento a maestros es de 25%.

A	B	C	D	E
Resolución adecuada*	Resolución incompleta adecuada**	Resolución incompleta e inadecuada***	Sólo resultados	NC
5.6%	46.1%	38.4%	5.6%	5.6%
(2)	(18)	(15)	(2)	(2)

\* Datos correctos, operaciones adecuadas, realización correcta y resultado correcto.

\*\* Datos correctos pero incompletos, sólo una operación pero adecuada, realización adecuada de ésta, resultado correcto de lo realizado.

\*\*\* Datos correctos o incorrectos, operación correcta o incorrecta, realización correcta o incorrecta, resultado incorrecto o correcto de lo realizado.

A.			
116.00	290.00	116.00	
x 25	- 116.00	29.00	
580	174.00	087.00	R= 87.00
<u>232</u>			
29000			

Renato

87.00	El descuento es de 29
+ 29.00	
116.00	

R= 87.00 tiene que pagar

Liliana

B.					
116.00		116		58.00	29.00
x 25		x 25		2/ 116.00	2/ 58.00
58000		580		16	1800
<u>232000</u>	R=29.00	232		000	000
29.0000		2900		000	000
Isaac		Teresa			R=29.00
					Israel

C.							
116.00	116.00		116.00		116		
- 25	- 25		11.25		58		
115.75	115.75	R=115.75	148.75	R=148.75	58	R=58	
		Blanca		Jesús	58	Aurelio	
116.00			116.00		116.00		
+25%			025.00		091.00	R=91.00	11625
	Florentina		306.00	R=366.00			R=11625
				César			Carolina

116.00		232.00	116.00	232.88	116
116.00		25	116.00	25	x85
232.00	José Luis	232.85	232.00	232635	580
				M. Antonio C	928
					9860
					R=98.60
					Leticia

D. equibale a la cuarta parte de N\$116.00

Maricela

756.00

Marco Arturo

Cuadro: respuestas de la segunda situación problemática: cuál es el costo de un boleto y medio						
A	B	C	D	E	F	G
Adecuada	Inadecuada	Inadecuada	Inadecuada	Sólo resultado	NS	NC
20.5%	38.38%	2.5%	2.5%	23.0%	7.6%	5.1%
(8)	(15)	(1)	(1)	(9)	(3)	(2)
A. Completa, datos correctos, operaciones adecuadas, realización correcta y resultados correctos.						
B. Datos incorrectos, operación adecuada o no, realización inadecuada o adecuada, resultados correctos o incorrectos de lo realizado						
C. Incompleta, datos correctos, operación adecuada, realización incorrecta, resultado incorrecto de lo realizado.						
D. Incompleta, datos correctos operación adecuada, realización adecuada, resultados inadecuados de lo realizado.						

Ejemplos:

A.

116.00
+ 58.00
<u>174.00</u>

R=174.00

Alejandra, Renato, Gregorio, Leticia, Ma. Luisa, Juan Carlos, Aurelio

58	116
<u>58</u>	<u>+58</u>
116	174

R=174 pesos  
Marco Antonio C.

B.

116.00	29.00	58
<u>29.00</u>	<u>14.50</u>	<u>+58</u>
145.00	43.50	116

R=43.50      R=116

Isaac      Victor      Marco Antonio L.

55	116
<u>55</u>	<u>+25</u>
110	141

R=110

Florentina      Joaquín

116.00	50	50
<u>x50</u>	<u>- 25</u>	<u>x50</u>
58000	35	00
R=55800	R=35	250
Teresa	Blanca	<u>2500</u>
		2500

R=2500  
Carlos

116.00	116.00	116
<u>x 25</u>	<u>- 29.00</u>	<u>145</u>
58000	<u>077.00</u>	29
<u>23200</u>		
29.000	R=077.00	R=29
R=29.00	José Luis	César
		Jesús

454

29.00  
 22/ 5800  
 18  
 000 R=29.00  
 000 Jaime

C.  
 58 116  
58 58  
 116 696  
 Raúl

D.  
58.00  
 2/ 116.00  
 1800  
 Xochitl

E.  
 58.00 110 116  
 Dalia Nohelia Marco Arturo  
 58 NS 5000 62 mil  
 Liliana Carolina Rosa Ma. C.

Cuadro: respuestas de cuánto dio al pagar si le dieron de cambio \$55.00				
A	B	C	D	E
Adecuada	Inadecuada	NS	NE	NC
10.2%	71.7%	10.2%	5.1%	2.5%
(4)	(28)	(4)	(2)	(1)

Ejemplos:

A.  
 200  
 Isaac, Renato, Gregorio, Leticia

145.00 Laura, Ma. Luisa	90 pesos Aurelio	N\$5000 mil Rosa Ma. J.
28 mil pesos Raúl	25 de cambio José Luis	100 mil pesos Marco Antonio C.
75 mil nuevos pesos Florentina	50.00 Jaime	28.00 Norma
dos de 55 y uno de 35 Marco Antonio L.	32 Liliana	pajo con uno de \$ 20 Teresa

**Comentarios:**

- a. Es notable que en las tres situaciones problemáticas el índice de frecuencias fue muy bajo en la columna de resoluciones adecuadas (del 5.6% al 20.5%). Notamos claramente que a pesar de que en los problemas 1 y 2 las respuestas están casi dadas en el texto (ver Anexo 1), la mayoría de los niños de la muestra contestó en forma inadecuada. Observamos que en la situación problemática 1, en donde a los niños se les dieron más en específico los datos como lo hace la escuela, hacen uso de éstos y por eso aparece la columna **B** con un alto índice, y, se reduce la inclusión de otros datos ajenos al problema, no ocurrió lo mismo en la situación dos, donde la mayoría usó datos inadecuados para resolverlo.
  
- b. Es indudable, con los anteriores resultados, que ante párrafos donde la información que se tiene que reconocer en el texto requiere de la inferencia y la interpretación, los niños no logran recuperar adecuadamente el significado si no tienen los conocimientos o experiencias previas que les ayude a realizar adecuadamente este esfuerzo cognitivo. En la cuestión matemática vemos que los niños identifican bien los "datos sencillos", donde la explicación tiene una estructura directa, pero al irse problematizando ésta comienzan a tener dificultades pues el contenido no les es claro. Así, para inferir soluciones que están implícitamente en el texto tienen serios problemas debido también a la estructura del texto mismo.
  
- c. Por otro lado, si revisamos los ejemplos veremos cómo en el grupo **A** hay siempre niños que hemos venido observando con buena competencia lectora. Ya no aparecen los de baja competencia lectora como sucedió en los ejercicios de identificación de datos, lo que nos confirma que al no poder identificar éstos, inferirlos e interpretarlos, los niños de baja competencia lectora no pueden resolver adecuadamente las situaciones problemáticas que se basen en dichos datos. Curiosamente, en las columnas **B** y **C** siempre aparece alguno de los de alta competencia lectora, lo que puede ser indicio de la dificultad misma del texto.
  
- d. Notamos también que los caminos para resolver adecuadamente un problema son varios, lo que en el aula debe ser aprovechado para llevar al niño a la reflexión sobre las diversas formas de razonamiento para llegar a una solución.
  
- e. Observemos los ejemplos del último cuadro. Ninguno de los niños hizo operación alguna para resolverlo, sin embargo sí dieron una cantidad como respuesta. Creemos que las soluciones del grupo **B**, son tanto tomadas de otros datos del texto como escritas quizá a partir de sus experiencias. Una indagación crítica hubiese ayudado mucho a entender mejor qué hicieron los niños. Revisemos ahora los últimos dos cuadros de respuestas correspondientes a este texto.

Cuadro: respuestas sobre cuáles operaciones realizó en los ejercicios						
A	B	C	D	E	F	G
Menciona todas las operaciones que hizo	Escriben unas y otra(s) no.	Inadecuada*	NC**	NS***	NE****	Otros*****
51.2%	28.2%	10.2%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%
(20)	(11)	(4)	(1)	(1)	(1)	(1)

\*No pusieron operaciones que hicieron o no habían puesto operaciones y escribieron que sí.  
 \*\* No había hecho operaciones.  
 \*\*\* Realizó operaciones.  
 \*\*\*\* Realizó operaciones.  
 \*\*\*\*\* Contestó "mentalmente" y en efecto no puso operaciones.

Ejemplos:

A.

multiplicación, división, suma	sumas	suma multiplicación
Alejandra	Norma	Isaac
iso una de por	dos divisiones	sumas y multiplicacion
Teresa	Jaime	Gregorio
sumas y multiplicacion	multiplicacion	suma multiplicacion
Gregorio	Laura	Leticia
de mas multiplicacion		resta suma
José Luis		Marco Antonio C.

B.

multiplicacion, resta division (hizo multiplicaciones)  
Dalia

suma, multiplicacion (realizó sólo multiplicaciones)  
Carlos

C.

sumas (hizo multiplicaciones)	suma (hizo dos restas)	restas (no realizó operaciones)
Marco Antonio L.	Bianca	Marco Arturo

Resalta aquí algo importante, quisimos que los niños de la muestra evaluaran lo hecho en el cuestionario, es decir que éste fuera su documento de información para resolver esta pregunta y nos encontramos que al evaluar lo que hicieron, más de un 70%, lo hace recapitulando en buena medida sus "haceres", ya sea en forma completa o más o menos completa. Revisemos el último cuadro.

Cuadro: respuestas de si les había gustado este ejercicio		
A	B	C
sí	no	un poco
61.5%	25.6%	12.8%
(24)	(10)	(5)

**A.**

porque es de matemáticas  
 Isaac  
 porque me ayuda a hacer cuenta  
 Renato  
me gusta porque me encantan las matemáticas  
 Blanca  
 porque aprendí a hacer operaciones  
 Leticia  
 porque es muy divertido jugar de vendedor  
 Gregorio  
 porque trae cuentas fáciles tenemos que leer el texto  
 Florentina  
 porque son bonitos y traen problemas de matemáticas  
 Jesús  
 porque era del por ciento del costo y las taquillas  
 José Luis

aprendí algo  
 Marco Antonio L.  
 porque me gusta un poco  
 Fernanda  
 porque ago operaciones  
 Marco Arturo  
 porque aprendí más  
 Jaime  
 porque es bueno y me gusta  
 Liliana

**B.**

porque son operaciones  
 Laura  
 porque es muy difícil  
 Rosa Ma. C.  
 no me gusta  
 Silvia

porque es un poco difícil  
 Norma  
 porque me aburro  
 Teresa

**C.**

porque luego casi no le entiendo  
 Alejandra  
 porque me gusta a hacer jugos  
 Juan Manuel

no es mi tema favorito  
 Ma. Luisa  
 porque se me ase un poco difícil  
 Carolina

**Comentarios:**

- a. Percibimos que a un buen número de niños sí les gusta las matemáticas como ya lo habían señalado en la *Situación Experimental I*, y que asocian su gusto a la funcionalidad de las matemáticas o a un "gusto" particular sobre el contenido o bien porque son bonitas y fáciles (aunque no resolvieran bien los problemas). Los que señalan que no les gusta o les gusta poco se refinaron al contenido, a lo difícil, al gusto en sí, o al aburrimiento. Notamos aquí cómo en los ejemplos de las tres categorías del cuadro se redujo considerablemente el número de las respuestas que se centraban en el marco narrativo que señalan una situación cotidiana como "pretexto" para abordar el tema. Esto sucedió porque los niños, después de "enfrentar el cuestionario" perciben que el tema central es otro ("las cuentas, operaciones, etc."), y evalúan mejor lo que leyeron o hicieron.
- b. Si comparamos los porcentajes de las respuestas a si les gustó el texto, observamos que se elevaron las justificaciones del sí y las de no, descendiendo las de un poco. Esto creemos que sucedió justo por haber tenido que contestar el texto después de leer y trabajar con el cuestionario.

Presentamos ahora las conclusiones finales al Bloque 5.



#### 6.4.10 Comentarios y conclusiones al bloque 5.

El bloque 5 que acabamos de revisar, nos permitió encontrar justamente los elementos centrales sobre la relación que existe entre la recuperación del significado con el tipo de texto y su contenido. A continuación enumeraremos, a manera de conclusión, los datos más relevantes que encontramos al respecto.

1. Los niños en todo momento tratan de encontrarle significado a lo que leen, tratan de que la lectura les sea significativa.
2. Sin embargo, si revisamos de nuevo los porcentajes en los cuadros de respuestas y los ejemplos mismos es claro que un buen número de niños tiene serios problemas para obtener una lectura significativa del total del texto que leyeron; muchos, sólo recuperan una parte mínima debido a las dificultades que los diversos textos les presentan.
3. Las dificultades que enfrentan los niños tienen que ver con:
  - La densidad léxica de los diversos tipos de texto; donde a mayor densidad menor acceso léxico y por lo tanto menor recuperación del significado.
  - Los errores de producción del texto mismo.
  - Con lo accesible o no del texto. Observamos que, en lo general, los textos literarios que marcamos como no tan accesibles fueron más difíciles de comprender por un buen número de niños. Por lo tanto hay textos cuyo significado o sentido les resultan más difíciles de recuperar pues su contenido está cargado de aspectos que les son desconocidos: vocabulario, lugares geográficos, referencias temporales abstractas, acontecimientos alejados de su realidad, elementos de referencia teórica (por ejemplo, respecto a ciertos fenómenos naturales: el texto de *La combustión*, cuando uno de los niños se extraña de porqué se incendiaban los campos secos con el sol), estructuras sintácticas y semánticas acordes al uso de la lengua en otro tiempo histórico diferente al nuestro. Esto nos indica la necesidad de que el docente conozca los textos que su alumno va a leer y darle una graduación previa a la misma lectura, para que prepare la información, conceptos, fenómenos, sucesos, etc., que sus alumnos deben manejar ante determinado texto
  - En la resolución de las mismas, a través tanto del uso del texto como de sus propios conocimientos, el uso que hagan del texto está en relación directa con la dificultad del mismo, es decir a mayor dificultad mayor apego al mismo.
  - Con los conocimientos y las experiencias previas que tienen para relacionarlas con lo que se lee. Fue muy notorio que los niños tratan de hacer el ejercicio solicitado (inferir, interpretar, relacionar información, argumentar, exponer) pero que en todo caso influye el conocimiento previo que tienen al respecto. Así, entonces, podemos decir que una constante observada en nuestro análisis fue el que muchos de los niños de nuestra población (no olvidemos que son niños de clase media-baja de zonas urbanas) no tienen la información básica que les permitiría construir de mejor manera la lectura de los diversos tipos a que se enfrentaron, tanto en macro/microestructuras como en superestructura. Notamos que muchos de los niños no tienen las bases (conocimientos léxicos, temporales -sintácticos, gramaticales, históricos-, geográficos, teóricos) suficientes para responder en forma adecuada.

- Con el uso de la información visual y la no visual (ver Capítulo 1). El punto arriba mencionado nos corrobora que las dificultades que enfrentan los niños al leer tienen relación con la calidad y la cantidad de información visual y no visual que los niños manejen. Abundemos en ello: a. Los ejercicios cognitivos que se requerían para la lectura de los diversos textos, por lo general eran realizados tanto por los lectores más competentes como por los menos competentes; lo que diferencia a unos lectores de los otros es, por un lado, el uso adecuado, menos adecuado o inadecuado que hicieron de estos ejercicios y, por otro, la calidad y la cantidad de información no visual que el sujeto tenía para relacionar con lo leído haciendo el ejercicio cognitivo solicitado. b. La forma de resolver las preguntas, en lo general, fue la misma tanto en los lectores competentes como en los menos competentes. Así, recurrieron a realizar el ejercicio cognitivo que se solicita en la pregunta, a partir de la actividad cognitiva implícita que el mismo texto maneja, o bien recurrieron a diversos tipos de copia. Lo que los diferencia fue -de nuevo- la calidad de la información que manejaron. c. Se observó que los niños menos competentes para resolver los diversos cuestionarios, se apegaban por lo general más al texto (información visual) sin que esto garantizara una respuesta adecuada. Los niños más competentes casi siempre usaron inteligentemente la información que les proveía el texto y la información no visual que poseen. d. También se observó que por lo general cuando los niños menos competentes tenían información no visual que pudiera relacionar con el texto lo hacían, fuera ésta adecuada o no. Por lo general, sucedió cuando el texto (información visual) les era más accesible, siendo las respuestas casi siempre adecuadas. Sin embargo, también se observó que algunos niños de entre los menos competentes, respondían usando su información no visual si creían que tenían elementos para ello, aunque el texto les fuera difícil, o justamente porque les era difícil. e. Cuando las preguntas solicitaban el uso de información no visual se observó que los lectores más competentes tienen más y mejor información de este tipo que los menos competentes.

#### 4. En forma específica, por texto, podemos señalar que:

Entre los textos literarios-narrativos, se observó que los niños tuvieron en general, más dificultad con el texto de *El destierro del Cid*, que con el de *El rey y el mercader*. Sintetizamos y redondeamos nuestro análisis sobre el primer texto señalando que:

- Los niños nos mostraron que hay una relación directa entre la densidad léxica y la recuperación del significado.
- Los problemas que tuvieron la mayoría de los niños (aprox. un 70%) para definir términos fue debido a la carencia de conocimientos previos asociados a los mismos términos (ej: destierro).
- La carencia del niño en cuanto a referentes de tipo temporal, tanto históricos (ej: casi el 70% no ubicó la época) como del uso de un lenguaje específico para esa época (ej: sáquente) o de tipo geográfico (ej: Santa Gadea fue para algunos niños un sustantivo propio de persona y no de lugar; o Zamora por Zonora), influye en la construcción de sentido.
- Hubo dificultad al tener que hacer inferencias que implicaban el uso de dichos referentes, es decir no tanto de realizar el ejercicio cognitivo de inferencia sino de no realizarlo adecuadamente por la falta de contenido experiencial.

- Un buen número de niños (40% aprox.) tuvo dificultades para inferir adecuadamente cuál era el problema central que da lugar a la trama. Lo que nos hace pensar en la poca eficacia de las prácticas escolares para detectar ideas principales si los niños no tiene elementos que realmente les ayude a ello, por ejemplo un marco sintáctico para situar los sucesos narrados.
- El hecho de que un 35% tuviera problemas para adjudicarle un título adecuado al texto, nos remite a dos aspectos: la poca comprensión que tuvieron los niños del texto mismo y el peligro de la "escolarización", es decir de la "actividad por la actividad mecánica" de un ejercicio que puede ser rico, si los docentes lo saben usar.
- Se observó que un buen número de niños carecen de elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos para resolver las metáforas y las analogías.
- Los problemas que tienen los niños para entender las metáforas que aparecen en el texto es debido a la carencia de conocimientos previos que les permitieran anclar lo visto en el texto. Aquí fueron desde un 40% hasta cerca de un 85%, los que tuvieron estas dificultades. Fue muy notorio el esfuerzo realizado por los niños para comprender estas metáforas, un buen número de ellos realizó la actividad cognitiva requerida apelando a sus experiencias cotidianas pero en forma inadecuada, también se observó que algunos de estos niños usaron la copia -en forma inadecuada- del párrafo respectivo, lo que denotó que identificaron la información pero no lograron comprenderla.
- Los niños son capaces de valorar acontecimientos sucedidos en el texto si se les motiva y si están cercanos a su realidad cotidiana.<sup>48</sup>

En el caso de *El rey y el mercader* en general se observó que:

- La carencia del niño en cuanto a referentes de tipo temporal y espacial: contexto histórico y geográfico; así como del uso de sinónimos alejados a su realidad, llevó a un buen número de alumnos a tener problemas en algunos aspectos específicos del texto. (ej: creer que el rey es un personaje y su majestad otro, o no ubicar la historia en Arabia o en un país similar).
- El texto es más cercano tanto a su vida cotidiana como al tipo de lenguaje usado por él por lo que, a diferencia de *El destierro del Cid*, hubo menos problemas para realizar inferencias, o bien para copiar adecuadamente con el fin de dar respuesta a las preguntas.
- Cuando la identificación de información requería de inferencias y del uso de conocimientos previos alejados de la realidad del niño -como fue el del empleo retórico o figurado del lenguaje- los niños tuvieron dificultades; así sucedió al solicitarles las respuestas que dio el pastor, pues el 80% aprox. de las respuestas al respecto fueron inadecuadas.
- El contenido al ser más cercano a las experiencias de los niños les permitió, a un buen número de ellos, realizar argumentaciones y exposiciones en forma más adecuada.
- Los niños pudieron evaluar a los personajes tomando en cuenta las acciones de los mismos en el texto; otros, los más competentes, unieron su conocimiento del mundo relacionándolo en dicha valorización con lo leído. El número de respuestas inadecuadas fue de un 20%, disminuyó notablemente así como el uso de la copia.

<sup>48</sup> Subrayamos esto porque en los Libros para maestros de los cuales algunos entraron en circulación desde el ciclo 95-96 (y que no todas las escuelas fueron dotadas de equipos completos por lo cual nosotros los pudimos obtener hasta el momento final de la revisión de la presente investigación), se dice que para evaluar actitudes y valores: "quizá las únicas formas de hacerlo son el diálogo y la observación". A través de nuestras dos *Situaciones Experimentales* vemos que no es así, que los niños han podido emitir juicios, argumentación, valoraciones, a través de un cuestionario escrito. Recordemos que, justamente en nuestro trabajo de investigación estamos tratando de "desterrar lo que parece obvio, o se da por casi un hecho", no podemos seguir haciendo comentarios o sugerencias sin comenzar a realizar investigaciones en el aula. Ya hablaremos más al respecto de estos libros para el maestro en nuestros comentarios finales de la investigación. (Cf. SEP, Libro para el maestro, Historia, quinto grado, 1995)

- Las prácticas escolares fomentan muy poco la asociación de conocimientos que tiene el niño con la que aparece en los textos y la asociación que puede haber entre los diversos conocimientos adquiridos a través de los textos. (ej: la descripción de personajes y la inferencia de lugares), por lo cual los propósitos del programa de Español al respecto poco se cumplen.
- Con respecto a dar un título a un texto de este tipo, se volvió a encontrar lo ya señalado al respecto en *El destierro del Cid*.
- El que sólo cerca de un 55% de los niños identificara adecuadamente los personajes centrales de esta narración no fue un porcentaje muy halagador pues se supone que desde primer grado se realizan actividades al respecto. Por otro lado, se notó también como la actividad de identificar personajes se puede usar para saber cómo los niños están construyendo significados (merceder es alguien que vende en el mercado, por ejemplo). Este comentarios lo extendemos a lo sucedido en la actividad similar, en el texto de *El destierro del Cid*.
- A diferencia de *El destierro del Cid*, se obtuvo que hubo menos respuestas inadecuadas (25% aprox.) para señalar acontecimientos centrales del texto, debido a que la estructura del mismo era más sencilla y a que es más cercana a la realidad del niño.

En cuanto a los textos descriptivos-literarios (poéticos) se observó que el texto de *La cometa* les representó a la mayoría de los niños menos dificultades que el texto de *Escrito con tinta verde*, con respecto a este último se pudo percibir que:

- El texto contiene metáforas que por su estructura y por el tipo de conocimiento previo que requiere del lector, les resultaron difíciles a la mayoría de los niños (más del 70%), lo que impidió la recuperación de significados (ej: "a quién cubren las palabras" y "di qué semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la yedra en una estatua").
- Los niños en su mayoría sí realizaron el ejercicio de inferencia y analogía requerido para la recuperación del significado de este texto cargado de metáforas; sin embargo, a través de sus respuestas al cuestionario se observa que les eran difíciles por lo dicho en el punto anterior. Para reducir sus alternativas, algunos niños recurrieron a su conocimiento pragmático y al uso de la clasificación del texto con base en la superestructura, esto daba tanto resultados adecuados como inadecuados.
- Hubo un mayor apego a recurrir a la copia (en forma adecuada o no) por parte de algunos niños -los menos competentes-, lo que demostró el grado de dificultad del texto mismo.
- Cuando a la mayoría de los niños determinada palabra les era familiar (ej: tatuaje), se reducía el número de definiciones inadecuadas o del recurso de copia.
- La copia fue el recurso más usado en preguntas que podían ser contestadas de manera literal, fue utilizada por casi todos los niños de menor o mediana competencia lectora y por sólo algunos de mejor competencia lectora. Estos optaron, en su mayoría, por realizar la actividad cognitiva de inferencia o interpretación tomando en cuenta el contenido de lo leído.
- Conocimientos de tipo pragmático que supuestamente la escuela les ha inculcado, son solamente utilizados en forma adecuada por un número menor al 50% de los niños. Sin embargo, los niños sustituyen su carencia pragmática escolar, con sus experiencias. Los que dan respuestas de mejor calidad son niños que logran unir inteligentemente lo visto en el texto con sus propias experiencias.

En relación con el texto de *La Cometa* (literario poético) encontramos lo siguiente:

- La cercanía del contenido del texto con la vida de los niños les permitió tener menos dificultades para realizar inferencias, analogías o interpretaciones de las metáforas aparecidas en el texto. Los porcentajes de respuestas inadecuadas oscilaron entre un 11% y un 40% mucho menor, que las del otro texto poético. Los niños en su mayoría hicieron uso de la actividad cognitiva solicitada en la lectura del texto. Esto disminuyó el uso de la copia -adecuada o no- para contestar el cuestionario.
- Se pudo detectar que la mayoría de los niños obtuvo buena recuperación de significados, gracias a sus conocimientos previos, pues esto les permitió tener mejores anclajes en el texto.
- Cuando los niños no tenían los conocimientos básicos para realizar la inferencia adecuada, los niños tuvieron dificultades, así por ejemplo más de un 80% no pudo inferir cuál sería el tiempo de los trompos, pues no tenían los suficientes elementos que les permitieran inferir la estación del año que está antes de la primavera. Aquí se requería de una información específica tanto temporal como teórica (sobre el por qué de las estaciones) y del uso de estrategias en forma adecuada que les permitiera "detectar" el referente en el texto, la carencia de estos tres aspectos dio como resultado un porcentaje alto de respuestas no adecuadas. En particular, estas dificultades hicieron que algunos niños (35% de ese 80%) se apegaran a lo dicho en el texto: la primavera (recordemos que es la llamada información visual).
- A pesar de que un buen número de niños (57.5%) realizó adecuadamente la inferencia requerida para detectar quién contaba sobre la cometa, el 42.5% no lo hizo. Esto nos vuelve a señalar que a pesar de ser un texto más cercano a su realidad no deja de representarse ciertas dificultades cuando no cuentan con un mapa cognitivo previo que les permita construir el significado. Aquí tenían que hacer uso del texto mismo, de los referentes que en él aparecen, de la ilustración del texto y de aspectos pragmáticos.
- Las preguntas en donde los niños nos dijeron algunos de sus conocimientos sobre el tema tratado en el texto, ayudaron a realizar con mayor certeza nuestros análisis además de que nos enseñaron algo sobre el mismo.

Para el texto no literario de *Un continente limpio* obtenido del libro de Geografía podemos mencionar lo siguiente:

- Se notó claramente cómo el hecho de que los niños no tuvieran conocimientos asociados a determinados términos (ej: biodegradable) les llevó a tener problemas con la construcción y recuperación de significados. Recordemos las palabras que de este texto los niños señalaron que no habían entendido en el bloque 3 de este mismo capítulo y sus comentarios sobre el libro de *Geografía* en la *Situación Experimental* anterior. Los niños que dieron una definición adecuada recurriendo a la inferencia utilizaron tanto la información visual que les dio el texto como la información no visual que como sujetos poseen. Otro grupo de niños se apegó a la información visual tratando de encontrar la definición en el texto mismo, bajo el esquema que da el diccionario, es decir, la palabra por definir y luego la definición.
- Se percibe que los niños no lograron hacer uso de actividades cognitivas adecuadas para recuperar significados -a través de la construcción de significados- sobre todo, cuando dichas actividades les solicitaban inferir, interpretar, argumentar o exponer a partir de lo dicho en el texto pero que, además, requería de otro tipo de informaciones que el sujeto supuestamente debería tener para alcanzar la comprensión del mismo. Obsérvese que aproximadamente un 40% de los niños no pudo contestar adecuadamente dos preguntas en donde se tenía que hacer uso de la inferencia e interpretación de datos tanto a partir del texto como de sus conocimientos, nos referimos a las respuestas de las preguntas: "cómo ejemplifica el texto que el hombre genera desechos" y "cuáles eran según el texto, los tres factores que dañan el suelo". Aquí los niños requerían usar información no visual

tanto de conocimientos sobre el tema (geografía humana) como teóricos (por qué las sustancias tóxicas dañan el suelo, por ejemplo).

- Que en este texto hay fallas de producción (como ya lo habíamos detectado al revisar el libro respectivo, que comentamos en el este capítulo en el apartado de selección de textos) que repercuten en la construcción de significación por parte del lector. Esto fue muy notorio en el análisis de las respuestas a las preguntas arriba mencionadas.
  - Los niños están "bien adiestrados" en este tipo de textos para encontrar la información que se les solicita pero, pudimos observar que esta práctica escolarizada, usada en forma tradicional, no es señal de que los niños construyan el conocimiento a partir de la información que les provee el texto y la información no visual, sino que por el contrario, tuvimos que entre un 30% a un 50% aproximadamente tienen problemas para recuperar conocimientos a partir de esta técnica.
  - Es notorio en este texto, tanto por su contenido como por la superestructura que lo caracteriza, que los niños se apegaron más al recurso de la copia cuando les fue posible hacerlo. Al hacer el análisis por respuestas fue relevante que los niños que trataron de hacer la actividad cognitiva solicitada, durante la lectura del texto y puesta de manifiesto en el cuestionario, fueron los niños que lograron asociar sus conocimientos previos con el texto leído, de éstos los que hicieron buen uso de ambos conocimientos tuvieron mejor calidad en sus respuestas; los que no, tuvieron menor calidad o fueron inadecuadas pues no tuvieron los suficientes elementos para ello (revisar los cuadros y los comentarios a las respuestas dadas a preguntas como: "qué significa que el papel y el vidrio se reciclen" o "qué es el efecto invernadero"). Los que realizaron copia tuvieron menos elementos para poder decir con sus palabras lo leído.
  - Repetimos, cuando los niños no tienen los elementos básicos para aclarar la información que les provee el texto no logran construir y recuperar significados. Esto fue muy notorio en el caso de la pregunta sobre qué es lo que produce la combustión de petróleo y carbón. El niño requería de información técnica, de información sobre los elementos químicos, y del uso de referentes en el texto. Al no tener estos elementos se dio sobre todo el apego al texto -en forma adecuada o no- que no es señal de comprensión del mismo, o bien la interpretación parcialmente adecuada pues hacían uso de sus conocimientos del tema así como de su lógica y de aspectos de tipo gramatical.
  - Las dificultades disminuyen -relativamente- ante preguntas que requieren información más cercana a los niños, obligándolos a usar sus conocimientos y los adquiridos en el texto. No obstante el que entre un 37.5% a un 52.5% tuvieran problemas para contestarlas nos revela justamente que un buen número de niños no tiene los conocimientos previos que le permitan construir y recuperar significados (ej: problemas que ocasiona la contaminación en la ciudad de México y sus soluciones). También nos indica el poco hábito de asociación de conocimientos personales con los que se dan en clase.
  - Cuando los niños tienen los elementos necesarios para responder preguntas donde tienen que asociar lo visto en el texto con acontecimientos más cercanos a su vida, usando su experiencia del mundo, se observa que hay un alto índice de respuestas adecuadas (80% a 90%). Se notó en el uso de argumentos y exposiciones que hicieron a las preguntas: "qué pasaría si un buque petrolero..." y "qué pasaría si Estados Unidos enviara su basura a México" y "cómo les dirías a otros que cuidaran su ambiente". El efecto contrario se observó en las respuestas a la posible argumentación en la Comisión de Basilea, para impedir que los países ricos trasladen residuos tóxicos a los países pobres, ejemplo obtenido del texto mismo, el índice de respuestas adecuadas fue tan sólo de un 42.5%.
- Veamos ahora lo acontecido con respecto al texto de *Los griegos*.
- Fue notorio que entre el 50% y el 60% identificaran información específica que aparece en el texto; sin embargo el resto no lo hace, lo que señalamos en su momento como un índice elevado (40% a 50%) para niños que llevan cinco años buscando información en sus libros de texto.

- Se observó -en lo general- que un buen número de niños tuvo más apego a la copia que a tratar de decir con sus palabras lo leído en el texto. Acrecentándose el uso de ésta ante aspectos que les resultaban difíciles de construir y recuperar (ver de nuevo los cuatro primeros cuadros del análisis respectivo). Los niños realizaban esta copia en forma adecuada o inadecuada, es decir, apegándose o no a lo solicitado. Lo mismo sucedió con quienes se decidieron por realizar una actividad cognitiva más elevada, el número de inferencias/interpretaciones adecuadas fue -para los mismos primeros cuadros- mínima, hubo más de tipo inadecuado. Los que realizaron las inferencias/interpretaciones trataron de usar tanto el conocimiento adquirido a partir del texto como su información no visual pero los que lo hicieron en forma inadecuada usaron experiencias poco acordes a lo solicitado.
- El hecho de que la búsqueda se centrara en acontecimientos -debido al contenido y tipo de texto- les representó dificultades a algunos niños. Esto ya lo habíamos observado en los textos narrativos-literarios. Pero aquí el tener que manejar otro tipo de informaciones (históricas y geográficas además de las referencias) les complicó el asunto (ej: el niño debía saber que Grecia no es Ucrania, y su ubicación espacial en la tierra; o manejar la diferencia de lo que se concibe como ciudad y como estado; o que hay diferentes tipos de esclavos a lo largo de la historia, y que éstos cambiaron según las regiones geográficas, la condición de cada región, y la época; o que las condiciones geográficas determinan la vida humana).
- A partir de los resultados obtenidos volvimos a encontrar que el quehacer pedagógico de relacionar, dentro del aula, acontecimientos, materias curriculares, experiencias, etc., no es realmente llevado a la práctica. En realidad poco trabajo se hace en torno a asociar la Historia con la Geografía, por ejemplo.
- Se observó que la dificultad que tuvieron algunos niños para usar los referentes (ej: los griegos son los helenos) se debió a la incompreensión misma de los términos, al no tener conocimientos que les permitieran realizar el anclaje respectivo.
- La escuela ha fallado en querer que los niños se centren en la sucesión temporal de los acontecimientos y en la causa-efecto de los mismos. Esto es un comentario implícito en las respuestas de los maestros y en la de los niños - *Situación Experimental 1-*. Si reflexionamos al respecto veremos que: a) Si los niños no logran entender cada uno de los acontecimientos señalados, es difícil que logren inferir el orden de los mismos y mucho menos la relación causa-efecto. b) La carencia de un mapa curricular acorde a lo solicitado para entender el texto impide que los niños realicen adecuadamente la construcción y recuperación de significados, ante esto no puede haber el ejercicio de inferencia/interpretación de los hechos y su orden. c) Esto nos vuelve a remitir a las prácticas docentes poco sustanciales y a descartar que un cambio en los planes y programas y libros de texto traen consigo necesariamente la modificación del quehacer docente sin una previa actualización.
- Con este texto nos fue posible encontrar que muchos niños dan por hecho que entienden determinados términos, pues de alguna manera adecuada o no les confieren significado. Si nos regresamos al análisis de los cuadros sobre las palabras que señalaron como no entendidas, veremos que sólo tres niños dijeron no entender la palabra "vid", que ninguno mencionó la palabra "oleadas" o "colonizar". Este análisis específico por texto nos permitió indagar más al respecto y lo que obtuvimos fue que 97% de los niños no pudieron definir la palabra *vid*, igual porcentaje se dio en el caso de la palabra *oleadas* - usada en el texto en forma figurada- y que cerca del 57.5% no lo hizo con la palabra *colonizar*. La densidad léxica del texto es mostrada de esta manera. Muchos niños no tienen, repetimos, los esquemas de conocimiento que puedan asociar a esos términos. Esto les dificulta la construcción y recuperación de significados. Se observó que los pocos niños que lograron definir con sus palabras de forma adecuada estos términos lo hicieron justamente porque tenían elementos para ello. Observamos también que cuando el término les es más familiar (ej: democracia) sus definiciones son más acordes por lo que aumenta el porcentaje de respuestas adecuadas, con relación al de las palabras que les son desconocidas. Indudablemente las implicaciones pedagógicas saltan a la vista, el

trabajo del docente al respecto debe aumentar, no dar por obvio que los niños entienden lo que leen cuando dicen que entienden lo que leen, hay que indagar este "entendimiento" para ver lo que realmente están entendiendo, recuperando en forma adecuada.

- De nuevo destaca que ante preguntas que les "obligan" a los niños a hacer uso de sus conocimientos, los pueden dicen que entienden lo que leen, hay que indagar este "entendimiento" para ver lo que realmente están entendiendo, recuperando en forma adecuada.

Retomemos ahora lo sucedido con el texto de *La combustión*.

- Aquí corroboramos que la copia que suelen realizar como actividad escolar no garantiza la recuperación de significados. De nuevo la falta de conocimientos previos fue la causa principal de este hecho; resaltó que los niños requerían de información teórica y sobre aspectos relacionados con la química; ésta fue una constante en todo el texto (ej: para entender la semejanza entre la combustión y la respiración o que el oxígeno es un elemento del aire o cómo descubrió el hombre el fuego).
- Volvimos a observar que, aunque un buen número de niños localiza la información en el texto, les es difícil interpretarla si carecen de los conocimientos previos requeridos. Cuando el hecho les es más cercano a su vida, quienes logran contestar adecuadamente realizando la actividad cognitiva requerida, es un número que oscila por lo general entre el 40% y el 60%. Entonces, los niños que no logran construir el significado por carecer de determinadas informaciones es muy elevado.
- Sumado a lo anterior se observaron dificultades para que los niños recuperaran significado debido a la falla de producción del texto mismo.
- La densidad léxica aquí fue menor, no representó graves problemas.
- Fue notorio que la falta de construcción de significados para recuperar aspectos centrales del texto, como lo fueron los experimentos, se debe en buena medida a la no realización de los mismos en clase, por lo que el contenido les resulta terriblemente abstracto, recordemos todo lo mencionado al respecto de los experimentos con la cal. La valoración de los experimentos nos señala que a los niños sí les gusta hacerlos pero, debido a que no los hacen y sólo los leen, su "gusto" no tiene los satisfactores necesarios por lo que seguramente decaerá.
- Fue destacado el hecho que estos niños de quinto grado no pudieran separar "materiales" y "pasos" para dar a entender esta experiencia a otros. Esto denota que ante la no comprensión de los hechos por carecer de informaciones suficientes y la falta real de la experimentación, se impide a los niños la recuperación del texto. De nuevo no logran organizar los pasos (en historia fueron los acontecimientos) pues no tienen claro cada uno de ellos y su propósito. (recordar lo visto en el capítulo 3).
- La superestructura del texto (informativo-descriptivo-argumentativo, con instrucciones e interrogantes) también provoca dificultades al niño.
- De nuevo la práctica de la copia se acrecentó en casi toda la valoración debido a la poca información no visual que los lectores poseían con relación al texto.
- Lo anterior nos llevó de nuevo a cuestionar la práctica docente dentro del aula y a remarcar que si así se pretende cumplir con los objetivos de un programa, es casi seguro que no se logre alcanzarlos.



Comentemos los aspectos más relevantes obtenidos en el texto de Matemáticas: *El puesto de jugos*.

- En este texto vemos que a los niños se les requiere constantemente del uso de la inferencia, de la interpretación, de la argumentación y de la anticipación. De nuevo, notamos que cuando tienen los elementos para realizar dichas actividades las efectúan independientemente de que sea o no adecuada.
- Notamos que por el contenido y tipo de texto se reduce la copia, ellos saben que con este texto tradicionalmente lo que se realiza es "hacer cuentas" y "problemas". Implicito en ello está el no considerar a estos textos como para leer, (incluso no se observaron prácticas tradicionales que se usan en otros textos como: subrayar). Este conocimiento tradicional en torno a lo que se hace con un texto de Matemáticas creemos que puede ser una barrera que impide ver a los niños (y a los docentes) que lo que hacen con otros textos aquí también se puede hacer.
- Los niños saben que con textos de este tipo deben buscar datos, con los cuales deben hacer determinadas operaciones, que les darán los resultados esperados a una situación matemática como son los problemas.
- Sin embargo, un buen número tiene problemas para identificar los datos, pues no sabe cuál es el propósito específico de la situación matemática por resolver. Estos niños no logran inferir este propósito a través de los elementos que el texto les da. La población en la que se observó esto fue entre un 30% a un 50%. Un número muy elevado.
- Hay aquí un problema serio que tiene que ver con datos informativos que el texto provee, tanto como del uso adecuado de la inferencia e interpretación de información (visual y no visual) para reconocer el propósito o causa-efecto de una operación matemática, así como del por qué ante determinado problema usar dicha operación (ej: descuento significa "reducir un precio" o "ser un precio menor al normal" "bajar el precio de algo" que implica una acción de restar "x" cantidad).
- Observamos que casi un 45% no tuvo los elementos base que les permitieran deducir/inferir que el 50% es la mitad de una unidad sea cuál sea ésta. Y que el 25% es la cuarta parte de esa unidad y la mitad del 50%. Si de entrada los niños no manejan estos elementos, la resolución que hagan de los problemas matemáticos que aparecen posteriormente en el texto, tiene pocas posibilidades de ser la adecuada para un buen número de niños.
- Los índices de los problemas resueltos adecuadamente son muy bajos en todos los casos. Aquí se observa claramente que el no tener en claro lo que se busca, les impide encontrar los datos correctos a usar en las operaciones y la elección de las operaciones. Más que observar errores en el resultado, nos fijamos entonces en el proceso. Los niños aquí tienen mayores dificultades para inferir pues deben poner en juego varios conceptos tanto matemáticos como de información general.
- Así, observamos que muchos de los niños en general tiene dificultades para interpretar información matemática e incluso para comunicarse a través de ella.
- Esto refleja que la práctica tradicional no les ayuda a los niños a estar conscientes que para resolver estos problemas se requieren de las mismas estrategias que usan en otros textos, es decir hacer anticipaciones, predicciones, inferencias, etc. Esto lo subrayamos pues lo consideramos un resultado valioso que mucho puede aportar a lo que es la lectura de textos matemáticos en el aula.
- A pesar de todo los niños nos demostraron que ante estas carencias buscan soluciones que les llevan a plantear a cada uno de ellos caminos diferentes.

5. Es claro que hay una relación entre la recuperación del significado y los contenidos y tipos de texto que leen los niños. Observamos que en lo general ante determinados textos la mayoría de los niños recupera menos información: Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales y Geografía y donde recuperan más

información son en los de tipo literario (y de entre ellos los más cercanos a su vida cotidiana) sin embargo no podemos hablar en términos tan generales pues ya observamos que en la mayoría de los casos las dificultades que les representan tiene que ver con:

- a) El propio texto: densidad léxica, representación de referentes no presentes en la situación vital del niño, estructura sintáctica (uso de aposiciones, oraciones subordinadas, etc).
- b) Fallas de producción en los textos mismos.
- c) Carencias del andamiaje necesario por parte del lector para comprender lo leído.
- d) Uso de las estrategias del lector.
- e) Problemas metodológicos de la enseñanza.

El orden en que colocamos estos aspectos no significa la importancia de los mismos en el papel que juegan dentro de la lectura, sólo los enumeramos así pues aún nos falta corroborar algunos aspectos a través de la *Situación Experimental III*. El mencionarlos nos permite ir acercándonos a verificar el cumplimiento de nuestros propósitos de investigación.

6. También es claro que la recuperación global tiene que ver con la recuperación de las microestructuras, a mayor número de recuperación de éstas mejor será la recuperación global.

Revisemos nuestro último bloque de respuestas.

#### **6.4.11 Identificación de textos. Bloque 6.**

Revisaremos este último bloque de respuestas de la manera siguiente presentaremos primero los cuadros respectivos para después comentarlos. Son cuatro cuadros que corresponden a las respuestas emitidas para: ¿Qué tipo de texto crees que es?, ¿De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura?, ¿Te pareció fácil? y, ¿Ya habías leído este texto?

## Cuadro de respuestas a la pregunta sobre qué tipo de texto es

Literarios				
El rey	El Cid	La cometa		Escrito
Cuento 57.5% (23)	Leyenda 47.5% (19)	Cuento 42.5% (17)	Cuento 35% (14)	
Historieta 25% (10)	Cuento 32.5% (13)	Poesía 22.5% (9)	Poesía 30% (12)	
Biografía 5% (2)	Biografía 7.5% (3)	Instrucc. 17.5% (7)	NS 25% (10)	
Poesía 5% (2)	Poesía 5% (2)	NS 10% (4)	Instrucc. 5% (2)	
Crónica 5% (2)	Periodis. 2.5% (1)	Novela 2.5% (1)	Científico 2.5% (1)	
NC 2.5% (1)	Informa. 2.5% (1)	Un sueño 2.5% (1)	Guión de T. 2.5% (1)	
	NC 2.5% (1)	NC. 2.5% (1)		
No Literarios				
Un continente	Los griegos	La combustión		El puesto
Biografía 30% (12)	Desc. Hist. 90% (36)	Científico 52.5% (21)	No apareció	la pregunta
Informa. 25% (10)	NS 7.5% (3)	NS 20% (8)		
NS 27.5% (11)	Biografía 2.5% (1)	Histórico 15% (6)		
Crónica 12.5% (5)		Crónica 5% (2)		
Cuento 5% (2)		Noticia 2.5% (1)		
		Biografía 2.5% (1)		
		Cuento 2.5% (1)		

## Comentarios:

- Al revisar el cuadro anterior es notorio que el texto de matemáticas no fue incluido en este rubro; las razones fueron: porque es un texto que no podíamos encuadrar en un tipo específico, es decir, no lo podíamos incluir como un texto instructivo puesto que no lo era en su totalidad, tampoco en uno informativo, porque no lo era en su totalidad, no podríamos clasificarlo como científico pues tampoco lo era en su forma de exposición o contenido. En fin, que preferimos dejarlo fuera porque sería un ejemplo de texto "didáctico", clasificación muy compleja para manejarla con los niños, sobre todo porque la idea era valorar conocimiento pragmático.
- Revisando los porcentajes ligados a las respuestas adecuadas, tenemos que el más alto índice de aciertos fue el referido al texto de Historia *Los griegos*, donde un 90% identificó bien el tipo de texto al que correspondía, del resto (10%) sólo uno indicó que era biografía, es posible considerar que esta respuesta fue escrita de manera adecuada porque se habla de unos personajes *Los griegos* o bien, porque por lo general, en el contexto escolar, se ven las biografías como textos que hacen referencia a sujetos que vivieron en el pasado, no tanto que sean del presente. Observamos cómo el porcentaje de los que aquí marcaron "no sé", fueron el menor en comparación con el del resto de los textos.
- Posteriormente, el texto en donde hubo mayor número de niños que marcaron en forma adecuada el tipo al cuál correspondía, fue el narrativo-literario de *El rey y el mercader*. Un poco más de la mitad (57.5%) respondieron que era un cuento. No es un porcentaje muy halagador, pues este tipo de texto, siempre se ha creído que es fácilmente identificado por los niños. Ya vemos que no es así. En porcentaje decreciente le siguió la clasificación como historieta. Creemos que los niños la marcaron así quizá por dos razones: el cuento es a veces conocido como "una historia" (te cuento una historia), que se dice, que narra cosas que ya pasaron; y, por otro, que una historieta tiene también un carácter de "cuento" sólo que la forma es diferente.

- d. El siguiente texto con un porcentaje alto fue *La combustión*, el 52.5% lo marcó como un texto científico. Es claro que tanto el contenido como la forma de tratarlo (preguntas, instrucciones para realizar, experimentos, las explicaciones) y también el tipo de vocabulario, caracterizaron a este texto como tal provocando que los niños descartaran en buena medida la posibilidad de enmarcarlo en otro tipo de texto. Los niños que lo marcaron como un texto histórico pudieron haberse confundido por el carácter que tuvo la introducción al mismo (de tipo narrativo-histórico).
- e. El texto narrativo-literario *El destierro del Cid*, fue clasificado como leyenda por un 47.5% de los niños, un 37.5% lo ubicaron como cuento. El número de respuestas adecuadas no fue muy alto, sin embargo, si sumamos los dos porcentajes más altos obtendremos que más del 80% de los niños lo marcaron como un texto narrativo. Los niños que señalaron que era una biografía, lo hicieron pensando en que se habla de un personaje.
- f. *La cometa*, fue marcado como cuento por un 42.5%, seguido por sólo un 22.5% que indicaron que era una poesía, respuesta que era la adecuada. Le siguió un 17.5% que lo marcaron como de instrucciones. En este último caso es probable que los niños lo señalaran así porque según ellos, se les dice cómo hacer una cometa. Tuvimos la respuesta muy singular de quien dijo que "era un sueño", quizá por la forma en que el niño habla de su cometa. El otro texto descriptivo-literario *Escrito con tinta verde*, también obtuvo un mayor porcentaje en su clasificación como cuento seguido por el de poesía. Creemos que la mayoría de los niños saben que estos dos textos son creados por una persona utilizando el elemento "imaginario" y por eso los ubican ya sea como cuento o poesía. Nótese cómo *La cometa*, a pesar de tener una rima más marcada, fue señalada significativamente más como cuento que como poesía, hecho que no sucedió con *Escrito con tinta verde*. Podemos pensar que *La cometa* fue marcado más como cuento debido al contenido mismo del poema.
- g. Finalmente, el texto que tuvo menos respuestas adecuadas fue *Un continente limpio*, donde sólo 10 niños lo eligieron como un texto informativo. La mayoría (12) indicó que era biografía, esto fue porque el texto hacía referencia a lo biodegradable (como nos lo hicieron saber cuatro de estos niños a quienes les preguntamos). Obsérvese que fue el texto donde hubo más porcentaje de respuesta del tipo "no sé". Estos datos son muy significativos y nos corroboran el poco manejo y conocimiento que tienen los niños sobre los textos que leen, y, de alguna manera nos indican las dificultades que tienen en el acto mismo de la lectura.
- h. Es notorio y preocupante que, a excepción del texto de *Los griegos*, del 40% al 75% de los niños no sepan, en este grado, identificar el tipo de texto que tienen en sus manos. Por lo tanto difícilmente se pueden orientar, en su lectura, por expectativas pragmáticas adecuadas.

Veamos que sucedió en la siguiente pregunta de este bloque, sobre a cuál libro de texto pertenecía cada una de las lecturas.

**Cuadro acerca de qué libro obtuvimos el texto**

El rey		El Cid		Literarios		La cometa		Escrito	
Lecturas	60% (24)	Lecturas	52.5% (21)	Lecturas	75% (30)	Español	72.5% (24)	Español	72.5% (24)
Español	37.5% (15)	Español	22.5% (9)	Español	17.5% (7)	Lecturas	22.5% (9)	Lecturas	22.5% (9)
Historia	2.5% (1)	Historia	17.5% (7)	Historia	5% (2)	Matem	2.5% (1)	Matem	2.5% (1)
		Geografía	5% (2)	Matem.	2.5% (1)	Geogra.	2.5% (1)	Geogra.	2.5% (1)
		C.N	2.5% (1)						
Un Continente		Los Griegos		No Literarios		La Combustión		El Puesto	
Geogra.	62.5% (25)	Historia	85% (34)	C.N.	52.5% (21)	Matem.	85% (34)	Matem.	85% (34)
C.N.	25% (10)	Geogra.	7.5% (3)	Historia	22.5% (9)	C.N.	7.5% (3)	C.N.	7.5% (3)
Español	5% (2)	C.N.	5% (2)	Matem.	10% (4)	Lecturas	5% (2)	Lecturas	5% (2)
Historia	5% (2)	Lecturas	2.5% (1)	Español	7.5% (3)				
Lectura	2.5% (1)			Lecturas	5% (2)				
				Geogra.	2.5% (1)				

Comentarios:

- Volvemos a encontrar que el texto más identificado con su libro fue el de *Historia*. Los niños que la marcaron como un texto proveniente de las asignaturas de *Geografía* y de *Ciencias Naturales* se guiaron por el contenido que alude a países y a la naturaleza. El libro de *Matemáticas* tuvo el mismo índice que el de *Historia*, pues es "fácilmente" identificable. Ya habíamos señalado en el punto sobre la selección de nuestros materiales que todos los textos literarios bien podían pertenecer tanto al libro de texto de *Lecturas* como al de *Español* sin embargo, observamos cómo los cuatro textos literarios tuvieron justamente su porcentaje más alto de respuestas en forma adecuada, es decir señalando el Libro de Texto correspondiente, seguidos del porcentaje del otro Libro de Texto al que podía muy bien pertenecer. Observemos como *El Cid* tiene un porcentaje significativo en su inclusión como texto perteneciente al libro de *Historia*, pues como ya habíamos dicho lo ubicaron así por ser una "historia" en un tiempo "histórico".
- El texto del libro de *Geografía* fue identificado por más del 50%, sin embargo otros niños lo señalaron como de *Ciencias Naturales*, debido al contenido sobre la contaminación y la salud. El texto de *Ciencias Naturales* fue el que obtuvo el menor índice de identificación con su respectivo libro. Es fácil, después de anteriores análisis, suponer que se debió a que algunos lo niños lo señalaron como un texto perteneciente al libro de *Historia* debido a la narración que aparece en la introducción. Veamos ahora que pasó con las opiniones de los niños respecto a si los textos les eran fáciles o no.

Cuadro sobre si les fue fácil

	El Rey	El Cid	Continente	Los Griegos	La Combustión	El Puesto
<b>sí</b>	70% (28)	57.5% (23)	65% (26)	42.5% (17)	70% (28)	50% (20)
<b>no</b>	22.5% (9)	20% (8)	27.5% (11)	40% (16)	27.5% (11)	37.5% (13)
<b>un poco</b>	7.5% (3)	17.5% (7)	7.5% (3)	17.5% (7)	2.5% (1)	12.5% (5)
<b>NC</b>	—	5% (2)	—	—	—	2.5% (1)

\*Recordamos al lector que esta pregunta no se hizo en los dos textos poéticos. Lo que no nos permitió una comparación más rica.

## Comentarios:

- a. Notamos cómo los niños que señalaron que los textos: *El destierro del cid*, *Los griegos* y *El puesto* eran fáciles fueron menos que los que marcaron los de *El rey* y *el mercader*, *Un continente limpio* y *La combustión*. Para nosotros estas respuestas son muy importantes pues confirman que el contenido de los mismos (vocabulario, desconocimiento por parte de los niños de varios elementos del texto, estructura compleja) tiene relación directa con la recuperación de significados. Nos muestra también cómo el hecho de que si el texto es un texto como el de *El destierro del Cid*, no necesariamente es fácil para los niños ni implica el cabal entendimiento de los contenidos de éste por parte de los niños.
- b. En cuanto al texto de *Los griegos* hay que recordar que fue un en que mayor en donde observamos que los niños tuvieron diversas dificultades para lograr su comprensión. Los bloques 1 y 5 nos lo demuestran
- c. Notamos también que los textos de *El rey* y *el mercader* y *Un continente limpio*, son textos que les parecen más fácil leer porque son más cercanos a sus experiencias del mundo, sin embargo, no olvidemos el tipo de dificultades que tuvieron, realmente, al leerlos. Por otro lado, creemos que el texto de *La combustión* es señalado por el 70% de los niños como fácil debido al contenido narrativo del mismo más que por el contenido total del discurso, por ejemplo, recordemos las respuestas relacionadas a los tres experimentos del bloque 5.
- d. Si nos fijamos bien, hay cierta coincidencia entre lo que los niños comentaron en la *Situación Experimental I* y los resultados que se dieron aquí con respecto a los textos literarios y de matemáticas. Recordemos que los primeros fueron marcados como los más

fáciles por la mayoría de los niños en la *Situación Experimental I* y los segundos como los más difíciles. Claro está que hay diferencias entre los comentarios que nos dieron en la *Situación Experimental I* y lo que aquí escribieron pues en la presente *Situación* se enfrentaron realmente a la lectura de determinado texto. Además, recordemos que hay textos más accesibles que otros por lo cual varía el grado de dificultad que el niño les adjudique. Por otro lado es importante mencionar que en los niños influye, fuertemente, en la percepción de la dificultad de un texto, el hecho de que consideran haber entendido lo leído porque así lo sienten y creen realmente, sin embargo, se observó que en realidad mucho de lo que dicen haber entendido fue recuperado en forma inadecuada. Este resultado de la presente investigación es un dato importante que se debe tener en cuenta para modificar la práctica pedagógica en el aula y las valoraciones que se hagan en torno a la lectura y el aprovechamiento curricular.

e. Ahora bien, ninguna de las cifras es halagadora, el que el porcentaje más alto haya sido de 70% nos indica claramente que de un 30% hasta un 60% de los niños tienen dificultades al leer cualquier tipo de texto. Además, entre los niños que señalaron que les fue fácil leer cierto texto se observó, a través de la investigación, que en realidad algunos de ellos tienen problemas para recuperar el significado de éste. A partir de todos los resultados presentados en este capítulo, nos atrevemos a decir que los niños que sí lograron buena recuperación del significado fueron los menos (de un 30% a un 15% aproximadamente, dependiendo del contenido y tipo de texto). Este rango es realmente para preocuparse. Debemos generar trabajos reales dentro del aula que incidan en la disminución de este problema que es la falta de construcción y recuperación de significados (por parte de los niños) en la lectura de los Libros de Texto.

**Cuadro de si ya lo habían leído**

	El rey	El Cid	La cometa	Escrito	Un continente	Los griegos	La combustión	El puesto
<b>SI</b>	<b>67.5%</b> (27)	47.5% (19)	<b>62.5%</b> (25)	<b>75%</b> (30)	<b>67.5%</b> (27)	<b>67.5%</b> (17)	<b>65%</b> (26)	41% (16)
<b>No</b>	30% (12)	<b>52.5%</b> (21)	37.5% (15)	22.5% (9)	32.5% (13)	57.5% (23)	35% (14)	<b>56.4%</b> (22)
<b>NC</b>	2.5% (1)	—	—	2.5% (1)	—	—	—	2.5% (1)

#### Comentarios:

En realidad este dato fue sólo de control. No lo usamos más allá para ver por alumno si la lectura previa les influyó o no pues si observamos con detenimiento los niños que tenían una lectura previa de los textos fue desde un 41% hasta un 75%. Esto nos llevaría a suponer que estos porcentajes darían mejores porcentajes en las respuestas de los demás bloques del texto, sin embargo esto no fue así, el ejemplo más claro fue el de *Escrito con tinta verde*. No dudamos que entre algunos de los niños la previa lectura les halla influido, sin embargo por el tipo de preguntas que les hicimos a través del cuestionario, descartamos el hecho de que en la escuela se les diera la oportunidad de enfrentarse a éstas, que son en su mayoría solamente el reflejo de las actividades cognitivas que los niños tenían que realizar al leer.

#### 6.4.12 Conclusiones finales a este bloque 6

1. Observamos que un alto índice de niños desconoció, en la mayoría de los casos, el tipo de texto al que pertenecía determinada lectura (a excepción de la de historia). Este desconocimiento pragmático nos revela que a lo largo de cinco años los niños no han logrado consolidar un aspecto que es muy señalado en los programas que rigen y han regido la educación primaria, y que se supone se debe reforzar en el quinto grado.
2. Observamos que las confusiones que tuvieron con respecto a algunos textos no son tan "ilógicas" ellos de nuevo tratan de racionalizar sus comentarios usando su propia lógica.
3. Los datos de este bloque 6, en general nos revelan que la escuela ha hecho muy poco por llevar a los niños al uso de este conocimiento pragmático con el fin de obtener mejor recuperación de significados al abrir expectativas sobre lo que se va a leer o se lee, hecho que reduciría alternativas de incertidumbre. El inferir contenido (macroestructura) y tipo de texto (superestructura) permite llegar con más acierto a la construcción, reconstrucción del discurso que se lee y por lo tanto a la recuperación del significado y a la comunicación.
4. Vemos que no nos equivocamos al incluir en nuestros cuestionarios de evaluación de la competencia lectora en niños de quinto grado, para reconocer cómo y qué recuperan de los diferentes contenidos y tipos de texto y las dificultades que tienen al leerlos, preguntas como las que acabamos de revisar en este bloque 6, pues nos arrojan datos importantes que nos permiten conocer lo que el niño recupera de la lectura y las hipótesis que puede estar manejando al leer determinados textos, para modificar nuestro quehacer docente dentro del aula. Por ejemplo, si observamos que un niño piensa que un texto de Ciencias Naturales pertenece al libro de Historia, lo primero que debemos hacer es preguntarnos



porque piensa esto (como lo hicimos en el cuadro respectivo). La respuesta a nuestra pregunta nos puede llevar a que el niño piensa así pues el texto tiene elementos históricos. ¿Qué podríamos pensar de esto, más allá de reconocer lo anterior? Pues, seguramente, que el niño recuperó más contenido de esta parte del texto que del resto (investigaciones) posiblemente porque fue lo único que "entendió", debido a lo poco accesibles de las investigaciones. Por otro lado, podríamos pensar que el niño al momento de leer está manejando la hipótesis -poco movable- de que el texto *La combustión* es del libro de Historia, lo cual le impide recuperar adecuadamente el resto del texto. ¿Qué deberíamos hacer entonces ante situaciones como ésta para ayudarle al niño a recuperar adecuadamente información de un texto de este tipo? Primeramente conocer las expectativas del niño ante un texto determinado preguntando lo que sabe sobre *La combustión*, por ejemplo; confrontar su opinión con las de sus compañeros, llegar o no a un acuerdo al respecto. Posteriormente preguntar -como lo hicimos nosotros- sobre el tipo de texto qué es, en qué libro está y por qué y para qué nos servirá (funcionalidad, ver bloque 4 en este mismo capítulo). Quizá después de estas preguntas y sus respuestas, comenzar a leer... Estos datos no los hubiéramos obtenido a través de una valoración de la lectura en su forma tradicional. En lo personal, lo obtenido hasta aquí nos lleva a planteamos un trabajo pedagógico profundo dentro del aula en torno a modificar las valoraciones tradicionales con respecto a la evaluación de la lectura.

## 6.5 Conclusiones finales al capítulo.

No queremos ser repetitivos. La mayoría de los comentarios que hemos vertido hasta este momento integran ya nuestras conclusiones sin embargo, retomaremos algunas para cerrar este capítulo.

1. La *Situación Experimental* que acabamos de revisar fue desde su diseño concebida como la parte central de la investigación, pues es aquí donde realmente estamos valorando la competencia lectora de los niños ante la lectura de diferentes textos. Al ser ésta nuestro instrumento de investigación central, le dedicamos mucho tiempo al diseño y al trabajo de análisis y de dar a conocer los resultados. Creemos que valió la pena pues los resultados rebasaron en mucho nuestras expectativas, debido a que nos encontramos con una riqueza y variedad de respuestas que no esperábamos, esto nos obligó a crear los instrumentos de análisis necesarios partiendo de dichas respuestas. El crear esta metodología de análisis para los ocho cuestionarios que en ella se aplicaron no fue fácil, pues los datos obtenidos fueron muchos y valiosos. Fue así como el tiempo de análisis de resultados se alargó. La presentación de los resultados nos implicó otro problema, pues había que mostrar cuantitativa y cualitativamente éstos. Optamos por

valernos de cuadros y después de ir poniendo ejemplos, la selección de los mismos se hizo pensando en dar una muestra lo más representativa posible. Si bien de esta forma la presentación de los resultados fue larga, creemos que era necesario pues casi siempre nos topamos con investigaciones que nos muestran sólo una síntesis teórica tan reducida que impide comprenderla, usando además términos y metodologías poco claras para muchos de los que trabajamos al frente de los grupos de maestros y niños en las primarias. Al leerlos muchos de nuestros compañeros docentes se quedan con varias interrogantes al respecto y con pocos elementos para solucionarlas. Nosotros quisimos de alguna manera, al mostrar todo este proceso e ir comentando aspecto por aspecto en forma más detenida, subsanar esas fallas de otras investigaciones. Esperamos contribuir con algo a la práctica docente, sobre todo a los interesados en realizar investigaciones desde su aula. Esperamos contribuir a la construcción de conocimientos, teniendo ejemplos más reales, más propios de nuestro quehacer profesional.

2. Nuestra *Situación Experimental II*. creemos que arrojó varias aportaciones tanto en el terreno de la investigación misma como en el diseño de la evaluación de la competencia lectora, veamos porqué:

- Si bien el hecho de que hay una relación entre el contenido y el tipo de texto que se lee con la recuperación del significado ha sido mencionada en algunas investigaciones; en nuestro país ninguna hasta el momento de la presente había señalado específicamente esa relación, mucho menos se había realizado un trabajo así en el contexto escolar ni a través del uso de diversos textos, ni tampoco de los textos que ordinariamente se usan en las escuelas. Para ejemplificar, cabe mencionar que conocemos las investigaciones que en torno a la lectura se están efectuando o se han efectuado en nuestro país, en las cuales se opta por lecturas que no son las típicas de los Libros de Texto, por lecturas que son más cortas, más esquematizadas en un tipo específico de texto (informativo, narrativo, de instrucciones) lo que impide sondear las verdaderas dificultades que tienen los niños con lecturas más complejas como las que aparecen en los Libros de Texto. En general, creemos que al valorar la lectura como lo hicimos en esta *Situación Experimental* "pusimos el dedo en el renglón" y aportamos otra forma de hacer investigación en torno a la misma para dejamos de supuestos tan generales y alejados de la cotidianidad de lo que sucede en el aula que nos impiden crear alternativas pedagógicas que resuelvan las dificultades reales que tienen los niños con los diversos tipos de texto.
- Innovamos en varios aspectos las evaluaciones diagnósticas, por ejemplo, al preguntarle a los niños aspectos de tipo pragmático: usos y funciones que le dan a cada texto leído o que tiene cada uno de ellos; o por ejemplo el tipo de preguntas para asociar conocimientos y/o experiencias, o el hecho de que en un cuestionario aparezcán también preguntas sobre lo que no entendieron. Le sumamos a ello el tipo de nivel cognitivo que solicitábamos en las preguntas y que eran el reflejo del nivel cognitivo que se tenía que usar al leer, el uso de preguntas donde solicitamos el ejercicio de lo emotivo, el uso de una gran variedad de preguntas: abiertas (extensas o restringidas) y cerradas (de opción múltiple o

restringidas), que podían ser -entre otras cosas- para valorar, argumentar, exponer, inferir y/o interpretar. Con ello evitamos caer en el diseñar, bajo la simplicidad, los cuestionarios respectivos. Nos centramos en todo momento en hacer preguntas para niños capaces de contestarlas de acuerdo a lo que se supone debe responder en este grado y no en preguntas que pudieran haberles parecido propias para niños más pequeños.

- Nuestra propuesta de evaluación diagnóstica también es pionera al valorar la competencia lectora de los niños dejando en sus manos el texto leído para contestar el cuestionario correspondiente. Esto nos permitió observar y registrar muchos datos importantes (como los vertidos al inicio del punto sobre la aplicación y resultados de la presente *Situación* o lo sucedido en las estrategias para realizar resúmenes), además de impedir que los niños se centraran más en memorizar el texto que en comprenderlo. Si queríamos saber qué y cómo los niños realmente recuperan sentido del texto teníamos que hacerlo así. Muchas de las investigaciones en torno a la lectura se han hecho valorando la misma después de que el sujeto leyó determinado texto, sin darle la oportunidad de recurrir al mismo durante la valoración, esto puede ser un acierto para determinado tipo de investigaciones, pero para la presente era mejor dejarles el texto para que contestaran el cuestionario. Los resultados obtenidos nos dejan satisfechos en este aspecto.
3. Con respecto a lo que sucede en el aula y lo que se propone el plan de educación primaria con sus respectivos programas, en la presente *Situación Experimental*, pudimos observar los siguientes:
- El plan y programas de educación básica en lo general tiene aspectos muy positivos como lo pudimos percibir a lo largo de los capítulos 3 y 5, sin embargo, como ya habíamos mencionado en dichos capítulos, mucho de lo que se propone en ellos no es realmente alcanzado en el aula. Los resultados de la presente *Situación Experimental* así nos lo demostraron, podemos ejemplificar lo anterior mencionando que los niños de quinto grado con los que trabajamos tuvieron serios problemas para: identificar, seleccionar y ordenar en forma coherente las ideas principales de un texto, para escribirlas con sus palabras; identificar los diversos tipos de texto; resolver problemas matemáticos "cotidianos"; seguir determinadas instrucciones; usar adecuadamente estrategias para la lectura de diferentes tipos de texto; para el procesamiento y uso de su contenido; definir el fin último de la lectura: la comunicación... Entre los factores que influyen para que esto suceda notamos que: a. Se dar por hecho que para la planta docente es suficiente la síntesis teórica que aparece en los materiales que la SEP entrega a las escuelas (planes y programas, avances programáticos, libros para el maestro, libros de texto, fichas etc.), para poder llevar a cabo su práctica pedagógica acorde a los supuestos teóricos y metodológicos que en éstos aparecen -implícita o explícitamente-. Por ejemplo, fue muy notorio en el capítulo anterior que los docentes no tomaran en cuenta las experiencias y conocimientos del niño, cuando se le preguntó en torno a su quehacer en torno a la lectura, cuando esto es algo que viene marcado en el plan

vigente. Observamos que los docentes no valoran ni actúan en consecuencia con este hecho, pues percibimos un total desconcierto por parte de los niños cuando les pedíamos, a través de los diversos cuestionarios, nos "dijeran" algo de los conocimientos y experiencias que tenían con relación a lo leído. Para este caso, sería indispensable actualizar a los docentes en el cómo influyen la experiencias y el conocimiento del niño al leer (ver información no visual, Capítulo 1). Otro ejemplo que podíamos señalar es el hecho de que los docentes, como lo vimos en el anterior capítulo, tuvieron problemas para definir lo que es una idea principal y para decirnos cómo enseñaban a sus alumnos a hacer resúmenes. Lo que observamos en el bloque 1 de la presente *Situación Experimental* nos señala que los niños son en buena medida el reflejo de una práctica docente tradicional, que no tiene claro los propósitos (entre ellos el de la recuperación de significados) y el cómo de una actividad, en este caso, hacer resúmenes, aunque en los programas de Español aparezca muy marcado que éstos deben ser usados como una forma de trabajar con los textos para comprenderlos y no como una actividad mecánica. Es claro que la mayoría de los maestros siguen centrados en enseñar primero al niño a decodificar mecánicamente que en lograr la comprensión del significado de textos; afortunadamente, algunos niños logran saltar esta barrera. b. Así, al no tener las bases teóricas y metodológicas que sustentan la actual modernización educativa, los docentes continúan apoyándose en una práctica tradicional que impide justamente llegar al logro de los propósitos con la calidad que se supone deberían alcanzarse.

- Es imperativo entonces que para que el plan y los programas vigentes sean alcanzados a través del quehacer del docente en el aula, exista una verdadera actualización dirigida a los mismos tomando en cuenta lo que en el contexto escolar sucede y las experiencias y expectativas del docente. Una actualización pedagógica basada en la reconstrucción y construcción de conocimientos de los docentes y de la teoría que sustenta los planes y programas. No abundamos más al respecto pues este punto lo comentamos ya en el capítulo anterior.

#### 4. En cuanto a los Libros de Texto hacemos mención de lo siguiente:

- El libro de *Lecturas* debe ser modificado, como lo mencionamos en su momento. Este debe de incluir lecturas de todo tipo y contenido y no limitarse a las de tipo literario. Creemos que además de cuentos, leyendas, biografías, rimas, adivinanzas, poesías, guiones de teatro, fábulas, se deben incluir textos informativos, de ciencia ficción, de matemáticas, de instrucciones, etc. con un diseño y objetivo diferente al de las lecciones que vienen en los Libros de Texto. El hacer esto rompería con los esquemas tradicionales de lo que se puede leer, estaríamos realmente más apegados a las nuevas posturas pedagógicas en torno a la lectura.
- Proponemos que en el libro de *Matemáticas*, en los libros para maestros de la asignatura de matemáticas y en el plan y programa de estudio respectivo se refuerce la idea de que las matemáticas se leen.

- Corroboramos que hay fallas de producción en algunos de los Libros de Texto tales como el de *Ciencias Naturales* y el de *Geografía* de quinto grado y como veremos en el siguiente capítulo, en el de *Español* (confrontar lo aquí dicho con las versiones de estos libros en su edición de 1994).
  - Comprobamos que, en efecto, como lo mencionaron algunos docentes en la anterior *Situación Experimental*, los libros de *Matemáticas*, *Historia* y *Geografía* de quinto grado tienen abundante información. Esto, que también es señalado en el plan vigente, debería de ser tomado en cuenta por el docente no sólo con el afán de criticarlos sino de crear estrategias que permitan a los alumnos recuperar significados adecuados de lo que leen en ellos, pues finalmente son los que orientan la práctica educativa en el aula. Entre las estrategias a utilizar estarían, por ejemplo, saber qué es lo que los alumnos saben de determinado tema y de que les puede servir en su vida diaria.
  - Proponemos que en los libros de *Geografía* y *Ciencias Naturales* de quinto grado exista por lección un glosario.
  - Percibimos que los libros de *Ciencias Naturales* y *Matemáticas* por su superestructura les representan a los niños mayor dificultad que los otros. Que el de *Historia*, por la información que maneja tan alejada de la realidad de los niños, como fue la población con la que trabajamos, también les representa dificultades específicas, al igual que el de *Geografía*. El trabajo docente entonces, por ejemplo, debería de llevar a los niños de este grado al acercamiento de la historia universal (propósito del programa de quinto grado) a través de la reflexión de los sucesos actuales que son producto de esa historia y que son, al final de cuentas, también historia, las comparaciones al respecto, ayudarían al manejo de nociones de temporalidad, de influencia de las culturas, de los fenómenos sociales.
  - Percibimos a través de las respuestas de los niños, que hay muy poco trabajo docente en cuanto a relacionar los contenidos entre los diversos textos y materias. De nuevo el plan no se cumple en lo referente a este propósito.
  - En fin, los resultados de la presente *Situación Experimental* nos permite decir que los Libros de Texto actuales tienen muchos aciertos y algunos errores, y que pueden y deben ser mejorados. Por otro lado, que el trabajo en torno a ellos debe cambiar dentro del aula escolar. Las conclusiones aquí vertidas promueven aportaciones en este rubro.
5. Deje para el último la exposición de los resultados obtenidos a través de las respuestas de los niños en torno a la relación que existe entre los contenidos y los tipos de texto con la recuperación del significado, justamente por ser ésta la parte medular de las conclusiones a este capítulo. A continuación expondré los datos relacionados con esto.
- A partir del ejercicio del primer bloque se observó que si hay una relación entre la recuperación de significados con los contenidos y tipo de texto, puesto que los resúmenes que los niños hicieron variaron de acuerdo a las dificultades mismas que cada texto les presentó. Por ejemplo, recordemos que la

mayoría de los niños recurrieron a copiar el texto de *Historia* más que a interpretarlo y escribir con sus palabras su resumen, esto como dijimos se debió a una práctica tradicional realizada con este texto y por otro lado, a la dificultad que el texto mismo les representó. También citamos el caso de los cuatro textos de tipo narrativo-literario en donde les fue más fácil explicar con sus palabras o realizar un buen resumen copiado con los de *El rey y el mercader* y *La Cometa* que con el de *El destierro del Cid* y *Escrito con tinta verde*. Por otro lado, nos permitimos señalar que este ejercicio nos aportó muchos datos que no esperábamos y que ya comentamos en su momento, sin embargo queremos rescatarlos siguientes: a. Los niños tienen diversas estrategias para realizar resúmenes de acuerdo también con el contenido y tipo de texto, estrategias hasta ahora no registradas por ninguna investigación y que esperamos poder profundizar en trabajos futuros. Estas estrategias pueden variar en un mismo niño dependiendo si el texto es para éste accesible o no. b. Entre las estrategias fue curioso ver que muchos optan por copiar el principio y que otros hacen un recortado de ideas principales sin sentido o usan en forma adecuada o no los subtítulos por ejemplo en el texto de Geografía, o que se remiten sólo a aspectos narrativos-descriptivos como en *La combustión* y *El puesto de jugos*. Estas estrategias son creadas por los niños a través de su experiencia personal y de los conocimientos adquiridos en el aula. c. Los niños que copian en forma adecuada o no siempre recuperan el sentido de lo copiado y por lo general los niños que copian en forma inadecuada manejan hipótesis poco movibles y recuperan menos sentido de lo leído. d. Los errores que cometen los niños durante su resumen nos reflejan el grado de dificultad que el texto tiene y el hecho de que están tratando de encontrarle sentido a lo que leen. f. Los niños que tienen más y mejores conocimientos previos en torno a lo que se lee tienen mejores resúmenes y mayor posibilidad de recuperación adecuada de significados. e. Por lo general los niños que realizaron mejores resúmenes tanto copiando como diciendo con sus propias palabras lo leído, son niños que recuperan mejor el sentido del texto. g. Los niños más competentes producen resúmenes copiados en forma más completa que los menos competentes, utilizan la copia sobre todo cuando el texto les es difícil para resumir con sus propias palabras. Cuando realizan la interpretación y la exponen en sus resúmenes, éstos son adecuados. h. Los niños menos competentes se apegaron más a lo dicho en el texto y produjeron mayor número de resúmenes a partir de la copia. y. Observamos que el texto de *Matemáticas* es un texto poco trabajado para hacer resúmenes, por lo cuál los niños recurrieron menos a la copia.

- El segundo bloque también nos permitió confirmar la existencia de la relación entre lo que se recupera de un texto con el tipo y contenido del mismo. a. Los niños al valorar si les gustó o no un texto dejaban entrever que éste no les gustó por el grado de dificultad que les representó leerlo, así los textos no literarios de *Los Griegos* y *El puesto de jugos* tuvieron menos señalamientos de que sí les habían gustado. b A través de este bloque se observó también que los niños lograron expresar la macroestructura central de los textos con sus palabras, hecho que a veces no sucedió en los resúmenes y que da la oportunidad de ver cómo y qué recuperan realmente del texto. c. Se observó que el trabajo

con los textos narrativos literarios es muy interesante porque los niños se apoyaron más en los contenidos específicos y los relacionaron con sus propios valores y experiencias personales, lo que nos vuelve a remitir a la relación que hay entre el tipo de texto contenido con la recuperación de significados. También lo percibimos en los textos literarios-descriptivos, donde la cercanía de *La cometa* llevó a los niños a expresar sus justificaciones sobre lo entretenido o divertido del texto, lo que no sucedió con *Escrito con tinta verde* que es un texto complejo en contenido y estructura y que no fue recuperado por la mayoría de los niños en su contenido central. En el texto *Los griegos* la complejidad del mismo, con un contenido alejado de la realidad cotidiana de los niños provocó que en sus justificaciones no hubiera mención de experiencias o conocimientos previos de los niños relacionados con el texto y que se apegaran más al contenido de éste. **d.** Se observó que este tipo de preguntas, que poco o nunca aparecen en los cuestionarios escolares de evaluación, revelan cómo varía por preferencia, tipo de texto y contenido la recuperación de significados del niño.

- En el bloque tres se observó que: **a.** los textos que abordan temas conocidos o cercanos a los niños tienen un mayor acceso léxico. **b.** Que los textos poéticos y *La combustión* tuvieron más menciones a otros aspectos que no se entendieron, relacionados sobre todo con cuestiones de tipo metafórico o con elementos teóricos ante los cuales los niños no tenían el suficiente conocimiento previo para explicárselos. **c.** La densidad de un lenguaje alejado del que comúnmente manejan los niños fue señalado por éstos como no entendible, por ejemplo palabras del español antiguo, gentilicios, países. **d.** Palabras de uso común fueron señaladas, sobre todo por los niños menos competentes, como no entendibles. Esto se debió al contexto en que estaban insertas; en metáforas por ejemplo. **e.** Palabras derivadas, compuestas o usadas en diminutivo, también provocaron en algunos niños dificultades de acceso léxico. **f.** La densidad léxica no fue significativa en el texto de Matemáticas. Todo esto nos permite decir que las dificultades léxicas influyen en la recuperación de significados y que en ciertos textos se observó más problemas al respecto que en otros.
- Del cuarto bloque rescatamos los siguientes datos que nos indican la relación entre contenido y tipo de texto con la recuperación de significados. **a.** Los textos literarios fueron mencionados más como para leer y como forma de entretenimiento que los no literarios, también fueron más nombrados con una funcionalidad donde aparecía la apreciación estética. Los textos poéticos resultaron con varias menciones a ser importantes "sólo para leer o escribir". **b.** El texto de Matemáticas fue reconocido por los niños como importante debido a su uso práctico en la vida cotidiana. **c.** Fue notorio que el texto de *Los griegos* fuera referido por la mayoría de los niños con una función restringida al aprendizaje del contenido del mismo, sin una aplicación en la vida diaria. *Escrito con tinta verde* también fue señalado con poca aplicación en la vida diaria. **d.** Los textos no literarios tuvieron más menciones que se referían a actividades de tipo escolar. **e.** Las moralejas obtenidas a partir de la lectura de textos literarios-narrativos fueron elaboradas con más calidad por los niños que tenían experiencias previas al respecto, que en general, eran los niños más competentes. **f.** Igual sucedió en cuanto a obtener un aprendizaje con una aplicación práctica en los textos de *La cometa* o *Un continente limpio*. Estos dos textos tuvieron más

elevado el porcentaje en ese rubro pues además de que explícitamente hacen alusión a aspectos de aplicación en la vida diaria, también son textos más cercanos a la realidad de estos niños. f. Se observó entonces, que el contenido más asequible en términos de conocimientos previos que se van a relacionar es mejor recuperado. Con relación a esto también se observó que la mayoría de los niños de mediana y alta competencia lectora, no recurrieron a la copia, prefirieron hacer uso del ejercicio de la paráfrasis, de interpretar e inferir, y de su información no visual y esquemas cognitivos. Esto nos indica que también aquí influyen los conocimientos y experiencias previas que tenga el lector, así como los propósitos que tenga al leer determinado texto, y el uso del conocimiento pragmático -poco o nunca trabajado en clase-, para recuperar significados de un texto. g. Las preguntas de este bloque por lo tanto, también sirvieron para ver qué recuperan los niños como parte central al referirse a los contenidos específicos.

- Del bloque cinco por lo extenso y completo de las conclusiones parciales que ya dimos, nos limitaremos a decir lo siguiente: a. Para valorar realmente lo que los niños recuperan de un texto es necesario que el docente lo lea previamente. Esto le permitirá saber realmente qué dificultades puede tener el niño cuando lo lea y conducirlo con más acierto a que logre una mejor recuperación del contenido del mismo. Esto es importante señalarlo porque no sería benéfico que los resultados aquí presentados se generalizaran a todos los textos, pues ya vimos, a través del análisis de los mismos, lo que influye de cada uno de ellos en la recuperación de sentido. Un ejemplo claro sucedió con los dos textos narrativos-literarios y los dos textos descriptivos-literarios, donde pudimos tener puntos de comparación suficientes, que nos arrojaron resultados que nos alejan de lo obvio, pues siempre se ha considerado que estos textos son más asequibles para los niños, ya vimos que no fue así. b. Por otro lado, es importante decir que gracias a este bloque de preguntas y sus respectivas respuestas pudimos observar con más claridad los elementos que inciden en la recuperación de significados en los diversos textos y que son justamente los que hay que tener presentes al evaluar la competencia lectora de los niños y para ayudarlos a la comprensión de los diversos textos. c. Nos parece que este es uno de las conclusiones centrales de nuestro trabajo, por lo cual repetiremos los aspectos que provocaron más dificultades para que los niños obtuvieran una mejor comprensión de los textos leídos en esta evaluación:

- ⇒ El propio texto: densidad léxica, representación de referentes no presentes en la situación vital del niño, estructura sintáctica (uso de aposiciones, oraciones subordinadas, etc).
- ⇒ Fallas de producción en los textos mismos.
- ⇒ Carencias del andamiaje (sintáctico, semántico, pragmático y de información general) necesario por parte del lector para comprender lo leído.
- ⇒ Uso de las estrategias del lector.
- ⇒ Problemas metodológicos de la enseñanza

- Por último del bloque seis, sólo mencionaremos que nos parece muy importante que en el aula se trabaje con aspectos de tipo pragmático que ayuden a los niños a reducir alternativas de incertidumbre. Y que estos aspectos sean tomados en cuenta constantemente en las valoraciones para saber qué y cómo está el niño construyendo significados.



6. No está por demás señalar que los niños nos enseñan mucho. Que el registro y sistematización de lo que sucede en el aula nos permitirá emprender nuevas formas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje.
7. Los resultados obtenidos a través de las respuestas de estos niños, refuerzan nuestros comentarios con respecto a que en muchos aspectos los propósitos marcadas en el plan y los programas en uso en la escuela primaria, no son realmente alcanzados.
8. Pensamos que no estaremos exentos de errores, pero la presente investigación es en buena parte una forma diferente de hacer investigación dentro del aula, por lo cual era difícil encontrar elementos metodológicos a seguir. Sin embargo esperamos profundizar en mucho de lo aquí encontrado tanto en los resultados como en la metodología misma.



*Leyendo y contestando. Las 10 alumnas de la escuela Gabino Barreda.*

## **Capítulo 7**

***Situación Experimental III: Evaluación diagnóstica de la competencia lectora a través del método de indagación crítica***

**Lectura en voz alta**

...la frente pura como el mar  
 la nunca de bosque en otoño

Ana María. H5M.  
 (Texto: Escrito con tinta verde)

...como la ye yebra a la estufas  
 como la tinta a esta página  
ga, brazos, cintura, cuello, senos  
la la la ga gente frente pura como el mar

Ricardo. H5M.  
 (Texto: Escrito con tinta verde)

...Las antiguas civilizaciones tuvieron diferentes sistemas de escritura pero sólo unos pocos los escribas, los escribas, los escrib ¡Ah sí! escribas, lo sabían utilizar. Los escribas de...mesopotamia escribían con pun-tones con punzones, sobre tablas de arcilla...

Jaime. GB.G2.  
 (Texto: Los libros)

...los tallos de la planta llamada pa-papiro. Estos estos tallos se encontraban en tiras que se colocaban en capas. Luego éstas eran cubiertas con pafios como... mojado y golpea-golpeadas hasta que formaban una hoja com-compacta...

Marco Antonio FM.  
 (Texto: Los libros)

Gra-gracias gracias a gracias a él los él los euru eru europeos tuvieron conocimien conocimiento de ciencias muy adelantadas ya en oriente como lo, como las las matemáticas y la medicina.

Florentina GB.G1.  
 (Texto : Los libros)

**Indagación Crítica**

¿La palabra constela la habías escuchado?

Constelaaa?? No.

¿Qué te imaginas que significa?

...luz

Tú pusiste que las palabras cubrían al piso ¿por qué?

porque se le caen las hojas a los árboles.

Y ahora, descubriste que se refería a otra cosa o a lo mismo.

mmm....a una persona

¿En dónde descubriste que se refería a una persona?

en brazos, cintura, cuellos, senos, la frente pura como el mar

¿Cómo descubriste que es una poesía?

Porque habla así como diciendo que alguien lo está escribiendo como que rima.

¿Por qué es importante para ti leer poesías?

Porque aprendo más a hacer poesías, a veces a hacer rimas y a expresarme mejor.

Ana María. H5M  
 (Texto: Escrito con tinta verde)

**Indagación Crítica**

Tu pusiste que te pareció difícil de entender porque es bonito ¿por qué?  
*No*

¿Por qué crees entonces que te fue difícil?

*¿Difícil? No.*

Entonces ¿Cuál sería tu respuesta ahora?

*no me pareció difícil*

Por qué no te pareció difícil

*... bueno un poco difícil*

¿Por qué crees que este texto está basado en un mundo imaginario

*...por la forma en que habla el señor*

pusiste que el texto es una biografía ¿sigues pensando lo mismo?

*No*

¿Que tipo de texto es, entonces?

*No sé*

Javier. HSM.

(Texto: Escrito con tinta verde)

¿Qué es una constelación?

*Este... como si fuera virgo de las estrellas*

¿Qué significa descieran?

*este... descienda un árbol, descienda una persona...*

¿Cómo descende una persona

*Este... como si fuera, vuelve a nacer.*

¿yedra? ¿sabes lo que es?

*No.*

Follaje

*No*

renuevos

*No*

Dice: como el cuerpo del árbol de renuevos

*renueva una fruta!!!*

Dijiste que este texto lo sacamos del libro de Matemáticas, ¿sigues pensando lo mismo?

*No.*

¿De dónde lo sacamos?

*de de Español.*

Preguntarte así, platicando, se te hizo más fácil o difícil

*Más fácil.*

Ricardo. HSM.

(Texto: Escrito con tinta verde)

### **7. Situación Experimental III: Evaluación diagnóstica de la competencia lectora a través del método de indagación crítica.**

En esta situación usamos el método clínico, o de indagación crítica pues lo consideramos el adecuado para:

1. poner de manifiesto los problemas que tiene el niño al leer, en este caso, en voz alta, un texto literario y uno informativo.
2. Reconocer las estrategias que utiliza para leer estos textos.
3. Detectar cómo afectan dichos problemas y estrategias en la recuperación del significado.
4. Obtener datos adicionales a los consignados por los medios indirectos usados en la *Situación Experimental II*.

El método de indagación crítica ha sido utilizado en varias investigaciones en torno a la adquisición del sistema de escritura pues con él se puede ir descubriendo el cómo los niños construyen y reconstruyen ese objeto de conocimiento. Este descubrir se da a partir de la relación de diálogo entre el investigador y el niño, es decir, en una **situación activa** donde se sondea el desarrollo cognitivo en su constitución, a través de la interacción entre el niño y el mundo que le rodea (investigador y texto). El diálogo siempre subraya los aspectos principales del problema planteado, que en nuestro caso fueron los siguientes: qué estrategias usa el niño al leer, qué problemas tiene al leer determinado tipo de contenido y texto, qué recupera del mismo en forma global y particular, cómo responde al enfrentarse a sus "errores". Así la situación se convierte en una situación de aprendizaje, de retroalimentación tanto por parte del investigador como del niño.

Para llevar a cabo una *Situación Experimental* utilizando este método, el investigador debe conocer los sustentos teóricos y experimentales que le dan los elementos necesarios para enfrentar las respuestas del niño, manejarlos y descubrir las hipótesis del sujeto a través de la reflexión que éste hace. Durante este sondeo, si bien se tiene clara la *Situación Experimental*, hay un gran margen para que el investigador amplíe o reduzca sus intervenciones. Aquí la noción de contradicción es muy importante pues provee de conflictos constructivos al sujeto para superarla, y así el investigador pueda explorar las hipótesis del niño en relación con la actividad de lectura que realiza. Las respuestas generadas por el niño con este método son auténticas, originales, creativas, imprevisibles justamente por ello son más fructíferas, como veremos más adelante. Pero para ello hay que partir del diseño de preguntas que tengan como base los supuestos

esquemas que debe poseer el niño y que puede aplicar para resolver un determinado problema al leer; en la vida cotidiana escolar estas preguntas por lo general, no se dan.

El uso del método de indagación crítica no es fácil, se requieren años, disciplina y práctica constante y, cuando se tiene alguna guía para efectuar determinada exploración hay que recoger con ella un conjunto amplio de conductas en varios sondeos, donde la intuición, el ensayo y error estarán presentes. Posteriormente al tener este vasto conjunto de exploraciones como aproximaciones sucesivas, se puede llevar a cabo la planificación experimental, con las preguntas seleccionadas entre la amplia gama de las iniciales, que nos permitan conocer al infante. El trabajo que aquí presentamos, usando este método es un particular conjunto de exploraciones que habrá seguramente que mejorar y ampliar. Esperamos que sea la base para la planificación experimental que permita su generalización dentro del aula. A continuación describiremos cómo se elaboró y diseñó esta *Situación Experimental III*.

### **7.1. El diseño y la elaboración de la *Situación Experimental III***

La relevancia de conocer la relación que existe entre la recuperación de significados y el tipo de texto contenido de una determinada lectura, de encontrar los problemas que enfrentan los niños ante ésta nos llevó en la presente *Situación Experimental III*, a pensar en la selección de dos textos para que el alumno los leyera en voz alta.\* Creímos conveniente seleccionar uno que fuera de tipo literario-descriptivo y otro descriptivo-informativo, el primero debería haberse usado en la *Situación Experimental II*; en esta *Situación Experimental III*, el niño debería releerlo en voz alta y contestar las preguntas que el experimentador le hiciera tomando como base las respuestas del niño al cuestionario escrito correspondiente a ese texto. El texto elegido fue *Escrito con Tinta Verde* -un texto literario de poesía, descriptivo- ya que era corto y porque se prestaba muy bien para ver si después de su relectura los niños modificaban sus respuestas escritas, pues a la mayoría se les complicó contestar por escrito acertadamente algunas.

---

\* Hubiésemos querido ampliar a 4 o 5 textos pero, por las limitantes de tiempo, entre otras, nos quedamos sólo con dos.

La segunda lectura, descriptiva-informativa, la elegimos de aquél grueso de primeras lecturas seleccionadas de los Libros de Texto, nos inclinamos por: *Los libros*, tomada del libro de *Español* de quinto grado, debido a que se apegó a lo que buscábamos:

**a. Había sido señalada como descriptiva-informativa, más o menos accesible.**

**b. Tiene elementos cercanos a la realidad del niño por ejemplo:**

*"... empezó a haber escuelas en muchos lugares, y a ellos acudían cada vez más niños y cada uno podía estudiar en su libro. Gracias al libro fueron posibles las bibliotecas en espacios no muy grandes. Algunas de ellas eran públicas". O bien:*

*"Cada vez es mayor la necesidad de papel. Piensa en la cantidad de cosas en las que se utiliza: billetes, periódicos, telegramas, cuadernos, calendarios, documentos, paquetes, servilletas, pañuelos, etcétera. ¿Podrías imaginar el mundo de hoy si desapareciera el papel? Sin papel no se podrían escribir cartas, ni habría periódicos, no podrías recortar y pegar dibujitos. Sin papel ni siquiera podrías tener este libro en tus manos".*

**c. Tiene también aspectos lejanos a la realidad del niño, ejemplo:**

*"Las antiguas civilizaciones tuvieron diferentes sistemas de escritura. Pero sólo unos pocos los escribas, los sabían utilizar. Los escribas de Mesopotamia escribían con punzones sobre tablas de arcilla, pero éstas eran difíciles de transportar y almacenar...."*

*"En los monasterios, los monjes se dedicaron durante mucho tiempo a copiar las obras de los autores clásicos y las sagradas escrituras, para que no se perdieran. Más tarde, en las universidades los estudiantes copiaban los manuscritos que les interesaban para llevarlos a su casa y allí volverlos a copiar varias veces".*

**d. Posee algunas palabras difíciles en cuanto a su significado pero que pueden ser contextualizadas en el texto mismo:**

*"Las antiguas civilizaciones tuvieron diferentes sistemas de escritura. Pero sólo unos pocos, los escribas, los sabían utilizar. Los escribas de Mesopotamia escribían con punzones sobre tablas de arcilla, pero éstas eran difíciles de transportar y almacenar..."*

*"A partir de entonces comenzó la peregrinación del papel a través del imperio árabe, hasta que llegó a Europa...."*



*" En los monasterios los monjes se dedicaron durante mucho tiempo a copiar las obras de los autores clásicos y las sagradas escrituras para que no se perdieran. Más tarde, en las universidades, los estudiantes copiaban los manuscritos que les interesaban para llevarlos a su casa y allí volverlos a copiar varias veces".*

**e. Tiene un discurso dirigido expresamente a los niños:**

*"Antes de que los libros existieran como los conocemos ahora, pasaron muchísimos años y fueron necesarios dos grandes inventos: el papel y la imprenta...*

*"Así aunque lentamente las obras importantes podrían llegar a manos de otros estudiantes y de este modo se difundía el conocimiento. ¿Te imaginas? Estudiar era mucho más complicado que ahora..."*

*"Cada vez es mayor la necesidad de papel. Piensa en la cantidad de cosas en las que se utiliza: billetes, periódicos, telegramas, cuadernos, calendarios, documentos, paquetes, servilletas, pañuelos, etcétera. ¿Podrías imaginar el mundo de hoy si desapareciera el papel? Sin papel no se podrían escribir cartas, ni habría periódicos; no podrías recortar y pegar dibujitos. Sin papel ni siquiera podrías tener este libro en tus manos".*

**f. Tiene elementos que aportan conocimientos específicos, por ejemplo:**

*" Otro material sobre el que se solía escribir en la antigüedad tuvo un origen vegetal: los tallos de la planta llamada papiro...etc."*

**g. Tiene aspectos referidos a materiales concretos al alcance del conocimiento del niño: " El del papel y la imprenta..."**

**h. Existe una secuencia cronológica (párrafos 2 a 8) y una introducción (párrafo 1) y un final (párrafo 9). Es de extensión media y tiene una ilustración con la cual los niños pueden ayudarse para comprender mejor el texto.**

El texto también fue seleccionado por otras tres razones: 1) Tiene un error de imprenta que usaríamos para valorar la estrategia de anticipación: " *ya no eran sólo los monasterios y una pocas universidades...*" 2) El título puede parecer no acorde al contenido principal del texto, pues a veces se resalta más la importancia del papel que la de los libros y 3) Por el tipo de preguntas que pudimos hacer con él.

Las preguntas base que se redactaron para la aplicación de esta *Situación Experimental III* fueron las que describiremos a continuación. Señalamos en el cuadro el momento de hacerlas durante la lectura en voz alta del niño y también el tipo de pregunta; mas, como se verá en los resultados de esta *Situación Experimental*, a veces cambiamos las preguntas o el momento de aplicarlas, o bien, las omitimos por algunas razones que se dan a conocer en el apartado de resultados.

Pregunta	Momento	Tipo de pregunta
¿De qué te imaginas que tratará este texto? o ¿De qué nos irá a hablar este texto? o ¿De qué crees que tratará el texto?	Después de que el niño leyó el título y los autores.	Abierta. De predicción. Conocimiento del Mundo. que el niño relaciona con el tema.
¿Cuáles fueron esos dos grandes inventos?	Después de mencionar esos inventos.	Abierta. Restringida. Literal.
¿Qué sabes tú de la historia del papel? (o de la imprenta)	Después de la contestación a la anterior	Abierta. De Predicción. Conocimiento del tema por el niño
¿Qué seguirá?	Después de la contestación a la anterior.	Abierta de Predicción. Conocimiento del mundo en relación con lo expresado en el texto.
Entonces, ¿qué significa la palabra <i>escribas</i> ?	Al final del párrafo correspondiente	Abierta, restringida. De inferencia e interpretación. Uso del contexto de la lectura para inferir/construir significado.
¿Qué quiere decir la palabra <i>punzones</i> ?	Al final del párrafo correspondiente. Después de la anterior.	Abierta, Restringida. De inferencia e interpretación. Uso del contexto de la lectura.
¿Conoces otra forma de cómo escribían antes?	Al final de las dos anteriores respuestas.	Abierta. De inferencia. Conocimiento del mundo en relación con lo expresado en el texto.
¿De qué material estaba hecho el papiro?	Al final del párrafo correspondiente.	Abierta. Restringida. Literal. Conocimiento en el texto.

Pregunta	Momento	Tipo de pregunta
¿Qué crees que siga? o ¿De qué nos platicará ahora?	Después de que el niño leyó: <i>"también se utilizó"</i> .	Abierta. Predicción. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿De qué está hecho el pergamino?	Al final del párrafo correspondiente.	Abierta. Conocimiento en el texto. Literal.
¿Qué es encuadernar?	Al final del párrafo correspondiente	Abierta. De inferencia e interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Cuál era el material que se iba a utilizar en la comunicación escrita?	Después del punto y aparte en: <i>"...comunicación escrita: el papel."</i>	Abierta. Restringida. Recuperación de conocimiento en el texto.
¿Por qué crees que los chinos guardaron el secreto?	Después del punto y aparte donde dice: <i>"...y fueron obligados a revelarlo"</i> .	Abierta. De inferencia. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Qué es una peregrinación? o Dice ahí que comenzó la peregrinación del papel, ¿qué significará eso?	Después del final del párrafo correspondiente.	Abierta. De inferencia e interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Qué seguirá?	Después de la pregunta anterior.	Abierta. De inferencia. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Por qué dirá?: <i>¿Te imaginas? Estudiar era mucho más complicado que ahora?</i>	Después de la pregunta explícita del texto.	Abierta. De Inferencia e interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Qué significa la palabra <b>monasterio</b> ?	Después de la pregunta anterior.	Abierta. Restringida. De Inferencia e Interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Qué son las sagradas escrituras?	Después de la pregunta anterior.	Abierta. Restringida. De inferencia e interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Qué significa <b>manuscrito</b> ?	Después de la pregunta anterior.	Abierta. restringida. De inferencia e interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Conoces una imprenta?	Después del párrafo anterior.	Cerrada. Conocimiento de mundo en relación con el texto.
¿Cómo es? ¿Qué hace?		Abierta. restringida. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Qué seguirá?	Después de las respuestas anteriores.	Abierta. De predicción. Conocimiento del mundo en relación con el texto.

Pregunta	Momento	Tipo de Pregunta
Si poca gente podía tener libros, ¿cómo le haría la gente que no los tenía para enterarse de lo que pasaba?	Después del punto y aparte en: "... <i>muy costosos adquirentes</i> ".	Abierta. De inferencia. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Cómo es eso de que se las transmitían oralmente?	Al final del párrafo correspondiente.	Abierta. Restringida. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
¿Por qué?	Después de punto y aparte en: "... <i>Con el papel y la imprenta, la educación pudo extenderse más y más entre la gente...</i> "	Abierta, restringida. De Valoración y Opinión.
En qué lo utilizamos	Después de leer: <i>cada vez es mayor la necesidad del papel o Piensa en la cantidad de cosas en las que se utiliza.</i>	Abierta. De inferencia. Conocimiento del mundo en relación con el texto. (actualización de su información no visual).
Contesta la pregunta que te hacen.	Después de la pregunta explícita del texto en el último párrafo.	Abierta. Restringida. De inferencia e interpretación. Conocimiento del mundo en relación con el texto.
Te pareció fácil	Al final del texto	Valoración. Cerrada.
¿Por qué?	Al final de la anterior	Abierta. Valoración y opinión.
¿Te gustó?	Después de la anterior	Cerrada. Valoración y opinión.
¿Por qué?	Después de la anterior	Abierta. Valoración. Opinión.
¿Sabes en que libro leímos?	Después de la anterior	Abierta. Valoración. Opinión.
¿Te gustó más contestar así o preferes el cuestionario escrito?	Después de la anterior	Abierta. Valoración. Opinión.

En esta *Situación Experimental* se creyó conveniente hacer dos solicitudes más al niño. La primera que nos hiciera un resumen de lo que había leído, con el fin de conocer cuál había considerado el tema principal del texto (la macroestructura o microestructura del texto en general); qué contenidos específicos recordaba mejor y, qué secuencia le daba a su relato. La otra petición consistió en que nos ordenara, de acuerdo a la secuencia en que habían aparecido en el texto, las ideas principales de la mayoría de los párrafos. Con esto pretendimos reconocer si el niño asimiló a sus esquemas una superestructura específica con sus elementos particulares, que a la vez poseían un contenido específico (macroestructuras en párrafo). Si nos damos cuenta dentro de las preguntas que se fueron haciendo a los niños en la lectura en voz alta, sólo en algunos casos aparecen preguntas de recuperación de párrafos, (aunque sí aparecen preguntas específicas para saber si entendían algunos conceptos, palabras, enunciados, etc., que nos permitieran ver como el niño iba interpretando). Creímos pertinente no extendernos en el interrogatorio debido a que el tiempo de la aplicación de la *Situación Experimental* estaba restringido por las actividades escolares que no

nos permitía ampliarlos en el mismo. Por lo que se decidió observar qué contenidos específicos eran mejor recuperados a través de la secuencia -de ideas sacadas de los párrafos y a través del resumen- Las ideas fueron escritas a mano en 10 tarjetas y fueron las siguientes:

1. Las antiguas civilizaciones tuvieron diferentes sistemas de escritura.
2. Otro material sobre el que solían escribir en la antigüedad tuvo un origen vegetal:
3. También se utilizó el pergamino, que era una piel ablandada con agua y luego pulida.
4. Durante casi setecientos años los chinos consiguieron mantener en secreto la fabricación del papel...
5. En las universidades, los estudiantes copiaban los manuscritos que les interesaban para llevarlos a su casa y allí volverlos a copiar varias veces.
6. La invención de la imprenta permitió reproducir textos escritos sin necesidad de copiarlos a mano...
7. Poca gente podía tener libros en esa época.
8. Con el papel y la imprenta, la educación pudo extenderse más y más entre la gente.
9. Cada vez es mayor la necesidad de papel.
10. Sin papel ni siquiera podrías tener este libro en tus manos.

## **7.2 La conformación de tres grupos de sujetos para la *Situación Experimental III* y el cómo de la aplicación.**

Para efectuar esta situación se estableció previamente, basados en los resultados de la *Situación Experimental II*, que elegiríamos tres niños por cada grupo de 10: uno que sus respuestas en las preguntas de predicción e inferencia y en contextualización del texto hubiesen sido acordes a lo leído; que la recuperación del contenido hubiese sido buena. A este le denominamos nivel A. Otro, con algunos errores en sus predicciones, inferencias o contextualizaciones y que su comprensión fuese regular (nivel B). Y un tercero con frecuentes errores en sus respuestas a las preguntas de inferencia y de predicción y en las contextualizaciones y, con recuperación del contenido global deficiente (nivel C). Elegimos entonces, cinco niños por cada nivel (contando los de la muestra piloto). Aplicamos un total de 15 indagaciones críticas con el texto *Escrito con Tinta Verde* y 12 con el de: *Los Libros*, que éste no se aplicó en la piloto.

Con esta representatividad se creyó que tendríamos un buen espectro de respuestas que nos dieran las gamas más persistentes en la muestra general. Por otro lado, podríamos constatar si alguno de los tres niños que cada maestro eligió como con problemas de lectura, caía en el nivel que nosotros denominamos C.

La selección de los 15 sujetos se hizo después de haber leído todos los cuestionarios escritos. Se hizo un cuadro en donde aparecían, en columnas los siguientes datos: nombre del alumno, cuestionario C, Destierro, Cometa, Tinta, Rey, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia. En este cuadro, una vez que se leían los cuestionarios se iba poniendo una clave según el nivel al que podían pertenecer los alumnos: 1 ó 3/4 a los que se acercaban al nivel A; 1/2 al nivel B; y \* ó \* a los que se acercaba al nivel C,

donde \*\* valía más que\*. Así al final de cada hilera anotábamos la tendencia del niño a ubicarse en un nivel. El nombre del alumno se leía al final de la lectura de cada cuestionario. Cuando se tuvieron todos los resultados de los cuestionarios escritos procedimos a corroborar sus respuestas al cuestionario C. Al final tuvimos del total de 15 niños seleccionados: siete niñas y ocho niños, una muestra muy pareja; a continuación notamos su distribución por nivel:

Muestra seleccionada para participar en la Situación Experimental III						
Nivel A			Nivel B		Nivel C	
Esc.	Nombre	Edad	Nombre	Edad	Nombre	Edad
HSM*	Rosa Ma	11	Javier	10**	Ricardo	10**
BJ	Renato	11	Laura	10	Teresa	12**
GB.1	Liliana	10	Norma	10**	Florentina	12**
GB.2	Jaime	12**	Gregorio	12**	Marco Art.	12**
FM	Lety	10	Marco A.C	9	José Luis	13**
<b>Total</b>		<b>Prom: 10.8</b>		<b>Prom: 10.2</b>		<b>Prom: 11.8</b>
	Niñas= 3	10.3	Niñas= 2	10	Niñas= 2	12
	Niños= 2	11.5	Niños= 3	10.3	Niños= 3	11.6

\* Los resultados de los niños de la muestra piloto, que fueron los pertenecientes a esta escuela, a partir de este momento sólo los mencionaremos si es necesario como ejemplos. Nos limitaremos de aquí en adelante a los niños seleccionados de la población donde se aplicaron los diseños finales de la investigación, por lo tanto la muestra seleccionada para la presente *Situación* queda igualada en la variable sexo.

\*\*Niños seleccionados por los docentes como con problemas de lectura.

Observamos como en el nivel A se encuentra Jaime un niño que el docente seleccionó por tener problemas de lectura. Si revisamos la *Situación Experimental* anterior, veremos que las respuestas de Jaime casi siempre fueron adecuadas, que manejaba su conocimiento del mundo y sus experiencias para relacionarlas inteligentemente con el texto leído, que realizaba el ejercicio cognitivo solicitado en la lectura, en fin que fue uno de los niños más competentes al leer los diferentes textos. El docente, posiblemente lo haya ubicado como un niño con problemas de lectura debido a que Jaime titubeaba al leer, a veces incluso tartamudeaba (Jaime hizo un comentario al respecto, como veremos más adelante). Esto nos vuelve a remitir a lo que está detrás de la práctica educativa de este docente donde el "leer bien" significa: pronunciar bien las palabras; leer a determinada velocidad un número de palabras, descifrar mecánicamente. El docente cree así que el tener problemas de lectura es no descodificar mecánicamente bien en vez de pensar que los verdaderos problemas de lectura se refieren a la no comprensión de lo leído entre cuyas causas puede estar o no la descodificación mecánica. En el nivel B encontramos a tres niños que los docentes seleccionaron para trabajar con nosotros por tener problemas de lectura. Si nos remitimos a las respuestas de Norma y de Gregorio en la anterior *Situación*, podemos ver que se ubican como lectores medianamente competentes pues si bien cometieron algunos errores tuvieron varios aciertos en la recuperación del significado de los diversos textos, y usaron -adecuadamente o no- los ejercicios cognitivos solicitados. Gregorio pertenece al mismo grupo de Jaime y tenía problemas de lenguaje pues tartamudeaba

o a veces no se le entendía cuando hablaba o leía. (ver nuestra aclaración al respecto más adelante). Los comentarios que hicimos al porqué este docente eligió a Jaime como un niño con problemas de lectura se ajustan también a este caso.

Presentamos a continuación los datos generales obtenidos de la *Situación Experimental I*, respecto a algunos puntos que nos parecen relevantes mencionar. Los daremos por el nivel en que se ubicaron.

Cuadro: datos personales de los alumnos seleccionados*				
<b>Nivel A.</b>	<b>Renato</b>	<b>Liliana</b>	<b>Jaime</b>	<b>Leticia</b>
<b>Repetidor</b>	No	No	No	No
<b>Jardín de Niños</b>	Sí	Sí	No	Sí
<b>Trabaja</b>	No	No	Sí	No
<b>Datos del Padre**</b>	Mecánico Ind. Técnico L. P. R. \$2000	Velador 2º Sec. L. P. R. \$1000	Empleado 1º Prepa P. NC.	Ingeniero Profesional L. P. R. \$3000
<b>Datos de la madre</b>	Ama de casa Secundaria L.R.P.	Intendencia 6º primaria L.R. P. \$800	Ama de casa Primaria L.R. P	Comerciante 1º Sec. R. NC.
<b>Alimentación (carne)</b>	4-3 veces	2 a 1 vez	4 a 3 veces	2 a 1 vez
<b>Nivel B.</b>	<b>Laura</b>	<b>Norma</b>	<b>Gregorio</b>	<b>Marco A. C.</b>
<b>Repetidor</b>	No	No	No ***	No
<b>Jardín de niños</b>	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Trabaja</b>	No	No	No	No
<b>Datos del padre</b>	Chofer Primaria	—	Empleado 3º prim. No lee	—
<b>Datos de la madre</b>	Ama de casa Primaria No	Vende tortas 6º prim. Revistas \$320	Ama de casa 6º prim. No lee	Hogar 3º prim. Revistas
<b>Alimentación (carne)</b>	2 a 1 vez	2 a 1 vez	2 a 1 vez	diario

Nivel C	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis
Repetidor	sí (3°)	sí(3°)	sí (2°)	sí (4°)
Jardín de Niños	sí	sí	sí	no
Trabaja	no	sí	sí	no
Datos del Padre	Chofer Primaria \$800	Albañil 5° prim. Periódicos Mínimo	_____	Albañil 5° prim. Biblia \$1000
Datos de la madre	Ama de casa Primaria	E. Doméstica 4° prim. Periódico	_____	E. Doméstica Primaria R. P.
Alimentación (carne)	2 a 1 vez	6 a 5 veces	Diario	4 a 3 veces

\*Pedimos al lector observar como no afectó en el presente trabajo el que los sujetos hubieran cursado jardín de niños y si afecta la preparación de los padres, los ingresos económicos y lo que se lee en casa. Al final del presente capítulo hablaremos al respecto.

\*\*En datos del padre y de la madre incluimos: empleo; estudios; materiales que leen: L=libros, R=revistas, P=periódico; salario. NC recordemos que significa no contestó.

\*\*\*Repetió un grado porque a mitad del ciclo escolar se enfermó.

Esta *Situación Experimental* se realizó de manera individual; después de una semana de haber aplicado en la escuela en turno, el último cuestionario escrito. Utilizamos para el registro de la lectura en voz alta y las respuestas a la indagación crítica, una grabadora. Se empleó también registro fotográfico durante la sesión, sólo con el fin de asentar la participación de los infantes.

En el caso específico de esta situación solicitamos con anterioridad, en todas las escuelas, un espacio cerrado, y donde no se escuchara el menor ruido externo y no existieran interrupciones constantes. En las escuelas H5M, GB.1, GB.2 y FM, esto sucedió de la mejor manera pero en la BJ sí hubo constantes interrupciones, e incluso en una entrevista (con Tere) se tuvo que suspender unos momentos la sesión pues hubo simulacro de evacuación.

Se procedió en la aplicación a llamar uno por uno a los niños empezando por el nivel A, luego el B y finalmente el de C. Ninguno de los niños fue avisado de su participación con anterioridad. Al hablar con el docente, el día previsto para esta aplicación, se le decía que se iba a trabajar ya solamente con tres de los diez niños de la muestra de su grupo, se le pedía que nos permitiera ir llamando a uno por uno, y se le daba el nombre del primer niño. Éste a su vez se encargaba de llamar al siguiente y éste al tercero. Entre ellos no había comentarios. Cabe decir que a todos los participantes en la investigación se les dijo desde el



primer día de trabajo que después de aplicarles los cuestionarios escritos, se trabajaría sólo con tres niños, que serían seleccionados al azar sin evaluación alguna.

Instalados ya en el salón donde se trabajó, se le explicaba al niño que iba a leer dos textos en voz alta, que se iba a grabar su lectura y a tomar 1 o 2 fotos durante ésta. Inmediatamente se le daba la siguiente consigna: "*Vas a leer en voz alta el siguiente texto, ya lo leíste el otro día -se le daba el texto- como te dije, voy a grabar tu lectura, no tienes por qué ponerte nervioso, es como cualquier ejercicio... Al finalizar la lectura te voy a hacer unas preguntas que tienen que ver con lo que contestaste en el cuestionario escrito (se le mostraba su cuestionario). ¿Tienes alguna duda? "*

La consigna para el texto de: *Los libros* fue: "*Bien, ahora vas a leer también en voz alta este texto, - se le daba el libro de Español, abierto en la página correspondiente- Yo te voy ir deteniendo durante la lectura. Te voy a decir: alto o deténte. A veces pondré mi mano sobre el texto. Y te haré algunas preguntas. Tú me las contestarás de acuerdo a lo que tú creas o pienses. También la grabaremos. ¿Listo? Al final de esta fase donde se contempló también el resumen, se le decía que nos ayudara a ordenar la secuencia de las tarjetas. A continuación presentamos los resultados.*

### 7.3 Resultados. Lectura en voz alta del texto: *Escrito con tinta verde. Análisis y observaciones.*

Empezaremos mostrando un cuadro donde, por nivel, ubicamos a nuestros 12 niños, señalando, el cómo fue su lectura (lenta, fluida, con entonación, sin entonación, etc.) los errores que cometió y las estrategias que usó.

#### Lectura del texto: Escrito con Tinta Verde Nivel A

Alumno	Tipo de Lectura	Errores cometidos	Estrategias
Renato	Lee de manera fluida y rápida Da entonación al leer el título, al final y el nombre del autor, y en la frase <i>¡oh blanca!</i> Hace las pausas adecuadas en comas y puntos, lo que le imprime ritmo a su lectura. Lee por grupo de palabras, por frase o enunciado.	Dice: <u>nunca</u> x nuca. Omite el artículo La en: <i>la nuca</i> .  Dice: <i>la brizna</i> x una brizna.	Quizá por mala anticipación dice <i>nunca</i> x <i>nuca</i> y omite el artículo.  Anticipación acorde en género y número, no se autocorrige.

Alumno	Tipo de Lectura	Errores cometidos	Estrategias
Renato		Dice: <u>de árbol</u> x del árbol.	Anticipa y muestrea, no se autocorrige. Hay regresión: <u>de árbol, de árbol</u> . Alarga el sonido de la r en: <u>verrde</u> .
Lillana	Fluida, moderada. Con entonación de poesía, pone énfasis en palabras: <i>¡oh blanca!</i> Lee con ritmo.	Dice: <u>nunca</u> x nuca.  Dice: <u>bosques</u> x <u>bosque</u> .  Dice: <u>de árbol</u> x del árbol.	Anticipa nunca x <i>nuca</i> , no se autocorrige. Anticipa de acuerdo al significado que da a la frase, no se autocorrige.  Anticipa y muestrea, no se autocorrige.  Muestrea, pues hace pausas ante ciertas palabras o frases: <i>la tinta</i> (pausa) <i>a esta página</i> . (Obs: ¿Esperaba encontrar el adjetivo?)
Jaime*	Fluida, rápida. Con entonación en algunas partes del texto, ej: <i>¡oh blanca!</i> Lee con ritmo pues hace las pausas adecuadas en puntos y comas.	Dice: <u>estrilo</u> x escrito.  Dice: <u>la nunca del bos</u> . x <u>la nuca de bosque</u> .  Dice: <u>entofo</u> x otoño.	Anticipa y se autocorrige.  Anticipa y se autocorrige en <i>nunca</i> pero no corrige <i>del x de</i> .  Se autocorrige. Hay repeticiones significativas en: <u>la yedra</u> , <u>si la yedra, ah! la yedra</u> . Y en: <u>se constela, se constela</u> . (Obs: Se nota aquí como el significado de la palabra <i>yedra</i> le ocasionaba problemas hasta que logra ubicarla en su marco cognoscitivo)  Retoma las primeras sílabas en: <u>renue re-nue-e-vo</u> . Hace pausa antes de: <u>desciendan, cubran y cicatriz</u> .
Lety	Lectura más o menos fluida, moderada. Con entonación de "poesía": <i>¡oh blanca!</i> Lee con ritmo pues marca las pausas en comas y puntos.		Ante la palabra <u>nuca</u> alarga el sonido de <i>n</i> . Retoma las primeras sílabas en: <u>le-le tras y brz-bl-brzn</u> .

Alumno	Tipo de Lectura	Errores cometidos	Estrategias
Lety			<p>Lee por grupos de sílabas las palabras: <i>des-ciendan, cons-telaciones, ver-de</i>, pausas pequeñas ante las siguientes palabras: <i>yedra</i>, estatua, muerte, brizna, constela, renuevos, cicatriz, tatuaje.</p> <p>(Obs: Estas pausas indican que le cuesta trabajo ubicar el significado de estas palabras; su proceso de búsqueda y su ubicación final en su marco cognoscitivo le lleva más tiempo del normal.</p>
* Jaime dice que lee mal pues se pone muy nervioso pero que le gusta leer.			

"Veamos" la lectura de uno de estos niños de nivel A:

Renato

Escrito con Tinta Verde

La tinta verde crea jardines, selvas, prados,

foliajes donde cantan las letras,

palabras que son árboles

frases que son verdes constelaciones

Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran

como una lluvia de hojas a un campo de nieve,

como la yedra a la estatua

como la tinta a esta página

Brazos, cintura, cuello, senos

la frente pura como el mar

¡ Nunca de, nunca de, bosque en otoño

los dientes que muerden la brizna de hierba

tu cuerpo se constela de signos verdes

como el cuerpo de árbol, de árbol, de renuevos

no te importa tanta pequeña cicatriz luminosa

mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas

Octavio Paz

Con este símbolo marcamos el ritmo del niño al leer, es decir la palabra o palabras que leyó en una sola emisión o la división que hizo de las mismas.

Con este símbolo enmarcamos las regresiones, repeticiones, anticipaciones inadecuadas, alargamiento de una letra o las separaciones silábicas realizadas en determinadas palabras.

Con este símbolo señalamos las pausas que hizo el lector entre determinadas palabras.

## Comentarios:

- a. Observamos que estos cuatro niños que colocamos en el grupo A, por las respuestas que dieron en la *Situación Experimental II*, tienen lectura fluida (moderada o rápida) y algunos errores -notemos que Leticia es más moderada al leer y por eso no comete errores.
- b. Si nos detenemos un poco en ellos, percibimos que los cuatro tienen dificultad con la frase: *"la nuca de bosque"*, tres leen: *"la nunca"* y uno omite *"la"*. A pesar de que en esa estrofa se hace referencia a partes del cuerpo, es poco común que en la vida diaria se hable de la "nuca", y el ligar la palabra a otras de manera poética crea en los niños confusión. También creemos que dos niños no se corrigen pues leen rápido y el decir *"la nunca de bosque en otoño"*, no les cambia el "sentir que es una poesía" y esto puede ser escrito en ella. Jaime y Liliana tienen dificultades con *"la nuca de bosque"*, no sólo en *"la nuca"* sino en *"de bosque"* uno dice *"del bosque"* (y se autocorrigió) y Liliana dice *"bosques"*. Estos cambios no les son significativos y pueden o no corregirlos porque seguramente desde su punto de vista "se ajustan al poema".
- c. Notamos también que dos niños dijeron: *"como el cuerpo de árbol"* en vez de *"como el cuerpo del árbol"*, de nuevo creemos que anticipan *de árbol* porque es más común decir "cuerpo de" y no se corrigen pues no cambia el sentido. Los errores significativos sí son corregidos por los niños, por ejemplo, Jaime, se autocorrigió en: *"estrito"* y en *"entoño"*
- d. Notamos que la pausa de Liliana se debe a que espera que después de *tinta* haya un adjetivo, quizá *"verde"*. Otras pausas que realizan algunos niños de este grupo podemos ver que ocurren ante ciertas palabras: *brizna*, *yedra*, *constela*, *cicatriz*, *renuevos*, y *verde*. Es singular que ante esas palabras el resto de los niños de este nivel, las separaran en sílabas o grupos de ellas. Podemos suponer que las estrategias usadas por los niños ante estas palabras más que ser producto de su dificultad o el poco uso de ellas, se debe a la forma sintáctica y semántica en que aparecen en el poema, tal es el caso de *"verde"* o *"muerte"*.
- e. Creemos que no nos equivocamos al colocar a estos niños en el nivel A. Más adelante haremos un análisis mayor retomando elementos de nuestro Marco Teórico.

Veamos ahora los niños que colocamos en nivel B.

Nombre	Lectura oral	Errores	Estrategias
Laura	Lee de manera fluida. Rápida al inicio de la lectura pero baja a moderada su velocidad al leer cuando se da cuenta de que comete desaciertos. Entona como poesía: <i>¡oh blanca!</i>	Dice: <i>estatura</i> x <i>estatu</i> .  Dice: <i>los dientes que se muer muerden</i> x los dientes que muerden.  Dice: <i>verdes tatuajes de estrellas</i> x <i>verde tatuaje de estrellas</i> .	Anticipa mal y no se autocorrije.  Anticipa mal y no se autocorrije.  Pluraliza muestreando el final de la oración.  Hace pausa pequeña antes de: <i>vedra tatuajes brizna nuca</i> . (Obs: señal de muestrear)  Regresión en: <i>desciendan, descindan</i> .  Interumpe su lectura en la primera sílaba de las palabras: <i>es-tatura, muer-muerden; cons-constela...</i>
Norma	Lee de manera más o menos fluida, moderada. Da entonación a ciertas partes del texto: título, <i>¡oh blanca!</i> y autor. Lee con cierto ritmo pues hace algunas pausas, pero no respeta otras.	Dice: <i>tanto</i> x <i>tanta</i> .  Dice: <i>mira el cielo</i> x <i>mira al cielo</i> .	Anticipa mal y no se autocorrije.  Anticipa mal y no se autocorrije.  Regresión en: <i>jardines sel; jardines, selvas</i> .  Lee por grupo de sílabas y las retoma para formar palabras: <i>des-desciendan; cons-constelaciones; im-por-te importe</i> (con regresión a palabras previas: <i>no te importe</i> ) <i>es estua, estatua</i> .  Hace pequeñas pausas ante las palabras: <i>desciendan, vedra, estatua, nuca</i> (con regresión a: <i>la nuca</i> ), <i>constela renuevos, estrellas</i> .

Nombre	Lectura oral	Errores	Estrategias
Gregorio*	Su lectura es poco fluida, de dos palabras: artículo + sustantivo: <i>la tinta</i> ; preposición + sustantivo: <i>de bosque</i> . En ocasiones lee por cuatro palabras. Pero en buena medida lee por palabra aunque a velocidad que quiere ser rápida, de manera casi imperceptible, lee marcando las sílabas o grupos de ellas <i>ta-tuaje</i> , <i>cons-te-la-ciones</i> . Respeta la puntuación al leer. Pero no hay entonación y el ritmo se ve alterado por su lectura poco fluida.	Dice: <i>folia</i> x follajes. Dice: <i>ver, verdad, verdes</i> . Dice: <i>cici</i> x cicatriz. Dice: <i>la nun...</i> x <i>la nuca</i> .	Anticipa, sin corregir.  Anticipa y se autocorrige.  Anticipa mal y no corrige.  Anticipa mal y se autocorrige.  Anticipa mal y no se corrige Hay regresión en: <i>la yedra</i> , <i>la yedra</i> ; como <i>la tinta a esta página</i> ; como <i>la tinta a esta página</i> .  Lee la primera sílaba y la retoma para formar la palabra: <i>con-constelaciones</i> .  A algunas palabras les alarga el sonido de una letra: <i>dieentes, consstela, renueevos</i> .
Marco Antonio	Lectura más o menos fluida, pero moderada a lenta. En grupos hasta de 4 palabras. Cuando se enfrenta a palabras difíciles baja la velocidad y lee entonces por palabra o par de palabras de construcción sencilla: <i>tu cuerpo</i> , <i>de estrellas</i> . Trata de dar entonación donde hay comas y donde dice :;oh blanca!	Dice: <i>leyenda</i> x yedra. Dice: tinta <i>este x tinta a esta página</i> Dice: <i>de muerden</i> x que muerden	Anticipa sin corregir su error.  Anticipa y corrige su error.  Anticipa, hay regresión pero no corrige el error.  Efectúa regresión en : <i>no te importe</i> ; <i>de muer de muerden</i> .  Lee por sílabas o grupo de sílabas para retomarlas y leer la palabra completa: <i>sel-selvas</i> , <i>fo-follaje</i> ; <i>cons-te-la constelaciones</i> ; <i>de-des-desciendan</i> <i>bos-bosques</i> ; <i>ta-tatuaje</i> .  Marco hace pausa antes de: <i>jardines, selvas, follajes, frases, constelaciones, de-des-desciendan</i> <i>descienden</i> , <i>estatu, tinta, esta, de signos, de renuevos, cicatriz, tatuaje, a esta página</i> .
*Gregorio lee con sonido gutural, su habla es así, y a veces no se le entiende, no asistía a terapia de lenguaje			

Ejemplifiquemos con la lectura de Norma este nivel B.

Escrito con tinta verde

La tinta verde, crea jardines, selva, jardines, selva, prados, follaje,  
donde cantan las aves,

palabras que son árboles,

frase que son verdes, con constelaciones.

Deja que mis palabras, oh blanco, des... desciendan y te cubran

como una lluvia de hojas a un campo de nieve,

como la vedra a la estatua, estatuas

como la tinta a esta página.

Brazos, cintura, cuello, senos,

la frente pura como el mar,

la luna, nuca, de bosque en otoño,

los dientes que muerden una brizna de hierbas

tú cuerpo se, constelación si no, verdes

como el cuerpo del árbol de renuevo.

No te importa, no te importa, pequeña cicatriz luminosa

Mira el cielo y su verdadero tatuaje de estrellas.

Octavio Paz

Con este símbolo marcamos el ritmo del niño al leer, es decir la palabra o palabras que leyó en una sola emisión o la división que hizo de las mismas.

Con este símbolo enmarcamos las regresiones, repeticiones, anticipaciones inadecuadas, alargamiento de una letra o las separaciones silábicas realizadas en determinadas palabras.

Con este símbolo señalamos las pausas que hizo el lector entre determinadas palabras.

Comentarios:

- a. Si comparamos a estos niños del nivel B con los del nivel A, se percibe que su lectura es menos fluida y que va de moderada a lenta. Observamos también un aumento de errores y detenciones no marcadas gráficamente en el texto. Notamos que esto ocurre en algunos pasajes donde existen palabras o términos cuyo significado probablemente no conocen o que no les son familiares. Gregorio, por ejemplo, anticipa "la nun..." para leer "la nuca" y se autocorrigió, quizá porque es más lenta su lectura. Norma y Laura hicieron pausa antes de la palabra "nuca", que nos confirma lo anterior.
- b. Recordemos cómo algunos sujetos de A aplican diversas estrategias al leer "verde" y nuestro comentario al respecto. Pues bien, aquí lo notamos más claramente con Gregorio; el uso de "verde" en ciertas frases (proposiciones) no se lo esperaba, leamos: "y su ver- verdad, verde", quiere decir que esperan encontrar

otra palabra por la semántica del enunciado ligada más a su experiencia: "frases que son verdad" por "frases que son verdes constelaciones".

- c. Notamos también el uso de conocimientos o estrategias lingüísticas en: "los dientes que muerden". Laura, por ejemplo dice: "los dientes que se muerden"; al agregar "se" en plural "muerden" para tratar de darle sentido al texto. Marco Antonio dijo: "de muerden" el esperaba encontrar un sustantivo y encontró un verbo.
- d. Entre las palabras que más se les dificultó estuvieron: yedra, brizna, nuca, constelaciones, descendian, estatua, renuevos, bosques.
- e. En Gregorio notamos de nuevo que al haber regresión en "la tinta a esta página", él quizá esperaba otra estructura, como ya habíamos señalado en A. También hay que mencionar que Norma anticipa en: "no te importe tanto" por "no te importe tanta pequeña...". El "no te importe tanto" es una frase muy coloquial y Norma esperaba ver escrito eso. Posiblemente pensó en una frase como: "no te importe tanto, pequeña, cicatriz".

A continuación describiremos la lectura de los niños del nivel C.

Nombre	Lectura oral	Errores	Estrategias
Teresa	Lectura poco fluida, lenta. Lee por frases o enunciados. Hace pausas largas ante las comas. Trata de dar entonación a algunas	Dice: <u>en las frases x la frente</u> .	Anticipa mal pero acorde al tema, se corrige.
		Dice: <u>estatura x estatua</u> . a algunas frases.	Anticipa mal sin corregir su error.
		Dice: <u>sones x senos</u> .	Anticipa mal, sin corregir su error.
		Dice: <u>renueve x renuevos</u> .	Anticipa mal sin corregir su error, repite la preposición que antecede a la palabra renuevos: <u>de</u> .
		Dice: <u>porque x pequeña</u> .	Anticipa mal sin corregir su error.
		Dice: <u>tra... x tatuaje</u> Dice: <u>la nunca x la nuca</u> seguida de: <u>que bosque x de bosque</u> .	Anticipa mal y se autocorrige. Anticipa sin corregir.
		Repite la palabra: <u>estrellas</u> ; con la que termina el poema. Retoma sílabas para formar la palabra: <u>constela</u> <u>constelaciones: des-</u> <u>desciendan</u> .	
		Hace una pausa pequeña ante la palabra: <u>página</u> .	



Nombre	Lectura oral	Errores	Estrategias
Fiorentina	Lectura poco fluida, trata de leer rápido pero comete muchos errores que le impiden avanzar como quisiera. Hace pausas donde están las comas. No hay entonación. Lee hasta un grupo de cuatro palabras cuando las construcciones de las frases o enunciados son sencillas y las palabras conocidas.	<p>Dice: <i>oh ba... x oh blancas.</i></p> <p>Dice: <i>desciendan x descienan.</i></p> <p>Dice: <i>seno x senos.</i></p> <p>Dice: <i>pa x pura.</i></p> <p>Dice: <i>la nunca de bo...</i></p> <p>Dice: <i>a la estuata x a la estatua.</i></p> <p>Dice: <i>tanto x tanta.</i></p> <p>Dice: <i>tierra x tinta.</i></p> <p>Dice: <i>yendra x vedra.</i></p> <p>Dice: <i>una pinza x una briza.</i></p>	<p>Anticipa incorrectamente pero se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige: <i>des-ciendan.</i></p> <p>Anticipa mal en número y se corrige.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal, se da cuenta de que hay un error y titubea al seguir leyendo, por eso hay regresión en: <i>de bosque</i>, pero no corrige nunca x nuca.</p> <p>Anticipa mal y no se corrige (Obs: posible variante sociolectal).</p> <p>Anticipa y comete error en número, no corrige.</p> <p>Anticipa erróneamente y no corrige.</p> <p>Anticipa mal y no corrige.</p> <p>Anticipa mal y no corrige.</p> <p>Hay regresión en: <i>Crea crea; como la, como yendra; la tierra a esta; a esta; brazos, brazos; de bo... de bosque; los dientes; los dientes; una pl... una pinza; no te importe, no te importe</i> (Estas regresiones las usa cuando duda de alguna palabra que precede o antecede a otra de cierto grado de dificultad; y con construcciones semánticas y sintácticas difíciles).</p> <p>Divide silábicamente <i>des-ciendan, ci-ca-trix.</i></p> <p>Alarga el sonido de una letra en <i>consstelaciones.</i></p> <p>Lee las primeras sílabas y las retorna para formar las palabras: <i>cre-crea, fo-fofajes; pa-palabras, muer-muerden; ta-talua-talua.</i></p> <p>Hace una pequeña pausa ante la palabra: <i>renuevos.</i></p>

Nombre	Lectura oral	Errores	Estrategias
Marco Arturo	Lee más o menos en forma fluida y a velocidad que intenta ser rápida pero va bajándola a medida que encuentra palabras que le son difíciles de pronunciar. Hace pausas en las comas pero no lee con entonación ni ritmo, pues está más atento a la pronunciación (simple decodificación).	<p>Dice: <u>verda x verdes.</u></p> <p>Dice: <u>estas dos páginas x</u> esta página.</p> <p>Dice: <u>la nu-la nunca x la nuca.</u></p> <p>Dice: <u>la mar x el mar.</u></p> <p>Dice: <u>mueren x muerden.</u></p> <p>Dice: <u>brña x brizna.</u></p> <p>Dice: <u>importa x importe.</u></p> <p>Dice: <u>pequeños x pequeña.</u></p> <p>Dice: <u>hablan x blanca.</u></p> <p>Dice: <u>hacia x a.</u></p>	<p>Anticipa mal pero corrige.</p> <p>Anticipa mal y no se corrige.</p> <p>Anticipa mal y no se auto-corrige; se nota la dificultad de leer esta palabra porque la separa primero silábicamente.</p> <p>Anticipa mal el artículo y se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal pero se corrige.</p> <p>Anticipa mal pero se corrige.</p> <p>Anticipa con desacierto pero no es significativo el error, no se corrige.</p> <p>Anticipa con error en género pero se corrige.</p> <p>Anticipa mal y no se corrige.</p> <p>Anticipa mal y no se corrige, pero el error no es significativo.</p> <p>Hay regresión en las siguientes palabras: <u>mis, mis</u> palabras: <u>verde, verde.</u></p> <p>Retoma las primeras sílabas que lee para formar las palabras en <u>pra-prados;</u> <u>yo, yo, yo, vedra, se-señas;</u> <u>re-renuevos; luminos, nosa.</u></p> <p>Separa en sílabas las palabras: <u>cons-te-laciones;</u> <u>co(n)s-te-la; es-treña.</u></p> <p>Alarga el sonido de una letra en: <u>luminosssnosa.</u></p>

Nombre	Lectura oral	Errores	Estrategias
José Luis	Lee lentamente como procurando no equivocarse. Por lo que su lectura es poco fluida. Lee hasta por grupo de cuatro palabras. Hace pausas en las comas y entona el título.	Dice: <i>hoy x oh.</i>  Dice: <i>blancas x blanca.</i>  Dice: <i>nunca x nuca.</i>  Dice: <i>de la x del.</i>  Dice: <i>descienda x descíendan.</i>  Dice: <i>tanto x tanta.</i>	Anticipa erróneamente, pero autocorrigió.  Anticipa mal en número, error no muy significativo.  Anticipa mal y no se corrige.  Anticipa mal y se corrige.  Anticipa mal en número, error no muy significativo.  Anticipa mal y no se corrige.  Hay regresión en: <i>cree crea jard- cree crea jardines.</i> También en: <i>selvas, selvas; a e, a esta página: que que muerden.</i>  Hace división silábica en: <i>impor-te: cons-te-la.</i>

Elegimos en este caso, para ejemplificar el nivel C, la lectura de Marco Arturo:

La tinta verde crea jardines, selvas, pa-prados, follajes,  
 donde cantan las letras, palabras que son árboles,  
 frases que son verda-verdes (con-ve-laciones)  
 Deja que mis mis palabras, en habla, descíendan y se cubran  
 como un lluvia de hojas a un campo de nieve  
 como la va va va ve ve ve a la estalua,  
 como la tinta x estas dos páginas.  
 brazos, cintura, cuello, se senos,  
 la frente pura como la el mar,  
 la la ni nunca, de bosques, en otoño  
 los dientes que que muerden muerden una brisa brizna de hierbas  
 (b) cuerpo se co-s- tela de signo, verdes como el cuerno del árbol de re-ruavos  
 no es (t) importa tanto pequeña cicatriz luminossnosa,  
 Mira hacia el cielo y si verde verde tatuaje de es-trelas  
 Octavio Paz

○  
 Con este símbolo marcamos el ritmo del niño al leer, es decir la palabra o palabras que leyó en una sola emisión o la división que hizo de las mismas.

□  
 Con este símbolo enmarcamos las regresiones, repeticiones, anticipaciones inadecuadas, alargamiento de una letra o las separaciones silábicas realizadas en determinadas palabras.

~  
 Con este símbolo señalamos las pausas que hizo el lector entre determinadas palabras.

## Comentarios:

- a. De nuevo, en comparación con A y B, notamos un aumento en el número de errores. La diferencia con los de A es notable. Estos niños del grupo C leen de manera más o menos fluida a poco fluida: de moderada a lenta. Aunque es cierto que hay errores y más uso de estrategias de anticipación (para bien o para mal) notamos que en algunos casos persisten los errores encontrados en los anteriores niveles; veamos. Por ejemplo persiste el decir *"la nunca"*, los cuatro dicen así y, como así creen que tiene sentido no se autocorrigen.
- b. Pensamos que el decir *estuata* es un error dialectal, y el leer *"estatura"* es por mala anticipación, sin embargo, creen que tiene sentido y no lo corrigen. Revisemos los errores en específico de cada niño.
- c. Teresa dice: *"las frases"* en vez de *"la frente"*. Este error es indicativo de que Teresa le está tratando de dar sentido a lo que lee. Si ya arriba, en la primera estrofa del poema, trató de *frases* y en la segunda estrofa está hablando de *palabras*, Teresa lee entonces *"en las frases"* pero al seguir leyendo -muestrea- y se da cuenta del error y regresa para leer correctamente: *"la frente"*. Al darse cuenta que no tenía sentido *"las frases pura como el mar"*, se autocorrigió.
- d. En Florentina notamos de nuevo que dice: *"no te importe tanto, pequeña, cicatriz"*, el mismo error que cometió una niña del nivel B. Florentina también lee: *"como la tierra a esta a esta página"* en lugar de *"como la tinta a esta página"*. Aquí ella está recurriendo sintáctica y semánticamente a darle sentido a la proposición. Si se habla de *"el campo"*, *"la yedra"*, *"las hojas"* porque no *"de la tierra"*. Ella cree que su proposición es correcta y no se autocorrigió.
- e. De la forma de leer de Arturo tomamos algunos elementos para análisis. Vemos como dice: *"la frente pura como la el mar"*, él anticipó sintáctica y semánticamente pero al encontrarse con la palabra "mar" se autocorrigió, usa sus conocimientos gramaticales. Marco dice también *"los dientes que que mueren, muerden una brilla brizna de hierba"*. De nuevo trata de darle sentido a lo que lee y al ver que "lo que lee" no lo tiene, regresa y se autocorrigió. En contraste, observemos como ante *"importa"*, no se autocorrigió porque para él, finalmente tiene sentido decir *"no te importa tanta..."* Marco Arturo en otra parte dice: *"deja que mis mis palabras ¡oh hablan! desciendan y te cubran"*; si la proposición está en un contexto de *"palabras"*, *"frases"*, *"letras que cantan"*, ¡por qué no han de hablar las palabras! Marco no se corrige, pues para él la frase tiene sentido.

f. Vemos que de nuevo hay palabras en donde los niños de este nivel, como los de A y B, usan estrategias diversas para leerlas no sólo correctamente, sino para darle sentido a la lectura. Se repiten entre otras: muerden, importe, constela, verde, yedra, renuevos, brizna.

### 7.3.1 Comentarios y conclusiones parciales

Concluimos, a reserva de nuestros siguientes análisis en esta *Situación Experimental III*, que:

1. Hay una relación entre la recuperación del significado que los niños tuvieron en la *Situación Experimental* y la lectura fluida, es decir, a mayor fluidez mejor recuperación (hay menos visión tubular, ver cap. 1).
2. Notamos que los niños usan de manera inteligente, aunque a veces con acierto y otras de manera inadecuada, las estrategias de anticipación, muestreo, autocorrección y regresión -no hablaremos ahora de la de predicción- porque hay "pautas" que nos señalan su aparición en ciertos momentos de la lectura, estas son:
  - *Alargamiento del sonido de una letra en determinadas palabras.*
  - *Pausas -antes y después- de una palabra determinada.*
  - *Retomar sílabas para formar la palabra -es decir, uso de la decodificación de bajo nivel (o sea a nivel de unión de grafías o sílaba con sílaba).*
  - *Dividir silábicamente -igual, uso de la descodificación en un nivel bajo.*
3. Hay autocorrecciones, sobre todo, cuando no tiene sentido, para el niño, la proposición leída, se da una anticipación inadecuada -manejo de hipótesis acomodativas-. El problema es cuando no se autocorriga y lo que lee no adquiere sentido (ni para el niño ni para quien lo escucha).
4. No hay, generalmente, autocorrección si el niño cree que la proposición tiene sentido, aunque su anticipación sea inadecuada.
5. Se percibe que tienen más dificultad al leer palabras que tienen sílabas complejas (trabadas, mixtas inversas): descindan, brizna, constelaciones, etc.

Corroboraremos esto en la lectura en voz alta del texto *Los libros*. Ahora continuaremos con lo sucedido a interrogarles sobre sus respuestas al cuestionario de *"Escrito con Tinta Verde"*.

### 7.3.2 Indagación sobre las respuestas que dieron en el cuestionario escrito con respecto a la lectura del poema *Escrito con tinta verde*. Análisis y comentarios.

Aquí podemos confrontar las respuestas de cada uno de los niños en su cuestionario escrito (que en adelante abreviaremos CE) con las que fue dando en forma oral a éstas o otras que le hizo la investigadora, con el fin de observar los cambios que tiene al responder de una forma más directa, que lo enfrenta consigo mismo y permite ver sus reflexiones y opiniones y observar cómo recupera significados o no los recupera y por qué, es decir qué problemas tiene para entender determinado tipo de texto y contenido. Presentamos dos cuadros que abarcan las respuestas de los niños. En el primero, concentramos por nivel las respuestas que dieron los cuatro niños en las preguntas del CE, y en el segundo, las que dieron en el interrogatorio de Indagación Crítica -en adelante IC.

Preguntas y respuestas al Cuestionario Escrito				
	Renato	Liliana	Jaine	Lety
Preguntas del CE				
Escribe de que trata el texto	de poemas*	de tinta verde de los arboles, el follaje la naturaleza eso creo yo que trata la tinta verde.	<u>de la naturaleza y un señor que describe a una señora.</u>	que la tinta verde pin(ta) jardines, selvas, vosques, flores.
¿Te gustó?	sí	sí	un poco	sí
¿Por qué?	<u>puede llevarme a otros mundos imaginarios</u>	porque es bonito y me gusta leer aprendo lo que dice sobre las cosas de la naturaleza y <u>me voy dando una idea de lo que es un poema.</u>	porque fue un poco interesante	porque habla de la naturaleza
Escribe las palabras que no entendiste.	(no contestó)	(no contestó)	todas entendí	constelaciones
¿Qué otras cosas no entendiste? (..)	(no contestó)	(no contestó)	niuna	(no contestó)
¿Qué fue lo que aprendiste con esta lectura?	a ver el mundo de los poemas	que deje volar mi imaginación y creo que habla de todo lo verde del mundo árboles, follajes	mas sobre la naturaleza	<u>nada</u>
*Recordamos al lector que respetamos la forma en que los niños escribieron sus respuestas en los cuestionarios.				

	Renato	Lillana	Jairme	Lety
¿Es importante para ti leer este tipo de textos?	sí	sí	sí	un poco
¿Por qué?	porque aprendes otras cosas buenas.	porque aprendo mas sobre eso y ese tema.	porque como abia dicho aora ila tengo mejor rapides en leturas y esatitud.	<u>porque habla de la naturalesa</u>
¿Para qué te serviría esta lectura en tu vida?	para amar la vida y a mi proximo	no lo se, tal ves <u>no para alguna cosa pero si para leer.</u>	para seguir leiendo.	<u>para nada</u>
¿Por qué crees tú que este texto se llama Escrito con tinta verde?	por que abla del verde de el campo	porque habla de arboles, follajes, jardines, selvas, prados.	porque crea la la naturaleza.	por(que) abla de los vosques y jardines, y en un jardin siempre hay pasto verde
Según el texto, ¿qué es lo que crea la tinta verde:	el campo hermoso y verde	naturaleza, vuelvo a repetir, de lo verde: arboles follajes, todo eso, campos, <u>todo lo verde del mundo.</u>	jardines, selvas prados, follajes.	el pasto verde, arboles verdes, etc.
Una estrofa dice: <i>Deja que mis palabras, oh blanca descendian y te cubran.</i> Si continuamos leyendo ¿a quién te imaginas que van a cubrir?	al campo	por una parte creo que a nosotros pero por otra creo que a los arboles.	<u>a una mujer a una estatua.</u>	también a pinturas verdes y con ellas podemos pintar
Otra estrofa dice: <i>No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa: mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.</i> ¿Qué quiere decir la palabra tatuaje?	que estan pegadas al cielo	que no me importe todo el mundo contaminado, miro al cielo, me imagino todo verde y ermoso. Tatuaje es que seamos felices y no nos estemos muriendo, que imaginemos.	algo que se ase con una aguja y una ves que esta tatuado en la piel y ya no se quita a menos que con dolor.	una pintura que tien(e) en una par(te) a veces en pape(l) o en otra en la piel
El texto <i>Escrito con tinta verde</i> : está basado en: un mundo real; un mundo imaginario; un mundo real y uno imaginario.	un mundo real y uno imaginario	un mundo real y uno imaginario	un mundo imaginario	un mundo real y uno imaginario

	Renato	Liliana	Jaime	Lety
¿Cómo se llama el autor del texto?	Octavio Paz	Octavio Paz	Octavio Paz	Octavio Paz
Lee de nuevo la segunda estrofa y di qué semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la yerba en una estatua.	Rimar	No le entendí a esta estrofa.	en que las dos son verdes.	que hay una parecido entre esas.
¿Qué tipo de texto es Escrito con tinta verde cuento, poesía, biografía, de instrucciones científico, guión de teatro o no sabes.	poesía	poesía	de instrucciones	cuento
De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura: matemática, lecturas, español, historia, ciencias naturales, geografía.	Lecturas	Español	Español	Español
¿Habías leído antes este texto?	sí	no	sí	no

Preguntas y respuestas a la Indagación Crítica					
	Renato	Liliana	Jaime	Lety	Observaciones
Preguntas de la IC					
Dices en tu CE que trató de un poema ¿por qué?	Porque es un poema				



	Renato	Liliana	Jaime	Lety	Observaciones
De que trató lo que leíste	(no se preguntó)	sobre la naturaleza, que es este lo de la tinta verde árboles y sobre eso.	De que o sea es una... como es, <u>es como si estuviera una hablando de una persona pero en lugar de que tuviera cosas, tuviera, tiene este selvas, y tiene varias cosas por ejemplo, dice que tiene dientes de... como se llama eso... dientes de pinos parecé.</u>	De la tinta que crea jardines y selvas.	
Aquí en tus respuestas a CE pusiste que sí te gustó:	sí	("entre otras cosas porque te va dando una idea de lo que es un poema" " <u>¿cómo supiste que era un poema?</u> <u>Porque los poemas son palabras bonitas que escriben para alguna cosa. Y tiene su significado.</u> ")	("porque es un poco interesante") Que me gusta un <u>poquito, como estuvo un poco corta, este... como está así, si me gustó un poco.</u>	("porque habla de la naturaleza", ¿aún piensa que habla de la naturaleza?") Sí (¿Dónde te das cuenta de que habla de la naturaleza?) <u>En el primer párrafo.</u>	
Dice que entendiste todas las palabras Veamos: ¿qué significa follaje?	apariencia	(no se aplicó)	son este que <u> cubre a todas las las montañas, cómo se llama, todo lo verde por ejemplo: los pinos, los árboles, el pasto lo que cubre a los árboles.</u>	no sé.	
¿qué significa constelación?	<u>viendo lo que están viendo, las estrellas formando una constelación.</u>	(no se aplicó)	<u>las constelaciones de las estrellas, por ejemplo la osa mayor, este... cosa menor por ahí...</u>	(ella manifestó en el CE que no sabía que significaba esta palabra).	(Notar como Renato se corrige)
*Aparece entre paréntesis la continuación específica de la indagación crítica de acuerdo a cada niño. Aparece entre comillas la respuesta que dio el niño en el CE.					

	Renato	Liliana	Jaime	Lety	Observaciones
¿qué significa <u>desciendan?</u>	bajar	(no se aplicó)	desciendan, ahí <u>que descienden... bueno, bajan.</u>	Como, es decir <u>que se extiende algo.</u>	
¿y <u>yedra?</u>	no sé (murmura)	(no se aplicó)	yedra es la... cómo se llama, cómo se llama esa <u>yedra... es un animal, como se llama yedra para mí era como un animal.</u>	no	Recordar cómo Jaime lee en voz alta esta parte y nuestros comentarios al respecto.
¿y <u>senos?</u>	(no se aplicó)	(no se aplicó)	<u>es todos los pechos... estos.</u>	<u>parte del cuerpo.</u>	
¿qué significa <u>brizna?</u>	lluvia	(no se aplicó)	brizna? <u>el lugar que sea... cómo se llama?... un lugar que bueno ve que es una brisa, brizna es como algo que cae.</u>	<u>lo que cae del cielo.</u>	(Notar como Jaime reflexiona y se corrige).
¿y <u>renuevos?</u>	<u>nuevos, que acaban de salir del verbo nuevo, yo hu... o sea no es verbo pero... eso.</u>	(no se aplicó)	renuevos? son que ya o sea que <u>los vuelven a hacer nuevos</u>	no	Observar el uso inteligente que hace Renato de sus conocimientos lingüísticos.
¿y <u>tatuaje?</u>		¿tatuaje? Bueno tatuaje son los tatuajes que así se ponen y eso, pero decir verdad de que se, de que se trata no.			

	Renato	Liliana	Jaime	Lety	Observaciones
<p>Aquí escribiste que esta lectura te puede servir para:</p>	<p>("amar al prójimo y a la vida" ¿por qué contestaste así?) Pues porque... (¿Qué tiene este texto que se te ocurrió contestar así.) Pues porque habla de la vida del campo (Si yo te dijera <u>si de Matemáticas ¿podrías contestar lo mismo?</u>) ¡No! (¿por qué?) <u>porque las matemáticas son para aprender de la cabeza</u> (¿y este es para aprender de qué?) <u>¡pues de la vida!</u></p>	<p>("no lo sé, tal vez no para alguna cosa, pero sí para leer". Supongo que otro tipo de textos te sirven para otra cosa ¿Para qué?) <u>Bueno solamente que de matemáticas así pero de textos así no creo que tiene alguna cosa solamente para leer, porque en matemáticas sirve pues te vas aprendiendo lo de las cuentas y eso.</u></p>	<p>AAA</p>	<p>("para nada". ¿por qué no te sirven para nada?) En el primer párrafo, habla de los jardines y que la tinta verde crea follajes donde cantan las letras y en los demás dicen otras cosas... nada más. (O sea que el primer párrafo sí te sirve?) <u>Nada más sí primero poquito,</u></p>	<p>Todas las respuestas son muy interesantes, ya las comentaremos más adelante.</p>
<p>Para ti es importante leer estos textos porque ya tienes más rapidez y exactitud. ¿por qué este texto en especial te sirve para eso?</p>	<p>AAA</p>	<p>AAA</p>	<p>porque como ve que más leo, pues a veces leo mejor.</p>	<p>AAA</p>	
<p>¿Qué necesitaría esta lectura para que tú pudieras aprender?</p>				<p>Como se deben de cuidar los bosques, selvas, jardines, que no tiremos basura, que no echaremos basura en los ríos y eso...</p>	

	Renato	Liliana	Jaimé	Lety	Observaciones
Se lee la pregunta 12 de CE y se le dice ¿por qué pusiste que iban a cubrir:	("al campo?") ...no sé	("tanto a nosotros como a los árboles?") Dice: deja que mis palabras oh blanca descendan y te cubran. O sea que las hojas te cubran a tí, y también al árbol porque habla de lo verde.	("a una mujer ¿por qué?") (Lee la estrofa) Porque si no, este no se hablaría de... es como si estuviera hablando de una mujer, porque un niño no tiene senos, vanas cosas.	(Lety, tu cortestaste: "también a pinturas verdes y con ellas poderíamos pintar". ¿cambiarías la respuesta?) Sí (cubre) a las hojas de un campo... porque dice; te cubran como una lluvia de hojas a un campo...por eso.	
Tu conteste que el texto estaba basado en:	(un mundo real y uno imaginario ¿por qué?) <u>Real? sería el color verde del campo imaginario, eso de la brizna de hierbas y todo,</u>	(un mundo real y uno imaginario. ¿Por qué?) Lo imaginario... mmmm, brazos, cintura, cuellos, senos, <u>la frente pura como el mar</u> <u>La nunca de bosques en otoño</u> <u>Los dientes que muerden una brizna de hierba</u> <u>creo que es algo también imaginario</u> <u>bueno sí...</u> y lo que dice la tinta verde crea jardines selvas prados follajes, donde cantan las letras palabras que son árboles frases que son verdes constelaciones <u>Eso es lo real</u> <u>porque la tinta verde es los árboles y eso...</u> mjú.	("un mundo imaginario". Por qué?) Ah! sí ya... porque a sea que... aquí pues se habla de una mujer pero también se habla de... que uno lo cubre, lo cubre con la... por ejemplo aquí donde la como la vedra a la estatua, este dice que... ¿qué? es un poquito también de mundo <u>real</u> porque también habla de una mujer (¿cambiarías tu respuestas si habla un poquito de un mundo real?) <u>¿No importa aunque sea un poquito?</u> <u>Entonces sí,</u>	("un mundo real y uno imaginario" ¿Por qué?) <u>porque en un campo siempre hay pasto verde, y acá nada más es como imaginarse que hay algo más,</u>	Notar como los niños reflexionan ante esta pregunta, a través del análisis que ellos mismos van haciendo.
Se lee el párrafo de la pregunta 17. (la de semejanza).	(no se preguntó)	no	... (sigues pensando que las dos son verdes) Sí	es parecida por un campo de nieve, o a la estatua o a la lluvia o al hielo.	

	Renato	Lillana	Jaime	Lety	Observaciones
Pusiste que el texto era:	("una poesía") que riman, que o sea que <u>tiene palabras de poeta</u> .	(En anterior respuesta nos dijo que era una poesía, no se volvió a preguntar)	("de instrucciones" ¿te da alguna instrucción?) <u>Estaba de que podía poner poesía no puede ser, biografía tampoco científico tampoco guión de teatro tampoco, estaba entre cuento e instrucciones y puse instrucciones y luego borre (cuento). No me da instrucción</u>	("un cuento", ¿por qué) Porque era de hechos reales o fantásticos. (¿Crees aún que es un cuento?) SI.	
Si te pido que elijas de nuevo ¿cuál elegirías?			El cuento, poesía. <u>Aquí no dice nada de poesía; no es poesía, ni biografía, ni científico, guión...</u>		Jaime se va justificando y luego señala que no le da instrucciones. Su reflexión, su propio interrogatorio, lo lleva a su conclusión.
¿por qué no será poesía?			<u>porque la poesía este... aquí (lee en voz baja) si hubiera sido poesía yo creo que hubiera sido un poquito más grande.</u>		

#### Comentarios:

- a. Al analizar lo sucedido a través de este interrogatorio notamos que los niños pueden aún más, justificar sus respuestas, mantenerlas o cambiarlas. Jaime es el más expresivo y al ir señalando el porqué de sus respuestas notamos momentos de reflexión, de usar lo que el texto le dio realizando el ejercicio de inferir. Usa sus conocimientos para, en algunos momentos, explicarse; por ejemplo: "las constelaciones de las estrellas, por ejemplo la osa mayor, osa menor"; y en "yedra es un animal" (confunde con hiena) pero duda y por eso dice "para mí es como un animal". En brizna notamos como va cambiando su respuesta. Al cuestionarle por qué dice que está basado en un mundo imaginario, se da cuenta que una mujer es real y por eso entra en conflicto que lo lleva a cambiar su respuesta "por ese poquito de real" que encontró. Igual notamos que sucede en la justificación que hace al hecho de que marcó que *Escrito con tinta verde* es un texto de instrucciones.

- b. De Renato retomamos lo siguiente, él desde el inicio sabe que es un poema y por eso resume que el texto trata de *"poemas"* (superestructura) y que éstos le llevan a mundos imaginarios y por eso aprende *"a ver el mundo de los poemas"*. Al cuestionarle en la IC el porqué un texto como *Escrito con tinta verde* le lleva a amar al prójimo y a la vida, su concepto de la poesía se hace redondo, es decir, se complementa, pues dice que contestó así porque habla de la vida del campo. Al seguirle interrogando, dice que las Matemáticas son *"para aprender de la cabeza"* y la poesía *"de la vida"*, notamos la diferencia entre lo que para él sería *"el pensamiento"* y *"el sentimiento"*. Renato remata esto cuando dice ¡que tiene *palabras de poeta!*, que refiere a lo emotivo. Es notorio como al tratar de separar lo real de lo imaginario le cuesta trabajo hacerlo.
- c. De Liliana retomamos lo siguiente; también ella señala desde el principio que el texto es una poesía porque *"son palabras bonitas que escriben los poetas para alguna cosa. Y tiene su significado"*. Esto último es lo interesante no sólo son bonitas sino que *quieren decir algo*. Con esto Liliana está señalando que el significado no está explícito que hay que buscarlo o "imaginario". Para Liliana este texto no es sino para leer, y que otros sirven para usarse "más prácticamente" como el de Matemáticas *"por lo de las cuentas"*. Algo tienen de parecido las respuestas de Liliana y de Renato. Por último con respecto de Liliana hay que notar cómo trata de explicar, "separando" lo real y lo imaginario del poema, dando ejemplos, pero no lo logra.
- d. En cuanto a Leticia notamos que ella persiste (estrategia fija), en que el texto habla de la naturaleza sobre todo la primera estrofa y que por ese poquito que habla de la naturaleza, le importa *"un poco"*. Lety manifiesta que ni aprendió nada ni le sirve para nada, pues para que le sirviera este mismo tema central: "la naturaleza", (su macroestructura) el texto tendría que señalar cómo cuidarla. En otra situación de la IC, Lety sí modifica su respuesta, esto fue en la pregunta de la semejanza, sin que finalmente su respuesta fuera adecuada. Al responder que el texto fue escrito teniendo en cuenta los dos mundos: el imaginario y el real, ella señala un dato importante al referirse a lo imaginario pues centra "lo imaginario" en el lector: *"es de imaginarse que hay algo más"*. Lety contempla que el lector debe imaginárselo. En donde expresa que *Escrito con tinta verde* es un cuento, vuelve a señalar que éste pertenece tanto a lo real como a lo fantástico.
- e. Los cuatro niños de este grupo tuvieron dificultades para separar lo real de lo imaginario que aparece en el poema, a pesar de esto demuestran un conocimiento pragmático adecuado. Resalta también que para algunos este texto es menos útil que otros, que tiene menor valor; para otros, su uso es referido sólo a que es para leer o para sentir. Recordemos que en la anterior *Situación Experimental* los textos poéticos fueron señalados como importantes justamente por eso. Vale la pena decir que no nos equivocamos al concluir que las matemáticas son consideradas por los niños con alto valor, ligado a lo práctico, como lo

vemos en las respuestas espontaneas de los niños a la IC-ver Capítulo 5 y 6. Lo anterior nos indica que estos aspectos, pueden ser muy bien trabajados en clase a través de pequeños grupos de discusión donde se reflexione sobre los usos y funciones de la lectura y los propósitos que se pueden tener al leer los diferentes tipos de textos.

Hasta aquí este análisis de las respuestas emitidas por los niños del nivel A, a la indagación Crítica del poema. Revisemos ahora las respuestas de los niños de Nivel B al cuestionario escrito (CE):

	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
Preguntas del CE					
Escribe de que trata el texto.	Supuestamente se trata de que crea jardines y cosas y cosas cantan las letras, palabras que son árboles, frases que son verdes son verdes constelaciones	La tinta verde crea jardines, selvas, prados, follajes donde cantan las letras palabras que son árboles frases que son verdes constelaciones	trata de la tinta verde, la tinta verde crea jardines, selvas	Escrito con tinta verde	Copia más que interpretan.
¿Te gustó?	un poco	sí	sí	un poco	
¿por qué?	(no contestó)	<u>porque son cosas bonitas y salen del pensamiento</u>	porque habla de paisajes jardines selvas prados	<u>porque no tiene interés mucho</u>	
Escribe las palabras que no entendiste:	follaje	(no puso ninguna)	follajes	yedra	
¿Qué otra cosa no entendiste?	(no puso nada)	(no puso nada)	entendí todo lo demás	(no puso nada)	
¿Qué fue lo que aprendiste?	no sé	que son muy bonitas las poesías y que debemos componer una lectura	<u>a leer mejor y mi falta de octografía</u>	<u>leer bien lo tartamudiar</u>	Los dos últimos se refieren a la "buena lectura escolar"
¿Es importante para ti leer este tipo de textos?	un poco	un poco	sí	no	

	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
¿Por qué?	(no contestó)	porque no son muy interesantes	entiendo porque podemos hacer las cosas que se mencionan.	porque con esto no se contesta nada	Norma liga sus respuestas a lo que supone es poesía. Y Gregorio a "pintar" Marco no reflexiona que ya está contestando, esto es vicio escolar.
¿Para qué piensas que te servirá esta lectura en tu vida?	Para mis hijos	para saber que una poesía es muy bonita	para puede ser un buen dibujante	para nada	
¿Por qué crees tú que este texto se llama Escrito con tinta verde?	porque trata de tinta verde	porque habla de un jardín, selvas, prados	porque tiene y habla de cosas verdes como jardines, selvas, etc.	porque sirve para leer i escribir vien	La respuesta de Marco es muy escolar.
¿Según el texto, di qué es lo que crea la tinta verde?	jardines, selvas, prados, follajes, árboles	jardines, selvas, prados, follajes, letras, árboles,	árboles, selvas, jardines, prados donde cantan frases que son verdes constelaciones	muchas cosas para la vida i si importa las letras	Aquí Marco dice que sí importa y antes dijo que no.
Después de la estrofa se le pregunta ¿a quién te imaginas van a cubrir?	una mujer	una flor	no se porque	como las lluvias de un campo verde, como la leyenda a la como la tinta a esta página.	
Después de la estrofa: ¿qué quiere decir la palabra tatuaje?	lo que se ponen en el cuerpo.	no se	una cosa que se pone en algo	estreyas	
El texto está basado en: (se dan las tres opciones).	<u>un mundo real</u> y <u>uno imaginario</u>	<u>un mundo imaginario</u>	<u>un mundo imaginario</u>	<u>un mundo imaginario</u>	
¿Cómo se llama el autor del texto?	Octavio Paz	Octavio Paz	Octavio Paz	Octavio Paz	
¿Di que semejanza hay entre una lluvia de hojas...?	agua y árboles, pasto y frío, yerba y alta	(no contestó)	deja que mis palabras o blanca decidan y te cubran	como la tinta en esta página	Se refleja que no entienden la analogía.



	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
¿Qué tipo de texto es Escrito con Tinta Verde? Se dan las opciones.	poesía	poesía	cuanto	poesía	
¿De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura? Se dan las opciones.	Lecturas	Español	Español	Español	
¿Habías leído texto?	sí	sí	sí	sí	

### Preguntas y respuestas a la Indagación Crítica

Preguntas a la IC	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
De que trató lo que leíste	Trato de que es son como versos que dicen que hacen... no es rreal, es imaginario deee... una mujer que pasa por ahí que tiene tatuajes de hierbas de la mancha de una tinta verde.	de que este... de que la tinta verde este...constela jardines de... como se llama... mmm no sabría explicarlo (¿por qué?) Es que no sé, si sé lo que pasa es que no sé como explicarlo.	Deee... escrito con tinta verde (de qué más) Dea... como se de la tinta verde hace bonitos paisajes que... este árboles, selvas, este... eee... árboles, selvas, yyyy animales.	¿Puedo copiar? (no, pero puedes revisar el texto) qué la tinta verde en las selvas, prados, follajes... deja que mis palabras oh blanca, desdesciendan que te cubran como una lluvia de hojas a un campo de de nieve... brazos, cintura, senos, la frente pura como el mar, la nuca de bosque en otoño de signos verdes, cicatriz luminosa. Mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.	Laura señala que no es real, y en el CE, dijo que era de un mundo real y de uno imaginario.  Notar que Marco A. lee el texto.
¿Por qué te gustó un poco?	Pues, porque de estas lecciones no me gustan... no pues un poquito, por los versos nada más.	AAA	AAA	(Dices que te gustó "un poco porque no tiene mucho interés" ¿por qué?) ... (¿qué cosa interesante te hubiera gustado que tuviera?)	

Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
¿Por qué te gustó?		<p>...</p> <p>(Dices que te gustó porque "son cosas bonitas que salen del pensamiento")</p> <p>mmm... son muy cómo se llama cosas bonitas que dice eso, no sé qué más</p> <p>(¿Por qué en éste pusiste así y en otros cuestionarios no?)</p> <p><u>Como le diré, como le diré, es de que como así, como el que lo escribió, como no sé, como le explicaría... que es una cosa muy bonita.</u></p>	<p>Algo para escribirle, como si fuera una carta.</p> <p>(Acá pusiste que porque habla de paisajes, jardines selvas y prados, ¿sigues pensando eso?)</p> <p>Si. (Algo más)</p> <p>No.</p>	<p>Valoración sólo de escritos con función práctica.</p>
Se te preguntó que palabras no entendías:	(Dijiste que follajes)	(No pusiste ninguna supongo que entendiste todas)	(Dijiste que follajes)	(Dijiste que yedra)
Veámos, dime que significa la palabra: <b>follajes</b>		follajes quiere decir que... bueno yo lo que creo no sé... que bueno cuando es <u>navidad o sea que ponen unos follajes yo es lo que pensé que era.</u>		no
¿constelaciones?	son como unas estrellitas que están en el cielo	<u>no... ese día sí sabía pero no me acuerdo ya.</u>	constelación? donde hay muchas estrellas que es constelación.	constelaciones de las estrellas.
¿y descienden?	mmm...no	descienden quiere decir que este a lo que yo creo <u>descienden creo que va de descender una flor de encima... ya me lo explicaron, yo me acuerdo que me lo explicaron.</u>	que algo desciende de algo, de arriba o de otro.	(mueve negativamente la cabeza).

	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
¿y yedra?	tampoco.	<u>esa es la que yo no me sé.</u>	...no		
¿qué significa senos?	son... pechos.	senos (ríe) senos senos es una parte del cuerpo ¿no?	¿senos? algo del pecho o algo así.	(no se preguntó)	
¿y brizna?	como una brisita de lluvia.	o sea que está lloviendo.	como cuando hay este... cómo que es como agua.	(no se le preguntó)	
¿y renuevos?	no (¿qué crees que pueda ser?) Un relámpago.	no sé.	¿renuevos? que es algo nuevo.	no	
¿y luminosa?	---	---	---	...no	
¿y tatuaje?				tatuaje de lo que se ponen (¿dónde?) En los brazos (En el CE te pregunte que era tatuaje y dijiste: estrellas ¿por qué?) (ríe)	
Cuando te preguntamos qué aprendiste con esta lectura, tú:	(pusiste: "no sé" Tu crees que no aprendes nada con esta lectura o que sí) No sé, yo creo que no. (¿por qué?) que no, <u>para mí no son nada importantes.</u> (Eso lo pusiste aquí escrito).	(pusiste: que "son muy bonitas las poesías y que debemos componer una lectura". cómo supiste que era una poesía?) porque ahí se ve que <u>por eso dice la Tinta verde mm...</u> <u>crea jardines de mar,</u> así y no se que otra cosa o sea más o menos <u>así van las poesías.</u> (¿Cómo es eso de que debemos componer una lectura?) Bueno yo al menos me gustaría hacer una poesía. <u>Voy pensando y la voy poniendo.</u>	(pusiste: que porque te ayuda a leer mejor. ¿cómo es eso?) Porque le leo y ya no me atoró, las cosas que están un poco difíciles de leer así empiezo a leer más y ya me voy corrigiendo, de las comas y puntos.	(pusiste: " leer y no tartamudear" ¿por qué?) Para leerlo y que no tartamudee yo.	Tanto Gregorio como Marco, se refieren a la lectura sólo en su aspecto mecánico, reflejo de valores escolares.

	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
¿Por qué pusiste que este texto era:	("un poco importante" para tí?) sí (porqué) ...	("poco interesante"?) <u>Bueno, por que así más interesantes, bueno casi los poemas no, pero de otras cosas por decir matemáticas todo eso bueno porque casi los poemas no nos ayudan a nada, pero matemáticas...</u>	("importante, porque entendías lo que podemos...") <u>Lo que puede ser para adelante.</u>	("no importante porque no se contesta nada") ¿Sigues pensando lo mismo?) SI	Valoración sólo de textos con función práctica.
¿Para qué te servirá?	<u>Para nada!</u> <u>se dice que como no le entendía, entonces para nada</u> (Pero aquí en CE pusiste que para tus hijos) No sé, porque yo le pregunté y fue lo primero que se me ocurrió. (¿para enseñarles?) Pues ya no va a existir... (¿qué?) Esta lección...	AAA	(Aquí pusiste: "para paisajes", ¿cómo es eso?) Para dibujar paisajes... porque de grande a mis hijos les puedo enseñar a dibujar, a hablarle de los paisajes y de otras cosas.	...de leyendas, por la historia. (En el escrito pusiste que sirve para leer y escribir bien) No. (entonces?) Con la tinta verde se hace el agua, los árboles, los jardines.	Laura se refiere en una parte de su respuesta a que le preguntó a la investigadora, quien le dijo: escribe lo que tú creas.
¿Cómo supiste que cubren a:	("una mujer") Porque donde dice senos, cuello, él da parte de su cuerpo.	("a una flor") Porque por eso dice que... que como se llama como dice... ahí por eso dice: deja que mis palabras descien dan y te cubran (puedes leer) (Norma lee la estrofa) <u>O sea porque sí dice hojas yo pensé que se trataba de una flor.</u>	(Tú pusiste que no sabías después de leerlo, de nuevo crees saber?) <u>a la lluvia, dice lluvia.</u>	(Se lee la estrofa y se le pregunta de nuevo a lo cual contesta de inmediato:...) <u>A la muchacha que está describiendo</u> (Cómo supiste donde dice deja que mis palabras oh blanca, describan, de descien dan y te cubran como una lluvia de hojas a un campo de nieve, ahí... o sea porque dice deja que mis palabras, como si suponemos yo le digo a usted (Pero en CE, contestaste otra cosa...) SI, pero es así.	Observemos como Marco cambia su respuesta.

	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio	Observaciones
Tu pusiste que está basado en:	(un mundo real y uno imaginario, ¿por qué?) En un mundo imaginario es donde dice: los follajes donde cantan las letras... y un mundo real: donde dice que... que donde aparece la mujer.	("un mundo imaginario", ¿por qué?) ... Creo que nada más se lo imagino pero... o sea se lo imagino y lo fue escribiendo. (Aún lo crees así) Si.	("un mundo imaginario". ¿Por qué?) Porque así puede ser como yo me lo imagino y es imaginario.	"un mundo imaginario". ¿Por qué?) Es que no es verdad. (¿Cómo sabes?) No más lo escriben para aprender en los libros de la escuela. Para leer bien. para muchas cosas.	Los niños reflejan sus conocimientos pragmáticos; son imaginarios por: 1. Lo que expresan. 2. Quien lo escribe. 3. Para quien se escribe. 4. Para qué y en donde se usan.
Se lee la segunda estrofa y se le pregunta el mismo cuestionamiento que CE Pregunta 16	No me doy idea.	No sabría decirte.	que la lluvia de hojas es como lluvia, y la otra lluvia es de agua, que cae también en hojas o hierbas.	No.	
Tu dijiste que era	("una poesía", ¿por qué?) es de que en una de sus partes es real en otras no, y porque donde dice la tinta verde crea jardines, selvas, prados, follajes, donde cantan las letras, palabras que son árboles... por unos párrafos donde puede ser una poesía.	(No se le cuestiona porque en una de sus anteriores respuestas ya lo contestó)	("un cuento", ¿por qué?) Por que habla dice como un cuento... se explica como un cuento (Puede ser una biografía?) No. (¿Una poesía?) Tal vez podría ser... porque también en algunas partes son como de poesía, y como están los párrafos.	("una poesía", ¿por qué?) Por lo que dice... la tinta verde crea jardines, selvas, prados, follajes, en donde cantan las letras, palabras que son árboles, frases que son verdes constelaciones... (¿eso es poesía?) Si.	Marco no logra explicar, pero su intento es bueno. Gregorio habla del orden de las estrofas.

## Comentarios:

- a. Notamos aquí como Laura -en comparación con lo que realizó en el CE- en la primera respuesta se extiende en la indagación crítica, incluso contesta a partir de su interpretación del texto en lugar de apearse al texto, como lo hizo en el CE. Expresa en la IC que lo que leyó no es real sino imaginario, porque aparece en el poema una mujer con un aspecto que no es real, y por el manejo de las palabras. En CE señaló que estaba basado tanto en lo imaginario como en lo real, al cuestionarle al respecto en la IC, Laura señala que es real porque aparece esa mujer pero por lo demás es imaginario. Laura no se da cuenta de que este comentario es contradictorio a lo que dijo antes. Con Laura también observamos lo siguiente, al justificar sus respuestas al CE: dice que le gusta "un poco" por los versos pero que no son importantes este tipo de lecturas y señala que no le servirá pues no le entiende. Notamos aquí que Laura dice no haber entendido, sin embargo, recuperó bastante bien y sus respuestas fueron adecuadas; el

comentario de que no entiende es debido al uso del lenguaje metafórico. Laura tiene otra respuesta interesante no le servirá para enseñarles a sus hijos -ella escribió en el CE que le serviría para sus hijos- porque ya no existirá ese texto en los libros de la escuela. Este comentario es interesante pues denota el uso del contexto temporal.

- b. Norma, señala que no puede explicar lo leído. Ella en el CE se limitó a copiar cuando responde a "de qué trató el texto". Notamos que tanto en el CE como en la IC Norma tiene problemas pues tanto las palabras como la estructura del texto se le dificulta para hacer inferencias adecuadas, sin embargo trata de contrarrestar esta deficiencia usando sus conocimientos o bien justificando "sus olvidos". Norma señala que ella con la lectura de las poesías (las cuales considera bonitas) aprende a hacer poesías -las sabe distinguir como tales por el uso del lenguaje que en ellas se da-. En efecto, se observa que Norma aprende a hacer poesía leyéndolas pues para justificar su comentario a lo que es una poesía dice: *"la tinta verde crea jardines de mar"*. Sin embargo, dice que no son interesantes como las matemáticas y que no ayudan a casi nada. Hay que señalar otro aspecto: dice que el poema es de un mundo imaginario porque se lo imaginó el que lo escribe y esto se refuerza con su comentario previo de que *"son cosas bonitas... es de que ... como así el que lo escribió"* Hasta aquí tenemos ya varias definiciones sobre el porqué las poesías están basadas en un mundo imaginario.
- c. En Gregorio notamos que en el CE, copió algunas partes de la primera estrofa y en la IC, para explicar de qué trata, interpreta. En ambos casos -en el CE y en la IC- dice que aprendió a leer mejor, a mejorar aspectos ortográficos los que proyecta una práctica escolar muy arraigada, centrada justamente en que las poesías sólo sirven como ejercicio para leer mejor, dejando de lado lo que en su discurso éstas expresan, el que a través de ellas se pueden aprender otros conocimientos y se puede desarrollar lo emotivo. Percibimos que su deficiente interpretación le lleva a decir que le servirá para dibujar, hipótesis que Gregorio maneja persistentemente, esto nos indica que tiene problemas de recuperación de lectura por que al parecer maneja una "estrategia fija". Sin embargo, puede contextualizar algunas de las palabras del poema. Por último, notamos que para él un mundo imaginario fue señalado porque: es el lector el que se lo imagina.
- d. Respecto a Marco Antonio es claro que no logra recuperar lo esencial del poema y por ello en el CE copió sólo el título y en la IC, va leyendo el texto para responder "de qué trató". Señala en la IC, que le gustó un poco porque "no tiene mucho interés" pues no es para escribir -en el CE dijo algo similar- lo que nos lleva a pensar que la lectura la concibe como algo que "no se ve" y por lo tanto no es tan importante; detrás de esta conceptualización de la lectura está el hecho de que la lectura al no producir algo visible -como sucede con la escritura- no sirve. Esto nos remite a un conocimiento que es aprendido en el medio social en donde la escuela juega un gran papel. ¿Cómo espera la escuela formar lectores si

implícitamente se les enseña a los niños que leer no sirve? Al igual que en Gregorio, en Marco se nota una influencia de la práctica escolar tanto en el CE como en la IC. Vemos que cuando en la IC se le interroga sobre el para qué le servirá este texto entra en un conflicto que no puede resolver adecuadamente, él quiere extraer un conocimiento del contenido del texto, y reflexiona que el texto no sólo es para leer y escribir bien como lo dijo en el CE; esto es importante porque el niño se enfrenta a sí mismo, seguramente al reflexionar sobre sus respuestas llega a la conclusión de que en el contenido mismo de todos los textos se aprende algo. Es aquí donde el niño nos muestra cómo al reflexionar, al entrar en contradicciones, reconstruye los conocimientos, esto es lo que la escuela debe aprovechar para llegar al aprendizaje significativo. Gracias a esas reflexiones, en la IC Marco cambia su respuesta dada en el CE respecto a la pregunta sobre a quién cubren las palabras, y responde adecuadamente. Es claro también que Marco tiene dificultad para, recuperar sentido del poema debido a la estructura y al léxico del mismo, lo que se nota en el hecho de que no definió la mayoría de las palabras que se le indicaron en la IC. Marco da otro concepto de porque es imaginario: porque no es cierto, es por lo tanto irreal y no sucede así en la vida real pues sólo lo ponen para ser aprendido en los libros de la escuela, para leer bien y otras cosas. Aquí de nuevo encontramos otra definición al porqué pertenece este texto a un mundo imaginario; pero, encontramos algo muy interesante el que algunos niños manejen que lo que aparece en los Libros de Texto tiene que ver muy poco con la realidad, con su realidad. Y nos salta la siguiente pregunta ¿Cuántos niños manejarán este concepto? ¿Cómo influye en su aprendizaje y en la recuperación del significado de los Libros de Texto? ¿Realmente los Libros de Texto están diseñados tomando en cuenta la realidad cotidiana de los infantes? Con esto abrimos otra línea de investigación sobre los Libros de Texto que sería muy interesante llevar a cabo, sobre todo porque -recordemos- el estado cognitivo del lector, la información marginal que maneje, el conocimiento que tiene de los hechos presentados en el texto influyen entre otras aspectos en la recuperación del significado del texto (ver capítulo 3).

e. Concluimos señalando que:

- Los niños de este nivel fueron muy claros en definir el tipo de texto por sus características (estructura, lenguaje y contenido).
- En comparación con sus respuestas al CE se explican más en la IC. Sin embargo, les cuesta más trabajo que a los del nivel A realizar los ejercicios cognitivos necesarios al leer el texto y se observa que al contestar algunos prefieren hacerlo leyendo el texto, lo que no se notó en el nivel A.
- Algunos usan hipótesis fijas, debido sobre todo a que los lectores carecen de elementos que les ayuden a anclar lo leído dentro de sus propios conocimientos o experiencias.
- Pueden llegar a cambiar de opinión -a través de la reconstrucción del significado- si creen tener elementos para ello, llegando a una conclusión adecuada o no.

- Notamos que la práctica escolar está más presente que en el nivel A, en cuanto a los "vicios" tradicionales relacionados con la actividad de leer y la valoración de la lectura.
- La mayoría señaló como poco importantes y/o útiles estos textos literarios -como algunos ya lo habían manifestado en la *Situación Experimental II-*, de nuevo hay una valoración mayor a textos con funciones más prácticas.
- Lo más interesante fueron los cuatro conceptos del porqué este texto está basado en un mundo imaginario que se encontraron a partir de las respuestas de estos niños, algunos también manifestados en los niños del nivel A:

Por lo escrito, el manejo de las palabras.

Porque el autor se lo imaginó.

Porque el lector se lo imagina.

Porque no es real lo que viene en los libros de texto sólo es para aprender.

Estos son criterios pragmáticos que los niños usan para ubicar los textos, tienen un conocimiento que refleja el cómo los textos son valorados por su funcionalidad: (qué expresan, quién los escribe, para quién se escribieron, para qué y en dónde se usan).

Revisemos ahora las respuestas de los niños del nivel C al cuestionario escrito.

Preguntas del CE	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
Escribe de que trata el texto.	Deja que mis palabras oh blanca decendan y te cubran como una yubria como una lluvia de una de hojas.	La tinta verde crea jardines selvas prados follajes donde cantan las letras palabras que son árboles flases que son verdes constelaciones	La tinta verde crea jardines selvas y prados, follajes donde cantan las letras palabras que son árboles, frases que son verdes constelaciones	Se trata de la tinta verde crea jardines selvas follajes donde cantan letras palabras que son harboles	Recordemos que estos niños durante la anterior <i>Situación</i> se apegaron más a la copia.
¿Te gustó?	un poco	sí	un poco	sí	
¿Por qué?	por el título que me gustó	porque se trata escrito con tinta verde y ese es mi color favorito	porque trata todo lo que ase el color verde	de trato de la tinta verde selva prados cantan las letras	Apegados al texto sin interpretar.
Escribe las palabras que no entendiste	(no contestó)	selvas, prados cantan, letras, constelaciones, flases, cubran, decendan, nieve.	follajes	yedra, tatuaje, estatua	
¿Qué otra cosa no entendiste?	tu cuerpo se constela de signos verde como el arbol de renuevos.	los dientes que muerden una brizna de yerba tu cuerpo se constela de signos verdes.	nada mas.	deja mis palabras oh blancas decendan y te cubran.	Copian enunciados llenos de metáforas.



Preguntas del CE	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
¿Qué fue lo que aprendiste con esta lectura?	muchas cosas y un párrafo	que la tinta verde crea jardines selvas y prados	<u>que con el color verde se iluminan los jardines y selvas</u>	deja que mis palabras oh blanca de la tinta verde	
¿Es importante para ti leer este tipo de textos?	si	si	un poco	no	
¿Por qué?	porque aprendo mas	porque si me justo mucho	no se	porque ya no nos sirve de nada	
¿Para qué piensas que te servirá esta lectura en tu vida?	para cuando me pasan a leer y pos estoy preparada	para leerla después	quien sabe	para nada	La respuesta de Tere es totalmente apegada al contexto escolar.
¿Por qué crees tú que este texto se llama Escrito con tinta verde?	prados	porque es de jardines	porque así es el titulo	porque es la tinta verde de los jardines de los prados las letras, de las e(s)trellas	
Según el texto, di qué es lo que crea la tinta verde	la palabra que son el arbol	(no contestó)	los jardines y las selvas	crea jardines, selvas, prados donde cantan las letras	
(Después de la estrofa): ¿a quién te imaginas que van a cubrir?	si sin balas	(no contestó)	A la lluvia hojas y cambio de nieve	un campo de nieve como la leyenda, de la estatua	
Después de leer la estrofa: ¿qué quiere decir la palabra tatuaje?	se ponen en la mano	(no contestó)	no se	mi cuerpo se constena de hiebas verdes como el cuerpo de los arboles	
El texto está basado en: (se dan las opciones).	un mundo imaginario	un mundo real	un mundo imaginario	un mundo imaginario	
¿Cómo se llama el autor del texto?	Octavio Paz	(no contestó)	Octavio Paz	Octavio Paz	

Preguntas del CE	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
Después de la estrofa: di que semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la hierba en una estatua:	como la liebra y la estatura como la tinta esta pag(i)na	(no contestó)	Deja que mis palabras oh blancas decien-dan y te cubra como una lluvia	como la tinta a esta pagina	
¿Qué tipo de texto es Escrito con Tinta Verde? (Se dan opciones).	no sé	cuento	no sé	cuento	
¿De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura?	Español	<u>Matemáticas</u>	Español	Español	
¿Habías leído antes este texto?	sí	sí	sí	sí	

Veamos lo que contestaron los niños en el cuestionario a la Indagación en curso.

Preguntas a la IC	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
¿De que trató lo que leíste?	... (no contestó)	Trató sobre de la se-selvas... ¿qué más? De ár-de árboles de... de otoño de hierba... este... de pe-queña de estre-llas luminosas... de... Aquí pusiste: (se lee su respues-ta) ¿lo copiaste? Sí. Podrías haberlo he-cho como ahorita. (Mueve afirmativa-mente la cabeza).	De que la tinta verde se forman se pintan los árboles, y se ha-cen praderas este... pasto, nada más.	De la tinta verde (¿Qué pasa con la tinta verde?) ... (Por qué escri-birían sobre la tinta verde?) Porque en el otoño... ¿cómo se llama? (Ajá que más... ... (Qué recuerdas de lo que nos platica el texto). (Mira aquí escri-biste: se lee lo que puso. ¿Sigues pen-sado eso?) (no contestó).	

Pruguntas a la IC	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
Aquí dices que te gustó:	<p>("por el título". Esto que está acá -el resto del texto- no te gustó o sí)</p> <p>Un poco (¿Por qué?)</p> <p>Porque no me gusta a mí leer mucho, me aburre (Se le muestra el Cuest. C. Aquí pusiste que una de las actividades que más te gustaba era leer.</p> <p>¿Cómo entonces?)</p> <p>Bueno, sí, sí me gusta leer. ;Pero o sea, leo y me duermo o sea que no. (Y por qué crees que te duermes...) porque no le entiendo y no hay nadie que me ayude.</p>	<p>("porque trata de la tinta verde y es mi color favorito")</p> <p>Sí, porque se trató de la tinta verde.</p>	<p>("un poco")</p> <p>Porque trata de la naturaleza.</p>	<p>(¿Te sigue gustando?)</p> <p>Sí.</p> <p>(Se lee su respuesta del por qué le gustó y se le dice, ¿por qué más te gustó?)</p> <p>...porque era el otoño, y que briznaba, y de los prados...</p> <p>(¿Te parece entonces bonito?)</p> <p>Sí.</p>	
Aquí te preguntamos que palabras no entendiste y tú:	<p>(no pusiste nada. A ver, yo te pregunto si entiendes la palabra: tinta)</p> <p>Mueve afirmativamente la cabeza... de la pluma.</p> <p>(¿y constelaciones?)</p> <p>Mueve negativamente la cabeza (¿y descienden?) No.</p> <p>(Si yo te digo descien dan las escaleras, ¿entiendes?)</p> <p>No, pues raro (¿y yedra?)</p> <p>No (¿y página?)</p> <p>Sí del libro. (mju. brazos, cintura, cuello, senos. ¿Entendemos todas?)</p> <p>Senos no.</p>	<p>(pusiste selvas. ¿sabes qué es?)</p> <p>Donde hay animales</p> <p>(pusiste platos, creo que es prados, ¿qué es un prado?)</p> <p>No.</p> <p>(y ¿cantan?)</p> <p>Canto, o sea cantan...es un canto cuando cantamos cuando salimos en coro.</p> <p>(Pusiste que no las entendías y sí las entiendes)</p> <p>Es que lo hice muy rápido.</p> <p>(y ¿letras?)</p> <p>Cuando hay letras en los libros (y ¿constelaciones?)</p> <p>No sé</p>	<p>(pusiste que no entiendes la palabra follaje, dime qué entiendes por constelaciones</p> <p>Mueve negativamente la cabeza (¿descienden?)</p> <p>descender (¿cómo?)</p> <p>o sea...no (¿yedra?)</p> <p>No</p> <p>(¿senos?)</p> <p>¿senos? cenar (¿brizna?)</p> <p>No.</p> <p>(¿bosque?)</p> <p>Un lugar donde hay hartos árboles</p> <p>(¿renuevos?)</p> <p>¿renuevos? plantas nuevas. (¿tatuaje?)</p> <p>Lo que se ponen acá en los brazos</p>	<p>(dices que no entendiste la palabra: yedra ¿no sabes qué es?)</p> <p>No</p> <p>(¿y tatuaje?)</p> <p>Mueve afirmativamente la cabeza.</p> <p>(¿qué es?)</p> <p>...</p> <p>(¿sabes dónde lo usan?)</p> <p>Acá en el brazo (Entonces si sabes lo que es, dime, ¿estatua?)</p> <p>...los que no se mueven (¿follaje?)</p> <p>No</p> <p>(¿constelación?)</p> <p>Mueve negativamente la cabeza.</p> <p>(¿cuello?)</p> <p>...</p>	<p>Florentina justifica señalando que es por la rapidez con que contestó, pero quizá es porque no le checan las palabras en ese contexto.</p>

Preguntas a la IC	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
	<p>¿Qué será brizna?</p> <p>¿brizna? ¿Qué será? La lluvia, brizna</p> <p>(¿y constela?)</p> <p>No</p> <p>(¿tatuaje?)</p> <p>Sí</p> <p>(Aquí pusiste que se ponen en la mano)</p> <p>Los tatuajes o en el cuerpo, que luego los vemos que están pintados.</p>	<p>(y, supongo que frases, son frases, ¿qué son?)</p> <p>Cuando nos ponen frases para escribir</p> <p>(¿cubran?)</p> <p>No</p> <p>No. (¿desciendan?)</p> <p>cuando nos dice la maestra que desciiendamos algo, pero nos reunimos entre todas</p> <p>(¿nieve?)</p> <p>Cuando cae la nieve,</p> <p>(Esas fueron las que anotaste que no entendiste, veamos otras,</p> <p>¿yedra?)</p> <p>No.</p> <p>(¿senos?)</p> <p>No</p> <p>(¿brizna?)</p> <p>...</p> <p>(¿renuevos?)</p> <p>... no sé</p> <p>(¿tatuaje?)</p> <p>cuando hacemos algo y no se lava entonces es tatuaje.</p>	<p>(Entonces, ¿no entendiste nada más la palabra foliaje?)</p> <p>No, otras cosas.</p>	<p>(seguro que sabes...)</p> <p>...</p> <p>(¿senos?)</p> <p>Mueve negativamente la cabeza</p> <p>(¿nuca?)</p> <p>Señala en su cuerpo</p> <p>(¿brizna?)</p> <p>Mueve afirmativamente la cabeza, cuando llueve</p> <p>(¿renuevos?)</p> <p>...</p> <p>(¿qué se te ocurre?)</p> <p>cuando está nuevo</p> <p>(¿luminosa?)</p> <p>cuando está iluminado.</p>	
Pusiste que no entendiste:	<p>("un párrafo y lo escribes". ¿por qué no lo entiendes?)</p> <p>...</p>	<p>("los dientes que muerden una brizna de hierba tu cuerpo se constela de signos verdes"</p> <p>¿eso no entendiste?)</p> <p>no</p> <p>(¿por qué?)</p> <p>...</p> <p>(¿está difícil?)</p> <p>Sí.</p>		<p>("deja que mis palabras oh blanca desciiendan y te cubran")</p> <p>Sí</p> <p>(que tal esto: los dientes que muerden una brizna de hierba)</p> <p>No.</p>	
¿Qué aprendiste?	<p>De ésta aprendí un poquito</p> <p>(¿como qué?)</p> <p>Como la tinta verde crea, jardines, selvas, párrafos, no, prados.</p>	(no se preguntó)	(no se preguntó)	<p>...</p> <p>(¿aprendiste algo?) No.</p> <p>(¿No aprendiste?)</p> <p>Mueve negativamente la cabeza.</p>	Teresa señala lo más concreto del texto, lo menos connotativo.

Pruguntas a la IC	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
¿Para qué te sirve?	... ("pusiste para me pasen a leer y pus estoy preparada"...) Sí, para eso.	(no se preguntó)	(dices que no sabes para qué, ahora que volviste a leerla, ¿se te ocurre algo para lo que te pueda servir?) Para dibujar un dibujo.	(pusiste que no te sirve para nada, ¿por qué?) Por qué ya no... (¿qué tendría que tener para que te sirviera?) ¿Leer? (Sí, dime una lectura que te sirva) Las ciencias naturales (¿por qué?) ¿por qué trae cuentos? (¿qué más trae?) ...	
Dices que es poco importante para ti, leer estos textos, ¿por qué no mucho?				Por qué, por qué es muy largo (¿Te pareció largo?) No.	
Se lee el párrafo correspondiente y se le dice, tu escribiste:	(sí, sin balas? ¿por qué pusiste eso?) (Ríe) Por que me estaba acordando de una cosa (¿de qué?) Es que como en mi casa estamos este, hice mi tarea de como se llama, y mi hermano estaba leyendo, y entonces yo le puse así.	(después de leerle el párrafo y la pregunta dice inmediatamente:) a la nieve (¿por qué?) habla de la nieve.	(a la lluvia... dice inmediatamente:) a las palabras (sí, ¿por qué?) ...	(se lee, ¿a quien van a cubrir?) a la lluvia, a las hojas.	
Pusiste que estaba basada en:	("un mundo imaginario", ¿por qué?) ¿por qué? por que nosotros nos imaginamos (¿qué te imaginas?) Yo me imagino la lectura, que cuando me pasan a leer yo me lo imagino.	("un mundo real" ¿por qué en un mundo real?) Es que así lo escribí rápido o sea puse la cruz rápido... (No es que tu respuesta esté mal, sino que quiero saber que te hizo pensar que era de un mundo real:) ... no sé.	("un mundo imaginario", ¿por qué en un imaginario y no en uno real?) Este... por qué es fábula, (pero mira abajo yo te pregunté qué tipo de texto era y pusiste que no sabías, pero sí sabes). (mueve afirmativamente la cabeza).	("un mundo imaginario", ¿por qué?) ... (¿por qué es de un mundo imaginario?) Por qué se lo imagina (¿quién?) ...	La respuesta de Florentina nos deja ver que los cuestionarios de opción múltiple, entre otras cosas, permite que los niños contesten al azar.

Preguntas a la IC	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis	Observaciones
Se leen las frases y se le pide diga que semejanza hay:	...	No (sé)	...	No (hay semejanza)	
Que tipo de texto es:	(tú pusiste que no sabías, después de volver a leerlo que se te ocurre que sea: Se le dan las opciones) mmm parece cuento (¿por qué?) Porque yo lo tomo como un cuento (¿Cómo sabes?) Por el título, por las letras.	(tu pusiste cuento, ¿por qué piensas que es un cuento? Porque luego nos dice que escribamos un cuento acerca de la tinta... como tenemos ahí de un libro de la tinta negra... (¿tu crees que podría ser una poesía?) Sí. (¿Por qué?) Cuando nos dijo la maestra que vamos a hacer una poesía para el día de las madres.	(dijiste que era una fábula, ¿por qué no será una poesía?) Porque es una fábula (Crees que podría ser un texto científico?) No (¿Por qué no?) No sé.	(un cuento, ¿por qué?) ... (¿por qué crees que sea un cuento?) ... porque es lo que cuentan ahí. (¿Crees que pudiera ser un texto de instrucciones?) ...	
Por qué pusiste que la sacamos del libro de:	(no se preguntó)	(matemáticas, ¿piensas todavía que lo sacamos del libro de matemáticas?) No (¿De qué libro lo habremos sacado?) ... (de lecturas, español, historia, de ciencias, geografía de español...) Puede ser de Geografía (¿Por qué?) Por la naturaleza.	(no se preguntó)	(no se preguntó)	

### Comentarios:

- a. En el análisis de las respuestas de estos cuatro niños notamos que en el CE todos copiaron para indicar de qué trataba y en la IC, con mucho trabajo dos de ellos logran explicar algo con sus palabras; los otros dos no contestan. Cuando se les cuestiona sobre su justificación sobre el por qué les gustó, escrita en el CE; Tere confirma que le gustó por el título del poema, y que el resto del mismo le gustó sólo un poco porque le aburre, y no le gusta leer, se le sigue interrogando con base en sus respuestas al cuestionario

C haciéndole notar que ahí dijo que le gustaba leer. Tere finalmente expresa que sí le gusta leer pero se duerme. Tere seguramente por su forma poco fluida de leer -basada en una decodificación mecánica de bajo nivel- no logra recuperar significados (ver capítulo 1 sobre la visión tubular), y se aburre al leer. Esta poca fluidez se debe a su mal uso de estrategias y pobre conocimiento del mundo. Los tres niños restantes, tratan de justificar su gusto dando alguna interpretación que resulta muy apegada a lo leído.

- b. Observamos que estos niños del nivel C tienen muy poco manejo de vocabulario lo que les impide recuperar sentido del poema. Florentina, como ya habíamos supuesto en la *Situación Experimental II*, escribió en el CE palabras que sí entendía mezcladas con otras que no entendía. Con José Luis ocurrió algo parecido pues también escribió palabras que sí entendía. En el capítulo 6 mencionamos que era muy posible que los niños no entendieran las palabras de uso común -que habían escrito en la pregunta respectiva- debido al contexto en el que aparecían. Aquí vemos que algunas palabras de uso común que señalaron en el CE que no entendían si pudieron definir las, lo que corroboraría lo que dijimos, sin embargo, algunas otras palabras de uso común no lograron definir las, por lo cual no podemos generalizar al respecto. Con relación a los otros aspectos que se les dificultan, en este caso estrofas o proposiciones, notamos que la estructura del texto les complica mucho la obtención de significados, pues esta llena de metáforas que exigen del lector conocimientos y experiencias previas relacionadas con el tema tanto como el uso de estrategias de alto nivel cognitivo, estos niños del nivel C carecen de ambas. Es notorio que el vocabulario más difícil del texto como renuevos, constelaciones, yedra, follaje, senos no es conocido por los niños y no intentan ni siquiera definirlo a través de contextualizarlos en el poema, como hicieron algunos niños de los niveles A y B.

Estos niños del nivel C a la pregunta que aparecía en el CE sobre el aprendizaje que habían obtenido de este poema, contestaron señalando un aprendizaje específico del contenido, muy apegado a lo dicho en el texto. Sin embargo, José Luis en la IC expresa que no aprendió nada, de alguna manera esto se podría relacionar con sus comentarios de que estos textos, para él, no son importantes y no sirven para nada que dio también en el CE. Al preguntarle que tendría que tener para que le sirviera dice: *las ciencias naturales, porque trae cuentos*. José Luis tiene serias dificultades de tipo pragmático que influyen en la pobre recuperación de sentido de lo que lee. Observamos que Teresa y Florentina señalan en el CE que este texto les sirve sólo para leer, aspecto que ya hemos comentado al revisar las respuestas de los niños de los niveles A y B. Marco, por su parte, tiene problemas para explicar porqué le es de poca importancia leer estos textos, primero dice que porque es largo y luego que no. Aquí faltó profundizar más sobre sus respuestas.

- c. En este nivel ninguno de los cuatro niños pudo responder a quién cubren las palabras, lo que es lógico pues la estructura, el léxico y su poco conocimiento del mundo les impide inferir, se limitan -tres de ellos- a hacer anotaciones de alguna parte de la estrofa.

- d. Respecto a si el texto estaba basado en un mundo imaginario o real, o de ambos, tres de ellos dijeron que sólo en el imaginario: uno, porque imagina cuando lo leerá en clase; otro, porque dice que es una fábula y el tercero no especifica si quien se lo imagina es el lector o el autor. Quien contestó que era de un mundo real -Florentina- no logra justificar su respuesta adecuadamente.
- e. Por otro lado, Teresa que en el CE no contestó qué tipo de texto era *Escrito con tinta verde*, en la IC dice que puede ser un cuento "por el título y las letras", lo que nos indica un pobre conocimiento pragmático. En Florentina observamos lo mismo, ella escribe en el CE que es un cuento, al preguntarle porqué respondió así dice que es un cuento porque en la escuela les pidieron escribir uno sobre la tinta negra (en el libro de Español de quinto grado aparece al inicio del mismo un cuento sobre una mancha de tinta negra). Florentina dice que sí podría ser una poesía pero no encuentra elementos adecuados para justificar porqué. Marco también tiene problemas para decir porqué cree que es una fábula y José Luis dice que es un cuento porque lo cuentan. Florentina cambió de opinión de que la poesía había sido extraída del libro de *Matemáticas* por el de *Geografía* pues habla de la Naturaleza. Los cuatro niños de este nivel no toman en cuenta la superestructura del texto que les podría ayudar a caracterizarlo y a recuperar sentido del mismo; lo que sí lograron hacer adecuadamente la mayoría de los niños de los niveles A y B.
- f. Concluimos señalando lo siguiente:
- Estos niños en comparación con los del nivel **A y B** tienen poco manejo de vocabulario y conocimiento del mundo que les pueda ayudar a usar debidamente sus estrategias y a anclar lo visto en el texto.
  - Presentan más efectos de la práctica "tradicional" escolarizada que los niños de los otros dos niveles. Esto en lugar de ayudarles les resulta contraproducente.
  - Como vimos en la *Situación Experimental II*, y en la primera parte de este capítulo, tratan de encontrar el sentido de lo que leen, pero al no lograrlo notan que su esfuerzo no vale la pena y la lectura empieza a ser una actividad no significativa en su vida.
  - Tienen muchos problemas para justificar las respuestas que dieron en el CE, debido sobre todo a un pobre conocimiento del mundo.
  - Hay dificultades para ubicar el tipo de texto que es y cuál es el libro al que pertenece, lo que habla del no conocimiento de los diferentes tipos de texto, hecho que les impide crear macroestructuras más acordes al mismo que los podían orientar y reducir alternativas de incertidumbre.
  - Se apegan más al texto en forma adecuada o no.
  - El lenguaje metafórico no es comprendido por la mayoría de estos niños.



### 7.3.3 Conclusiones parciales al capítulo: la lectura del texto *Escrito con tinta verde*.

A través de la lectura que hicieron los niños en voz alta, de sus respuestas al CE y a la IC, tenemos algunos datos interesantes sobre el cómo recuperan y qué de una lectura literaria-descriptiva. A continuación como conclusiones parciales del capítulo, iremos retomando algunos de estos datos. En general lo que pudimos observar a partir de lo visto hasta aquí es lo siguiente:

1. No nos equivocamos al decir que el interrogar al niño en forma directa nos permite entender mejor lo que ocurre cuando se enfrenta a un determinado texto. En una interacción adulto-texto-lector se observa cómo los niños pueden trabajar mejor el texto, reflexionar más sobre él, modificar y corregir sus hipótesis y construcciones significativas ¿por qué no aprovechar más esto en la escuela?
2. Notamos que los niños del nivel C en su lectura en voz alta, tuvieron más errores y a veces mal manejo de las estrategias usadas que los de los niveles B y A. Las constantes detenciones realizadas durante la lectura y la poca fluidez de la misma los mantiene trabajando cerca de la llamada visión tubular, funcionando en una descodificación mecánica de muy bajo nivel. La estructura y contenido metafórico del texto ayudó a que los niños de este nivel lean de esta forma.
3. Específicamente en cuanto al léxico, los niños del nivel C y algunos de B y A tuvieron dificultades para incorporar términos a su marco cognoscitivo (experiencial) que en la lectura oral les ocasionaban detenciones y por lo tanto una "visión tubular" (manifiesta en una lectura oral poco fluida), que afectaban la recuperación global del significado del texto y por lo tanto se les hacía difícil otorgarle sentido. La diferencia entre los niños de los niveles A y B con los del nivel C, radicó en que los primeros intentaban contextualizar la palabra usando en forma inteligente -adecuadamente o no- sus experiencias y conocimiento del mundo tratando de relacionarlas con lo leído. Los niños del nivel C pocas veces intentaron esto cuando lo hacían dejaban ver un pobre conocimiento del mundo.
4. Por lo anterior, los niños del nivel C y algunos de B, se apegaron más a lo dicho en el texto, copiándolo, les costó trabajo realizar las inferencias necesarias que les permitan construir el significado del texto e interpretarlo. Los niños del nivel A y algunos de B, por el contrario manejaron más y mejor los ejercicios cognitivos necesarios y utilizaron mejor la información que les proveía el texto sin recurrir solamente a la copia. Es decir los primeros usaron más la información visual y los segundos usaron más la no visual manejando la información visual muy inteligentemente.
5. Hubo más dificultades pragmáticas relacionadas con la falta de ubicación adecuada del texto que se lee, en los niños del nivel C que en los de A y B. Así ¿cómo interpretar lo que allí se expresa si no se sabe si su función es que "aprendamos" (con la cabeza) o que se "sienta" o se "viva" algo?. Los niños que sí ubican el texto leído dentro de alguna clase o grupo responden mejor a los cuestionamientos sobre sus contenidos y su funcionalidad, los malos lectores no lo consiguen. A pesar de todo, la mayoría de los

niños, en sus respuestas, dan evidencia de poseer una buena competencia pragmática, aunque "desligada" o "fragmentada". El maestro tendría que trabajar todos estos aspectos de manera integrada para que el niño pueda caracterizar textos no sólo atendiendo a un elemento sino a todos estos elementos:

- contenido
- forma
- productor o autor
- receptor y condiciones de recepción
- uso, función (para qué se lee)
- en donde (escuela, casa...)

6. La mayoría de los niños valoraron los textos partiendo de si estos eran o no prácticos es decir, de si se podían usar para algo en la vida diaria o no. Los textos de matemáticas fueron constantemente el punto de comparación entre los textos que sí sirven para algo y los que sirven menos o no sirven. Los textos poéticos fueron señalados como textos no muy útiles pues solamente sirven para leer, para "sentir", "para imaginar", "para entretenerse" por lo cual no son importantes pues con ellos no se produce nada. Aquí el maestro y el contexto escolar tendrían que resaltar la importancia de crear y evocar mundos que no existen, sentimientos, a través del lenguaje. Los niños deben saber y sentir que leer textos literarios también son útiles, que sirven en la vida diaria para desarrollar lo emotivo, valores, apreciación estética, que de su contenido se aprende y que también con ellos se produce. Todas estas observaciones nos llevan a decir que sería recomendable que el docente:

- Ayude al niño a contextualizar (mediante preguntas y construcción creativa) el texto que se va a leer:
  - Cómo se tituló.
  - Quién lo escribió.
  - En donde aparece (libro, periódico, revista, de que área).
  - Para qué sirve.
  - que es lo que normalmente expresan estos texto ( por su tipo discursivo).
- Ayude al niño a aclarar todas sus dudas léxicas (de preferencia apelando al mismo texto o a su experiencia).
- Ayude a construir el significado global del texto.
- En todos los niveles se nota la influencia de la experiencia de los niños cuando leen. La escuela debe propiciar el enriquecimiento de ésta. (viajes, visitas, otros apoyos: conferencias, visitas a talleres y centros de trabajo, etc.).

7. No queremos concluir este punto sin decir que fue notable encontrar que todos los niños del nivel B y C y dos de los del nivel A expresaron en el Cuestionario Escrito que sí habían leído el texto antes de la aplicación de la *Situación Experimental II*, si esta lectura hubiera influido en los resultados obtenidos creemos que éstos hubieran sido mejores en los casos de B y C, sin embargo no lo fueron. Lo anterior nos confirma que no influyó significativamente en nuestra investigación la lectura previa a ésta que hayan hecho de los textos.

#### 7.4 Indagación crítica durante la lectura en voz alta del texto *Los libros*. Análisis y comentarios.

Enseguida presentaremos los resultados y comentarios sobre la lectura en voz alta al texto: *Los libros*. Procederemos de la siguiente manera: Iremos presentando párrafo a párrafo el texto. Abajo de cada uno de ellos, haremos dos grupos de columnas, en el primero pondremos el nombre del alumno, los errores que cometió al leer en ese párrafo y las estrategias que percibimos que usó al leerlo. En el segundo, pondremos las preguntas que se le hicieron durante la lectura y las respuestas a éstas; finalmente una columna donde haremos observaciones y anotaciones que nos permitirán llegar a las comentarios generales y las conclusiones.

Párrafo 1: Antes de que los libros existieran como los conocemos ahora, pasaron muchísimos años y fueron necesarios dos grandes inventos: el del papel y el de la imprenta. Gracias a esos inventos, y por supuesto a la creación de la escritura, se han podido transmitir los conocimientos a lo largo de la historia.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato	Ninguno		¿De qué crees que va a tratar esta lectura de los libros?	De los libros.	
			¿Qué hablarán de los libros?	De lo importante que son para aprender y ya...	Pocas alternativas.
			¿Qué sabes tú de la historia del papel?	...qué lo inventaron los chinos.	
			¿Y de la imprenta?	pus que la inventó ooo...no sé su nombre pero sí sé que se apellida Gutenberg.	Manejo de conocimiento del mundo adecuado al tema.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato (Cont.)			¿Qué crees que siga después de lo que acabas de leer?	De que necesito también de la escritura.	Predice adecuadamente.
Liliana	Ninguno	<p>Repite las dos primeras palabras del párrafo para dar la entonación "de leer": <i>Antes de... antes de...</i></p> <p>Antes de la palabra: <i>transmitir</i> hace una pausa.</p> <p><u>Dice: punto</u> en el punto que está después de la palabra: <i>impresión</i>. Lo dice murmurando.</p>	<p>Alto ¿de qué crees que se va a tratar esta lectura?</p> <p>¿Cuáles fueron los dos grandes inventos?</p> <p>¿Qué crees que siga ahora?</p>	<p>¿Empiezo?</p> <p>Pues de <u>lo que son los libros de algún escritor que escribió los libros o de la fabricación de los libros a lo mejor también.</u></p> <p>este mjú... el del papel y la imprenta.</p> <p>Creo que sigue... lo de cómo se hacen los libros o como mmm de que se tratan así ...de eso.</p>	<p>Plantea varias alternativas.</p> <p>Recuperación adecuada.</p> <p>Reduce alternativas iniciales.</p>
Jaime	Ninguno	<p>Pausas antes de <i>el papel y escritura.</i></p>	<p>¿Cómo se llama el texto?</p> <p>¿De qué crees que tratará el texto?</p> <p>¿El inventor?</p>	<p>Los libros.</p> <p>De que aquí <u>antes de que existiera este libro hubo otros más</u> como por ejemplo, ya se había inventado el papel o la imprenta, eh... cómo se llama... cómo se llama? la imprenta de... ¿quién es? ¿cómo se llama?</p> <p>Sí</p> <p>La imprenta... ya lo tengo, ya lo tengo...</p>	<p>Se va al tema directo porque en días anteriores leyó 2 párrafos en clase.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime (Cont.)			¿Lo tienes?	Yo hasta me lo sé, por... también aparte de por... porque antes lo veía por ejemplo en como se llama... ¿cómo se llama donde salía un burrito, un señor que habla mucho tránsito?	Conocimiento del mundo. Uso de sus experiencias personales.
			¿Las caricaturas de Cantinflas?	No, de otro que pasaba en el 32, No antes no habla 32, parece que era el 10. Sí, no, <u>yo lo tengo</u> por ahí porque <u>compraba fazos</u> y <u>ahí salió</u> .	Conocimiento y uso del mundo, muy propio de su época e infancia.
			Bueno, luego te acordaras.	De que, de eso... no lo terminé de leer porque ya nos íbamos y... sin eso no hubiera habido letras, no lo había inventado.	Leyó en clase dos párrafos.
			No hubiera habido letras...	Sí. O también a lo mejor hubiera habido después...	
			¿Qué te imaginas que siga?	<u>Que a lo mejor los que siguieron del papel este... de egipcio</u> , por ejemplo el papel que utilizaban los... (murmura: cómo se llaman) <u>Los chinos... este...</u>	
Lety		Retoma la primera sílaba o primeras sílabas en <i>existieran</i> , y en <i>inventos</i> **	¿De qué piensas tú que se va a tratar esta lectura?  ¿De qué más crees? ¿Algo más?	<u>De lo que tienen los libros, de que hablan, y como se pueden usar.</u> <u>¿De que están hechos?</u> Nada más.	Presenta expectativas bajo sus inferencias.

\*\*Así aparecerá marcada la palabra *inventos* cuando el niño comete el error en la frase: Gracias a esos inventos.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Lety (Cont.)			¿Tú conoces algo del papel y de la imprenta?  ¿Qué crees que siga ahora?	...No  ...como ya inventaron los libros.	

Respuestas de los niños del Nivel B:

Alumna	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura			¿De qué crees que va a tratar este texto que se llama: Los libros? ¿Qué más se te ocurre?  ¿Cuáles son esos dos grandes inventos?  ¿Tú conoces algo de la historia del papel o de la imprenta?  ¿Qué crees que siga ahora?	Pues de libros como cosas así de unos libros viejos, nuevos...  ... No sé.  El del papel y el de la imprenta...  mmm, No.  ...deee de que se iba...ahorita no más habla deee la imprenta y de laaa y del papel y... después seguirá hablando de... eso y...ya hasta llegar al tema de los libros.	Menos alternativas.   Recuperación adecuada.  Poco conocimiento o uso de conocimiento adecuado al tema.  Predice con pocos conocimientos del tema.
Norma			¿De qué crees que va a tratar lo que vas a leer?  Sí  No. Antes de que empieces a leer dime de que va a tratar el texto.	¡Ah! bueno pero ahorita.  Termino.  Pues de los libros y mmm... pues se trata de los libros.	   Se refiere a cuando termine de leer.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Norma (Cont.)			<p>¿Qué dirá de los libros?</p> <p>No es necesario.</p> <p>¿Cuáles fueron esos dos grandes inventos?</p> <p>¿Qué crees que siga ahora?</p>	<p>Pues de que los tenemos que leer que no hay que dejarlos abandonados por ahí tenemos que leerlos. No nada más porque se haya acabado el año, ya no los vamos a usar... y ya los vamos a tirar.</p> <p>¿Otra vez empiezo desde el principio?</p> <p>El papel y la imprenta.</p> <p>Que esas dos cosas han de 'ber servido mucho o algo así.</p>	<p>Pocas alternativas, menos expectativas. Aplica sus conocimientos pues en otra lección del libro de Español eso dice.</p> <p>Recuperación adecuada.</p> <p>Predice en forma adecuada a partir de lo leído.</p>
Gregorio		<p>Anticipa en: <i>inventos</i> **al decir <i>ive</i>, corrige.</p> <p>Anticipa en: <i>del papel</i> al decir <i>de</i>, corrige.</p> <p>Retoma las primeras sílabas en: <i>exis -existieran</i>; <i>su-supuesto</i>.</p> <p>También hay regresión en: <i>supuesto</i>, <i>supuesto</i>.</p>	<p>¿De que crees que va a tratar este texto?</p> <p>¿Qué nos platicará de los libros?</p> <p>¿Lo de antes?</p> <p>¿De qué más se te ocurre que puede tratar?</p> <p>¿Y...?</p>	<p>De los libros.</p> <p><u>De cómo se deben de usar cómo para que sirven para contestar este... lo que fue antes, lo de antes para que entienda-</u> mos bien lo de antes. <u>Lo de historia, de geografía de ciencias naturales.</u> <u>De cómo se hacen los libros y de cómo se utilizan</u> <u>Y qué materiales se necesitan para hacer los libros y nada más.</u></p>	<p>También leyó dos párrafos en clase.</p> <p>Aplica sus conocimientos.</p> <p>Más alternativas.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Gregorio			¿Cuáles fueron esos dos grandes inventos?	la impresora, la impresora y... la expresora.	No hay recuperación adecuada.
			¿Qué es la expresora?	No sé.	
Marco Antonio	<p>Regresión en <i>de que, de que a la, a la.</i></p> <p>Dice: <i>en lar, en lo largo x a lo largo.</i></p>	<p>Anticipa mal trata de corregir y logra arreglar a su modo la frase.</p> <p>Hace pausa antes de: <i>conocemos e inventos.*</i></p>	<p>¿De qué piensas que va a tratar este texto que se llama <i>Los libros</i>?</p> <p>¿Cuáles fueron esos dos inventos?</p> <p>¿Conoces algo de la historia del papel y la imprenta?</p> <p>¿Qué crees que siga ahora en el texto?</p>	<p>De los libros cómo los hacen, cómo los escriben quién los escribió quién los dibujo quién hizo las materias y nomás.</p> <p>el del papel y el de la imprenta.</p> <p>No.</p> <p>No sé.</p>	<p>Varias alternativas.</p> <p>Recupera adecuadamente.</p> <p>Poco conocimiento referido al tema.</p> <p>No hay predicción.</p>
* Así aparecerá marcada la palabra <i>inventos</i> cuando el niño comete el error en la frase: grandes inventos.					

Revisemos ahora las respuestas de los niños del nivel C al primer párrafo:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa	<p>Dice: <i>posido x podido</i></p> <p>Dice: <i>apa-apa-saron x pasaron</i></p>	<p>Pausas antes de: <i>podido</i> dice anticipando: <i>posido</i>, no se autocorrigió.</p> <p>Anticipa y trata de corregir su error, sin conseguirlo.</p> <p>Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>in-inventos.*</i></p>	<p>¿Cómo dijiste que se llama?</p> <p>¿De qué crees que va a tratar?</p> <p>¿Como qué de los libros?</p> <p>Sí, qué más.</p>	<p>Los libros</p> <p>De los libros</p> <p>¿Como qué.... ¿Como qué? Como cualquier libro que leemos ¿Qué más?</p> <p>Aprendemos más, este... a los que no saben, los ponemos a leer a que aprendan...y nada más.</p>	<p>Referido al contexto escolar poca experiencia del mundo.</p>



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa (Cont.)	Dice: <i>a los largos x a lo largo.</i>	Divide en sílabas las palabras: <i>su-puesto conoci-mientos.</i>  Hace ajuste gramatical a su anticipación.	¿Cuáles fueron los dos grandes inventos?  mjú.	El papel, y el... el inventar.  Le sigo leyendo...	No recupera adecuadamente.
Florentina		Hace pausas antes de las palabras: <i>ahora, dos.</i>  Regresión en: <i>a la creación, a la a la creación de la. Y en: y el de la y el de la imprenta.</i>  Divide en sílabas la palabra: <i>su-puesto.</i>  Retoma la primera sílaba para formar la palabra: <i>in-inventos.</i>	¿Dónde se empieza a leer?  ¿De qué va a tratar el texto?  ¿Qué se te ocurre que nos va a decir de los libros?  Puedes ver el dibujo...  ¿Quiénes?  ¿Qué hacen?  ¿Qué ves que hacen?  ¿Cuáles son esos dos inventos?  ¿Dice que hubo dos inventos, cuáles son?  ¿Qué seguirá?	(Lee:) Antes de que los libros existieran...  ¡Ay maestra!  Los libros.  De libros.  ...  ...de lo que hacen.  Los señores.  Ahí se ve que están trabajando.  ...  ...  el del papel y el de la imprenta  ...  ...	Pocas alternativas.  Poco conocimiento del mundo.  Recupera.  No predice.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Arturo		Retoma las primeras sílabas en: <i>pa-pesaron invent-invent-inventas* cre-creación po-podido his-historia.</i>	¿De qué crees que va a tratar este texto que se llama: Los Libros?	De los libros.	Leyó dos párrafos en clase.
	Omite la <i>n</i> en transmitir.	Retoma la última sílaba en: <i>transmitir-tir.</i>	Si. ¿qué más?	Este... <u>de lo que se tratan los libros.</u>	Lee el texto.
	Dice: <i>a eso inventaron inventos x a esos inventos.**</i>	Anticipa mal y corrige tomando en cuenta el contexto.	¿Qué más?	De los dibujos de... de quien los escribió... de quien es el escritor... no más.	
	Dice: <i>a los largos de los historia.</i>	Anticipa mal en número y hace ajuste gramatical.	¿Cuáles fueron los dos grandes inventos de los que nos habló este pedacito?	El papel y la imprenta.	
			Si	Y el papel hoja.	
José Luis	Dice: <i>o x ahora.</i>	Anticipa mal y se autocorrige.	Si	¿Pero todo? ¿Hasta esto? (señala la otra página).	
	Dice: <i>græve x grande.</i>	Anticipa mal y no corrige.	Si		
	Dice: <i>gracias e x gracia a.</i>	Anticipa mal y se autocorrige.	¿De qué crees que va a tratar el texto si se llama los libros?	...	
	Dice: <i>a los largos x a lo largo.</i>	Anticipa mal y no corrige. Hace ajuste gramatical en número.	Dime lo qué tú te imagines.	...	
		Retoma sílabas para formar la palabra: <i>imprenta.</i>	¿De que... ¿De qué más?	<u>De antes existían.</u> ¿ Leo?	Muestra.
			Si		

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
José Luis (Cont.)		Regresión y formación de palabras a partir de la primera sílaba: y por su y por supuesto. Y de la, de la e escritura	¿Cuáles son esos dos inventos?  Y...  ¿Qué crees que siga?  ¿Qué nos practicará?	Lo del papel...  el de la imprenta  ...  ...	     No hay predicción.

#### Comentarios:

En el grupo del nivel **A**, ninguno de los niños tuvo algún error. Liliana usa muy bien sus conocimientos escolares para tratar de leer con entonación, "de leer con tono de leer", lo que no le perjudica en la recuperación del significado. Todos los niños de este nivel realizaron una buena predicción con base en sus experiencias personales que relacionan con el texto, ellos conforme van leyendo logran ir reduciendo las expectativas de lo que esperan encontrar en la lectura. Jaime es un buen ejemplo del uso de los conocimientos y experiencias previas, de la relación que hace de ellos con el contenido del texto. Los tres niños a los que se les preguntó qué esperaban que viniera después del primer párrafo, predijeron adecuadamente.

En cuanto al nivel **B** notemos como ni Laura ni Norma ni Gregorio tuvieron errores en su lectura en voz alta. Marco Antonio, que sí los tuvo, nos muestra en uno de sus errores como anticipa inadecuadamente en una frase que le es poco común: *a lo largo*. Observemos como Marco y Gregorio tuvieron dificultades ante la lectura de la palabra: *inventos*. Algunos de los niños del nivel **B**, tuvieron más alternativas de predicción que otros. El caso de Norma nos muestra cómo trata de buscar entre sus experiencias algo que "ligue" con lo leído, y recurre a un conocimiento adquirido en la escuela a través de otra lectura. Notemos que a los dos niños de este grupo que se les preguntó si sabían algo más de los dos inventos que menciona el texto dijeron que no, lo que nos revela los pocos conocimientos que el niño tiene sobre el tema. Tres de los niños recuperan la información de los dos inventos y sólo uno no lo hace adecuadamente -Gregorio- quien trata de ajustar su respuesta y finalmente no reflexiona sobre su error. Las predicciones que hacen estos niños sobre lo que vendría a continuación del primer párrafo varían. La de Norma es la mejor, parte de los elementos que adquirió durante la lectura. Finalmente, es de notar que a pesar de que Gregorio había leído los dos primeros párrafos en clase, unos días antes, tiene dificultades que nos muestran su no comprensión del texto, y por lo tanto lo poco que la lectura previa pudo haber influido en él.

Los niños del nivel **C**, a excepción de Florentina cometen algunos errores. Notemos como en lo: tres aparece un error que ya apareció en alguien del nivel **B**, en la frase: *a lo largo*. Confirmamos con est

que la construcción no les es familiar, o que quizá no esperan encontrarla en un texto como éste, o que el sentido en el que está inserto choca con lo que esperaban encontrar. Lo mismo sucede con la frase: *Gracias a esos inventos*, seguramente, debido a ellos algunos niños (del nivel A y B) ante la palabra inventos hicieron pausa, silabearon, tuvieron regresiones y, usaron el tono de "dar gracias" al leer "Gracias", lo que nos confirma que esperaban encontrar otra proposición. Los cuatro niños de este nivel C, tuvieron también dificultades al leer la frase: *y por supuesto a la creación de la escritura*. ¿Qué sucede aquí? Es posible que les haya resultado compleja, no tanto en el sentido de las palabras que integran la frase sino, en el de la proposición en sí. Los niños de este nivel también realizaron otras anticipaciones que vimos en los de A y B y que nos demuestran que están poniendo en marcha al leer todo lo que saben, por ejemplo, las pausas o errores que hacen antes de leer: *del papel*. En cuanto a la Indagación Crítica, realizada con los niños de este nivel, nos da como resultado el hecho de que a todos les costó trabajo predecir sobre lo que iba a tratar el texto, y por lo tanto recurren al uso de los elementos visuales del mismo. Se comprueba cuando a dos de los niños se les pregunta sobre sus predicciones acerca de la continuación del texto y no logran responder, así como en el hecho de que ante contenidos muy específicos, sobre los cuales se les interroga de manera literal, responden adecuadamente (tres de ellos). Revisaremos ahora la lectura del segundo párrafo.

Las antiguas civilizaciones tuvieron diferentes sistemas de escritura. Pero sólo unos pocos, los escribas, los sabían utilizar. Los escribas de Mesopotamia escribían con punzones sobre tablas de arcilla, pero éstas eran difíciles de transportar y almacenar.

#### Respuestas de los niños del nivel A:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato	Dice: <i>transportar</i> x transportar.	Hace pausa antes de la palabra: <i>transportar</i> .	¿Qué crees que siga?	... de como siguieron utilizando los libros.	Uso de macroestructuras.
			¿Qué significa punzones?	No.	
			¿Y escribas...?	...	
			Aquí dice: pero sólo unos pocos, los escribas... (Renato interrumpe la lectura).	¡Ah! esos fueron los sabios, creo, los sabios de Mesopotamia.	Infiere.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Liliana		<p>Repite las primeras palabras del párrafo para dar entonación "de leer": <i>Antes de, antes de.</i></p> <p>Hace pausas antes de las palabras: <i>escribas</i> y <i>punzones</i>. En <i>escribas</i>, hay incluso regresión: <i>los escribas, los escribas.</i></p> <p>Murmura la palabra: <i>coma</i>, en la coma que aparece después de la palabra: <i>escribas.</i></p>	<p>¿Qué significará la palabra: <i>escribas</i>?</p> <p>¿Y <i>punzones</i>?</p> <p>¿Te equivocaste en algo?</p>	<p>¿Escribas? Un lápiz con el que escribías?</p> <p>No, no... (dice después de revisar el texto).</p> <p>Mueve afirmativamente la cabeza. Creo que los <i>escribas</i> son las personas que los sabían utilizar. Y los <i>punzones</i> son los lápices con que escribían.</p>	<p>No logra contextualizar.</p> <p>Relee y cambia de opinión.</p> <p>Contextualiza adecuadamente.</p> <p>Señala bajo contexto textual y conocimiento del mundo.</p>
Jaime	<p>Dice: <i>pun-tones</i> x <i>punzones</i>.</p>	<p>Hace pausas antes de las palabras: <i>sistemas, escribas, de mesopotamia.</i></p> <p>Regresión en: <i>los escribas, los escribas, los escrib... (ah sí -murmura) los escribas</i></p> <p>Anticipa mal, pero se autocorrigió.</p>	<p>¿Qué significa la palabra <i>escribas</i>?</p> <p>¿Dices que como en lugar de <i>hojas</i>?</p> <p>Los <i>punzones</i> ¿qué son?</p> <p>Vamos a leer de nuevo esa parte.</p> <p>Ajá.</p> <p>¿Qué será entonces <i>punzones</i>?</p>	<p>¿Escribas? <i>Escribas, no son este, en lugar de lo de hojas, escribas de... como se llama... escribas</i></p> <p>En lugar de <i>hojas</i>, pero, ¿<i>punzones</i>?</p> <p>¿Los <i>punzones</i>? No eran los de... ¿cómo se llama? Los de <i>abejas</i>.</p> <p>Comienza a leer: <i>Los escribas sabían utilizar...</i> Suspende la lectura. <i>Escribas no era una este... una como se llama, una este una, una, era una población.</i></p> <p>Sigue leyendo. No será como se llama...</p>	<p>No logra contextualizar.</p> <p>Él marca su reflexión al preguntarse.</p> <p>No logra contextualizar pero define bajo su conocimiento.</p> <p>Contextualiza.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime (Cont.)			¿Qué serán?	Bueno, yo creo que <u>es a lo mejor escribe con punzones de abejas.</u>	Contextualiza bajo sus conocimientos (si hay plumas de ave para escribir porque no "punzones de abejas").
			Ándale. ¿Qué crees que continúe?	<u>En que lo escribían lo que ya lo que utilizaban eran los punzones...</u>	
			Muy bien. ¿Conoces otra forma de como escribían antiguamente?	Otra forma. Con jeroglíficos.	Conocimiento venido al tema.
Lety	Dice: <i>uno x unos pocos.</i>	Anticipa mal en número, pero se autocorrije.  Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>es escrib escribas</i>	¿De qué trató el párrafo que leíste?	Sabían escribir las de...	
	Dice: <i>escriblas x escribas de...</i>	Anticipa mal, no corrige a pesar de haber leído antes la palabra en el mismo párrafo.	¿Quién sabía escribirlas?	Los escritores...	Contextualiza.
			¿Cómo...	Si escribían de Mesopotamia o con punzones.	Inferencia, uso del conocimiento del mundo.
	Dice: <i>alcanzar x almacenar.</i>	Anticipa mal, no corrige a pesar de haber leído antes la palabra en el mismo párrafo.  Separa en sílabas las palabras: <i>me-so- pote-mia pun-zones, ar-cilla.</i>	¿Qué son punzones?	¿Sobre una tabla de arcilla?	No logra contextualizar a pesar de su esfuerzo por darle sentido.
			Lee de nuevo el párrafo.	(Al leerlo repite errores: en vez de escribas dice: <i>escriblan y escriblas.</i> Dice: <i>alcanzar x almacenar.</i> Y separa en sílabas: <i>ar-cilla</i> ).	
			¿Qué leíste al último?	almacenar.	
			Bien. ¿qué serán los punzones?	...almacenaban... mmm podía ser este... una biblioteca o un... y después de leerlos y escribir algo sobre unos de los libros...	Maneja información de lo último que leyó para darle sentido.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Leticia (Cont.)			¿Lety, conoces otra forma de como escribían los antiguos?	...escribían sobre este... tablas, sobre piedras o paredes.	Conocimiento que tiene y puede llevar al texto.

Revisemos los datos que nos arroja el análisis de la lectura de los niños del nivel B al segundo párrafo.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura	Dice: <i>mesoamérica</i> X mesopotamia.	Regresión en: <i>los es, los escribas.</i>  Anticipa mal, pero se autocorrigió, al hacerlo lee la palabra x sílabas.  Lee separando por sílabas: <i>ar-cia</i> .	¿Qué fue lo que leíste?  ¿Quiénes serían entonces los escribas?  ¿Y qué serían los punzones?  ¿Tu conoces alguna otra forma como antes escribían los antiguos?	Que en Mesopotamia los escribas, escribían con punzones.  Unos de mesopotamia.  Cómo un material para escribir.  Sí. En una piedra y con uno de albañil así le picaban y iban escribiendo a su manera.	Recuperación adecuada.  Refiere a personas, adecuado.  Contextualiza bien, da significado.  Conocimiento llevado al tema por el niño.
Norma	Dice: <i>uno</i> x unos pocos.  Dice: <i>mesa</i> x mesopotamia	Regresión en: <i>pero sí, pero sólo.</i> En: <i>los escribas.</i> (Se dice a sí misma) <i>sí, los escribas.</i> En: <i>los sabían, los sabían</i> En: <i>los escri</i> (se dice: ¿qué?) <i>escribas.</i>  Anticipa mal en número, pero se autocorrigió.  Anticipa mal pero se corrige  Divide en sílabas la palabra: <i>u-til-izar</i>	¿Qué significa entonces la palabra escribas?  ¿Quieres leerlo de nuevo?  ¿Quiénes eran?  ¿Y punzones?  ¿Tú conoces alguna otra forma en como antiguamente escribían?	No sé.  (Lee en voz baja) Los escribas sí sabían utilizar la ¿cómo se llama?  Los escri... es ¿qué? escribas... eran de mesopotamia ¿no?  Punzones... o sea que escribían con punzones.  ¿mande?	Se refiere a personas, adecuada.  Le falta definición pero denota inferencia adecuada.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Norma (Cont.)		Hace pausas antes de las palabras: punzones, arcilla y de transportar.	¿Conoces alguna otra forma, dife...	¡Ah!, mjú. Como eran, o sea ¿con qué escribían? Con una <u>pluma</u> parecía de paloma... o de gafalina y tenían un botecito <u>creo que con tinta</u> , la metían y escribían con eso.	Conocimiento que el niño puede llevar al tema.
Gregorio		Retoma las primeras sílabas para formar la palabra en: <i>escri- escribas di-dificiles.</i>  Divide en sílabas y retoma para formar la palabra en: <i>punn-zones, punzones.</i>  Alarga el sonido r en: <i>arrcaíle.</i>	¿Qué crees que significa la palabra escribas?  ¿Y punzones?  Se le pide leer de nuevo el enunciado correspondiente ¿Qué significa entonces punzones?  Dime, ¿conoces otra forma de cómo escribían los antiguos?	<u>Significa que escribe sobre algún papel.</u>  Que punza algo que el cuerpo que punza, algo como este... punzones. Como cuando punzo un lápiz.  ¿Cómo un lápiz?  Con plumas ese material le echaban tinta.	No logra contextualizar adecuadamente Trata de darle significado y no lo logra. Para ello usa su conocimiento.  Aquí lo logra.  Conocimientos que puede llevar al tema.
Marco Antonio		Regresión con división silábica en: <i>los escri- los escribas</i> Anticipación. Regresión con división silábica en: <i>lo las sab, los sablan.</i>	¿Qué significa entonces escribas?  Ahí dice: (Se lee la frase correspondiente) ¿Qué hacían entonces los escribas?	No sé.  Punzones?	No contextualiza.  No contextualiza.



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Antonio (Cont.)		<p>Regresión en: <i>los, los escribas</i></p> <p>Regresión con división silábica en: <i>de meso de meso-potamia</i></p> <p>Regresión en: <i>pero, pero.</i></p> <p>Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>ut-utlizar.</i></p> <p>Alarga el sonido de la r en: <i>arrcilla.</i></p>	<p>¿Y qué eran los punzones?</p> <p>¿Qué te imaginas que eran, si dice: escribían con punzones sobre tablas de arcilla?</p>	<p>No sé.</p> <p>¿Cómo lápices?</p>	<p>Contextualiza después de reflexionar.</p>
	Dice: <i>están eran</i> x estas eran.	Anticipa mal y no corrige.			
	Dice: <i>alimentar</i> x almacenar.	Anticipa mal corrige con intervención.			

Veamos ahora los datos obtenidos de los niños del nivel C a este segundo párrafo:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa	Dice: <i>la antigua civilta, civilización</i> x las antiguas civilizaciones.	<p>Anticipa mal en número y hace el ajuste gramatical necesario, sin corregir.</p> <p>Retoma las primeras sílabas para leer la palabra: <i>diferen-diferentes.</i></p>	<p>(Falla en la grabación por lo que se pierden algunas preguntas y respuestas).</p> <p>¿Tú conoces como en otros países escribían hace muchos años?</p> <p>¿Tú conoces alguna otra manera?</p>	<p>¿yo conocía?</p> <p>Bueno, la maestra nos ha dicho, nos platica que ellos escribían en tablas.</p>	<p>Conocimiento que lleva al texto.</p>
	Dice: <i>los habían utilizado, utilizar</i> x los sabían utilizar.	Anticipa mal solo corrige la última palabra.			
	Dice: <i>los escribas le Mesopotamia</i> x los escribas de Mesopotamia.				

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa (Cont.)	<p>Dice: <i>escriban los x escribian con.</i></p> <p>Dice: <i>escri-es-es-escitas.</i></p> <p>Dice: <i>pero ésta, éstas.</i></p> <p>Dice: <i>difere-dificiles.</i></p> <p>Dice: <i>almace-nan x almacenar.</i></p>	<p>Lee silabeando la palabra: <i>Mesopotamia</i></p> <p>Anticipa mal y corrige sólo la preposición.</p> <p>Divide en sílabas la palabra: <i>pun-zo-nes</i> y la retoma: <i>punzones.</i></p> <p>Anticipa mal y no corrige.</p> <p>Anticipa mal en número y corrige.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal y corrige con intervención.</p>			
Florentina	<p>Retoma las primeras sílabas para formar la palabra en: <i>un-utilizar.</i></p> <p>Dice: <i>escriban x escribas.</i></p>	<p>Regresión en: <i>tuvieron diferentes, tuvieron diferentes. En: los escribas, los escribas.</i></p> <p>Anticipa mal y no corrige.</p> <p>Divide en sílabas la palabra: <i>Meso-potamia</i> Alarga el sonido r, en: <i>arcilla.</i></p>	<p>¿Qué te imaginas que son los escribas?</p> <p>Si. ¿Y punzones?</p> <p>Aquí dice: escriban con punzones.</p>	<p>¿Los que escriben algo?</p> <p>...</p> <p>sobre tablas? de arcilla?</p>	<p>Adecuada inferencia.</p> <p>No logra contextualizar.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina	Dice: <i>pero estas</i> x <i>pero éstas</i> .	Anticipa mal en género y no se corrige.			
	Dice: <i>diferen...x</i> <i>difíciles</i> .	Anticipa mal pero se auto-corrige.			
	Dice: <i>trasportar</i> x <i>transporta.r</i>	No corrige.			
Marco Arturo	Dice: <i>unas pocos</i> .	Anticipa mal en género y no corrige.	Según lo que acabas de leer que significa: escribas.	¿Punzones?	No hay recuperación. No contextualiza.
		Regresión en: <i>los escri-los escribas</i> .	¿te parece? y ¿punzones?	¿arcillas?	
	Dice: <i>los sabios utilizaron</i> x los sabían utilizar.	Anticipa mal y no corrige.	Voy a leer esta parte: ¿Qué significaría entonces punzones?	....	
	Dice: <i>las escribas se</i> x los escribas de.	Anticipa mal y no corrige.	¿Sigues pensando que es arcilla?	Mueve afirmativamente la cabeza.	No hay recuperación por desconocimiento de palabras y pobre conocimiento del mundo.
		Lee silabeando la palabra <i>mesopotamia</i> .	¿De que otra forma te imaginas o sabes que escribían los antiguos?	Con punzones.	A través de sus respuestas logra usar adecuadamente la información del texto.
	Dice: <i>es estaboya de arce, arcilla</i> x tablas de arcilla.	Anticipa mal y corrige sólo arcilla y no tablas.	Bien, y ¿conoces otra forma?	No.	
	Dice: <i>pero ésta era difíciles, ciles</i> x éstas eran difíciles.	Anticipa mal en número y repite la última sílaba de una palabra.			
	Dice: <i>transporte</i> x <i>transportar</i> .	Anticipa mal y no corrige.			
	Dice: <i>almacenes, almacenar</i> x <i>almacenes</i> .	Anticipa mal y se corrige.			

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
José Luis		Retoma la primera sílaba al leer: <i>ci-civilizaciones</i> .	¿Qué es escribas?	...	
		Regresión en: <i>los escri-los escribas</i> .	Aquí dice: ..	Lo que escribían.	
		Regresión y lectura en sílabas en: <i>con pun, con pun-zones</i> .	Voy a leer esta parte: ¿Qué significa-entonces escribas?	Escribían con...	No contextualiza.
		Divide en sílabas: <i>Meso-potamia y alma-cenar</i> .	Bueno, lo que escribían con punzones ¿y los punzones que serán?	...	
	Dice: pero esta, pero estas.	Anticipa mal en número y no corrige.	¿Qué te imaginas?	¿Qué escribían con pulso?	Quiere encontrarle sentido pero no lo logra.

#### Comentarios:

Los cuatro niños del nivel A realizaron pausas y/o regresiones ante las palabras que les fueron difíciles: *transportar, escribas, punzones, sistemas, Mesopotamia, arcilla, almacenar*. Observamos que más que la dificultad por la pronunciación, en la mayoría de los casos, fue por el desconocimiento de la palabra en sí y de su significado y de tratar de ubicarla dentro del contexto en que aparecía. Fue muy notorio en la palabra *escribas*. Por otro lado, véase cómo Leticia anticipa en género y número en forma inadecuada con respecto a lo que está en el texto, sin embargo su error es totalmente lógico, si se habla de "*pero sólo...*", es posible esperar encontrar el artículo "uno", como lo hizo ella. Es muy significativo anotar que los cuatro niños del nivel A muestran cómo el tipo de preguntas que se les realiza en la Indagación Crítica, les va llevando a la reflexión, claro está que unos logran realizar este ejercicio con más éxito que otros. En *escribas* todos definen que son las personas que escriben (sabios, escritores, personas, población) y tres de ellos logran decir lo que son los *punzones*: instrumentos con los que escribían. Lety fue la que tuvo más problemas para contextualizar, Jaime y Renato lograron efectuar las inferencias usando el conocimiento que poseen y relacionarlo adecuadamente con el texto. A los dos niños (Lety y Jaime) a quienes se les preguntó qué otras formas de escribir conocían que se hubieran usado en la antigüedad, responden adecuadamente lo que nos permite saber algo del conocimiento que llevan al tema.

En cuanto a los niños del nivel B, percibimos cómo en las palabras: *Mesopotamia, escribas, punzones y arcilla* cometen errores y/o utilizan diversas estrategias para leerlas. Dos de los niños tienen dificultades ante "*pero sólo unos pocos, los escribas, los sabían utilizar*", seguramente por lo mismo que ya comentamos con respecto a los del nivel A, pero es necesario hacer notar también que en el enunciado están presentes elementos presupuestos, referencias: "*unos pocos*" hace referencia a un pequeño grupo de personas que resultan ser "*los escribas*"; lo mismo que "*los sabían utilizar*". Ante esto, el niño necesita inferir, por lo cual el enunciado les resulta complicado (desconocimiento de léxico más estructura compleja), les cuesta trabajo ubicarlo en su marco cognoscitivo. Los niños de este nivel realizan anticipaciones tratando de darle sentido al texto, a veces son adecuadas y a veces no; por ejemplo ante la palabra alimentar alguno dijo almacenar (que también se observó en el nivel A) o ante Mesopotamia se dijo Mesoamérica.

En la Indagación Crítica, observamos que dos de los niños del nivel B, logran recuperar contenido significativo, no sin algunas dificultades, el interrogatorio les permite reflexionar y usar lo que conocen del tema, en los casos de Norma y -al final- de Marco Antonio, lo podemos constatar. Los tres niños a quienes les pedimos nos dieran información adicional que pudieran relacionar al tema lo hacen en forma adecuada. En general, en este párrafo, se hicieron notorias las diferencias entre los niños del nivel A y los del nivel B.

En el nivel C, el número de errores cometidos por estos niños se acrecentó así como el uso inadecuado de las estrategias. Las palabras donde tuvieron más dificultades fueron: *Mesopotamia, escribas, diferentes, almacenar, punzones y arcilla*. De nuevo, se advierte que ante la proposición: "*Pero sólo unos pocos, los escribas, los sabían utilizar*" los niños tienen dificultades lo que confirma lo dicho al respecto. Las anticipaciones que hacen estos niños del nivel C, son un reflejo de llevar "sus conocimientos" al texto, de adaptar "sus experiencias" a lo que se está leyendo, tal es el caso de Marco Arturo, donde anticipa que "*los sabios utilizaron*". Hubo dos niños que dijeron *diferentes* por *diffciles* error que ocurrió debido a una mala anticipación semántica y gramatical que sin embargo corrigen pues se dan cuenta que así la proposición no tiene sentido. Observemos que José Luis aparentemente es un "buen lector" pues no tiene muchos errores al leer en voz alta, sin embargo, no logra construir y reconstruir lo que va leyendo pues carece de los elementos suficientes para ello, carece de información no visual que le ayude a anclar lo dicho en el texto.

En la Indagación Crítica, Teresa nos expresa un conocimiento que puede asociar al tema, no sucedió así con Marco Arturo. Por otro lado, Florentina, Marco Arturo y José Luis tienen dificultades para tratar de encontrar el significado adecuado de algunas palabras dentro del contexto en que aparecen. Esto les trae problemas serios pues no le encuentran sentido a las proposiciones respectivas y comienzan a "acumular" estos problemas lo que les hará más difícil que recuperen significados del resto del texto y de la macroestructura global del mismo.

## Transcribimos ahora el párrafo número 3:

Otro material sobre el que se solía escribir en la antigüedad tuvo un origen vegetal: los tallos de la planta llamada papiro. Estos tallos se cortaban en tiras que se colocaban en capas; luego, éstas eran cubiertas con paños mojados y golpeadas hasta que formaban una hoja compacta. Las hojas de papiro se parecían ya bastante al papel.

Analicemos lo que nos arrojó la lectura y el interrogatorio de la Indagación Crítica de los niños de Nivel A, en este párrafo.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato	Dice: <i>y se colocaban x que se colocaban.</i>	Anticipa mal y no corrige.	¿Qué otros materiales utilizarían en la antigüedad para escribir?	El pergamino.	
	Dice: <i>pafo x paños.</i>	Anticipa mal en número pero corrige.	¿De qué estaba hecho el pergamino?	(Murmura: de que que estaba hecho el pergamino?) <u>Eran de origen vegetal de los árboles.</u>	Recuperación de contenido específico del texto, no adecuada.
	Dice: <i>presencian x parecían.</i>	Anticipa mal pero al final de leer el párrafo, murmura: me equivocué, y se corrige.	¿Conoces cómo escribían los antiguos mexicanos?	No. Ah! escribían sobre piedra, creo (ríe).	Conocimiento que lleva al tema.
			¿Y el papiro de que lo hicieron?	De plantas.	Recuperación adecuada de contenido específico.
Liliana	Acentúa mal la palabra: <i>pápiro.</i>	Corrige su pronunciación cuando escucha la palabra en una de las preguntas que le hacemos.  Regresión y división en sílabas en: <i>en en ca-pas.</i>  Hace pausa ante las siguientes palabras: <i>planta, Estos tallos, se parecía.</i>	¿De qué estaba hecho el papiro?  ¿Tú conoces alguna otra forma como se escribía antiguamente?	el papiro de... tallos de planta.  Sí. No escribían en hojas sino que, bueno los de antes escribían en piedras con unas piedras y les quitaban y las escribían.	Recuperación de contenido específico.  Conocimiento llevado al tema por Liliana.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime	Dice: <i>de vegetal</i> x vegetal.	Anticipa mal la construcción y coloca una preposición, no corrige.  Hace pausas antes de las palabras: <i>un origen, llamadas papiro, compacta, el papel.</i>  Regresión en: <i>de las, de las plantas.</i>  Divide en sílabas: <i>pare-clan.</i>	¿De qué estaba hecho el papiro?	¿De hojas?	
Lety	Dice: <i>el que se... po... solfa.</i>  Dice: <i>las plantas llamadas</i> x la planta llamada papiro.  Dice: <i>las hojas se papiro</i> x las hojas de.	Anticipa mal, pero se autocorrige.  Anticipa mal en número, pero se corrige en: <i>llamada pa-papiro</i> Retoma la primera sílaba para formar la palabra <i>papiro.</i>  Divide la palabra <i>gol-peadas.</i>  Anticipa mal pero se autocorrige.	¿De dónde sacaban el papiro?	De un tallo.	Recuperación adecuada.

Lectura de los niños del Nivel B al tercer párrafo del texto *Los libros*:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura	Dice: <i>en la anti-gua...</i> x en la antigüedad.  Dice: <i>los tallos de la planta llamado papiro.</i>	Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal el género en el verbo, no se autocorrige.	¿De qué material estaba hecho el papiro?  Si pero de qué estaba hecho...	Pues con eso hacían hojas.	Recuperación adecuada.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura (Cont.)	<p>Dice: <i>en la, en las capas</i> x en capas.</p> <p>Dice: <i>luego estan</i> x luego éstas.</p> <p>Dice: <i>con paños mojados y golpeados</i> x golpeadas.</p> <p>Dice: <i>completa</i> x compacta.</p>	<p>Regresión en <i>se corta, se cortaban</i>.</p> <p>Anticipa mal y no corrige.</p> <p>Anticipa mal usa verbo x adj. se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal el género en: <i>golpeadas</i> No se autocorrige.</p> <p>Regresión en: <i>hasta que for... hasta que formaban</i>.</p> <p>Anticipa mal y no se corrige.</p> <p>Hace pausa antes de: <i>de papiro</i> y divide <i>pa-piro</i>.*</p>	¿De dónde sacaban el papiro?	De las plantas?	Recuperación adecuada.
Norma	<p>Dice: <i>en las antigüedad</i>.</p> <p>Dice: <i>en tier...</i> x en tiras.</p> <p>Dice: <i>en-cajados</i> x en capas.</p> <p>Dice: <i>hasta se formaba</i> x hasta formar.</p>	<p>Anticipa mal y no se corrige.</p> <p>Hace pausa antes de la palabra: <i>papiro</i> y la divide. <i>pa-piro</i>.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrige.</p> <p>Retoma la primera sílaba para formar la palabra: <i>compacta</i>.</p>	¿De qué se hacía el papiro?	De hojas.	Recuperación adecuada ??



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
		Divide en sílabas las palabras: <i>bas-tante</i> y <i>par-tieron</i> .			
Gregorio	Dice: <i>se podía</i> x se <i>solla</i>	Anticipa mal y no se corrige  Retoma las primeras sílabas para formar las palabras en: <i>pa-papiro</i> *; <i>encontra</i> <i>encontraban</i> ; <i>ca-capas</i>	¿De qué estaba hecho el papiro?	De una planta de tallos.	Recurre al texto para contestar. (Muestreo).
	Dice: <i>eran cubiertas con pafios mojados y golpeados</i> x golpeadas	Anticipa mal en género la palabra golpeadas. No se corrige.  Alarga el sonido a, en <i>paapapiro</i> **  Divide en sílabas la palabra: <i>pare-clen</i>			
Marco Antonio	Dice: <i>los tallos de planta</i> x los tallos de la planta	Pausas ante las palabras: <i>en la antigüedad, estos tallos; en capas; papiro</i> **.  Omite el artículo <i>la</i> . No se corrige.  Retoma las primeras sílabas en las palabras: <i>pa-papiro</i> *; <i>golpea-golpeadas</i>  Regresión en: <i>estos, estos</i>	¿Dime de donde sacaban el papiro?	De las hojas.	Recuperación adecuada ??
* Así aparecerá marcada la palabra <i>papiro</i> cuando el niño comete el error en la frase: <i>la planta llamada papiro</i> .					
** Así aparecerá marcada la palabra <i>papiro</i> cuando el niño comete el error en la frase: <i>las hojas de papiro</i> .					

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Antonio (Cont.)	Dice: <i>se encontraban en tira</i> x se cortaban en.  Dice: <i>paños como... mojado</i> x paños mojados.	Anticipa mal y no se corrige.  Anticipa mal, se autocorrige pero no en número en la palabra: <i>mojados</i> .  Divide en sílabas: <i>compacta</i> .			
Teresa	Dice: <i>origin</i> , x origen.  Dice: <i>de pa</i> ...x de la planta.  Dice: <i>se con se con</i> x se cortaban.  Dice: <i>lugares, lo</i> , (no), <i>lugares verdad?</i> <i>lugares</i> .x luego.  Dice: <i>con paño mojado</i> x paños mojados.  Dice: <i>pal</i> ...x <i>golpeadas</i> x golpeadas.  Dice: <i>tarr-compacta</i> x compacta.  Dice: <i>las hojas de pi piri</i> x las hojas de papiro.	Retoma las primeras sílabas para formar las palabras: <i>ant-antiguedad; papiro; basta-bastante</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal se autocorrige pero dice: <i>de plantas</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal y finalmente se autocorrige.  Anticipa mal en número, no se autocorrige.  Anticipa mal y se autocorrige.  Anticipa mal pero se autocorrige.  Hay regresión Anticipa mal para finalmente autocorrirse.	¿De qué material nos está hablando?  ¿Cómo se llama...  ¿De qué nos habla...  Ajá...  ¿De dónde?	...de...están cubiertos de tintas pequeñas.  Eso se llama...  De hoja de papel ¿no?  Y de ahí sacaron el papel, las hojas.  ...	No recupera.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina	<p>Dice: <i>están eran</i> x estas eran.</p> <p>Dice: <i>paños mojadadas y golpeadas</i> x mojados.</p> <p>Dice: <i>se parece</i> x se parecían.</p>	<p>Pausas antes de: <i>un origen, papiro, mojadadas, bastante.</i></p> <p>Regresión en: <i>un origen, en tiras, en tiras.</i></p> <p>Retoma las primeras sílabas en las palabras: <i>vege ve vege vegem vegetal vegetal.</i> En: <i>cola colocaban; en ca capas; formformaban; compacta.</i></p> <p>Anticipa mal, pero se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal en género en la palabra <i>mojados.</i></p> <p>Anticipa mal, pero se autocorrigió.</p>	<p>¿Dice que el papiro estaba hecho...?</p> <p>¿De qué material estaba hecho el papiro?</p> <p>Dice que el papel estaba hecho de...</p> <p>Ajá, de tallos...</p>	<p>de...</p> <p>... (Muestra el texto)</p> <p>De tallo</p> <p>De la planta papiro.</p>	<p>Contesta apoyándose en el texto.</p>
Marco Arturo	<p>Dice: <i>se se solici solía.</i></p> <p>Dice: <i>y los tallos de pa... de pías</i> x los tallos de plantas.</p> <p>Dice: <i>esta estos a tallos</i> x estos tallos.</p> <p>Dice: <i>en la, en en capas.</i></p>	<p>Anticipa mal pero se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal, agrega la conjunción y y no corrige.</p> <p>Retoma las sílabas para formar las palabras: <i>pa-pa-papiro; co-compac-fa.</i></p> <p>Anticipa mal y se autocorrigió parcialmente.</p> <p>Anticipa mal y se autocorrigió.</p>	<p>¿De qué estaban hechos los papiros?</p>	<p>¿De papiro?</p>	<p>Recuperación inadecuada.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Arturo (Cont.)	Dice: <i>luego estaban eran cubiertas x luego estas eran cubiertas.</i>  Dice: <i>hasta que formaron x hasta que formaban.</i>	Anticipa mal y no se corrige.  Anticipa mal el verbo y no se corrige.  Regresión en: <i>se se parecían.</i>			
José Luis	Dice: <i>otro materiales.</i>  Dice: <i>tuvo una x tuvo un.</i>	Regresión: <i>el que se, el que se solía ; de, de papiro.</i>  Anticipa mal, pero se corrige.  Retoma la primeras sílabas para retomar las palabras: <i>es- estas; se pa- se parecían.</i>  Hace pausas antes de: <i>papiro cortaban, hasta.</i>	¿Tú conoces alguna otra forma como antes escribían?  Seguro que el maestro les ha platicado como antes escribían los antiguos.  ¿Cómo se escribía antes de usar el papel?  ¿De qué estaba hecho el papiro?  Lee de nuevo acá ¿Entonces de qué estaba hecho el papiro?	Mueve negativamente la cabeza.  ...  En las piedras!  De papel?  De papel.	Poco conocimiento cercano al tema.    Recuerdo sorpresivo para él mismo.  No recupera, poco conocimiento sobre el tema.

#### Comentarios:

Algunos niños del nivel A que no habían tenido errores en los anteriores párrafos, aquí sí cometieron algunos, aunque no son significativos denotan dificultades -al igual que las estrategias usadas en determinados momentos- que tienen que ver con: a. Las aclaraciones (manejo de conocimientos declarativos o conceptuales), por ejemplo en: *tuvo un origen vegetal: los tallos de las plantas llamadas papiro* b. Las referencias explicativas (conocimientos procedurales o del procedimiento): por ejemplo en: *Estos tallos se cortaban en tiras que se colocaban en capas; luego, éstas -las capas de tiras- eran cubiertas con paños mojados -los paños- y golpeadas -las capas de tiras- hasta que formaban -con las tiras- una hoja compacta*. c. Del uso constante en el párrafo de frases como: "*se solía*", "*se cortaba*", "*se colocaban*", "*se parecían*", formadas en tiempo copretérito. La recuperación específica de contenidos a través de la IC, fue adecuada, vemos cómo lograron salvar lo complejo del texto. En los cuadros respectivos a este párrafo en la columna de preguntas, hay algunas que se hicieron en el otro párrafo a algunos niños, pero a otros se las hicimos aquí. Renato y Liliana contestaron adecuadamente estas preguntas.

En el nivel B tuvimos que, en este párrafo, todos los niños -como los de A- tuvieron errores; algunos de éstos y las estrategias usadas ante ciertas palabras o proposiciones, nos corroboran lo dicho en el nivel A sobre las características de este párrafo. Obsérvese como ante determinadas frases o palabras los niños "coinciden" en equivocarse: "*en la antigüedad*" y "*en las capas*", por ejemplo; son producto de las anticipaciones "inadecuadas", seguramente cuando Laura dice: "*en las capas*", es porque está usando sus conocimientos pragmáticos al leer. También nótese como Laura y Gregorio modifican el género en "*golpeadas*" y dicen "*golpeados*", pues seguramente ellos lo refieren a los *paños mojados* y no a las capas. Algo similar le ha de haber pasado a Marco en dicha proposición, pues también tuvo dificultades en ella. Es singular, también, cómo Norma agrega un "se" en "hasta se formaba", siguiendo así la forma en que el párrafo está escrito. Estos son claros ejemplos de lo que señalamos en A, con respecto a este párrafo, sólo que aquí se notan más claramente las dificultades de los niños tanto por el desconocimiento de algunos acontecimientos explicados en el texto como por la estructura misma del párrafo. Lo que sucedió en la IC de este nivel B nos muestra que, a pesar de todo, dos niños fueron capaces de recuperar contenido específico del mismo, sin embargo, vale nuestra duda en los dos restantes, los que nos contestaron "de hojas". Aquí nos faltó profundizar al respecto, pues puede ser que se refirieran a las hojas de las plantas o a las hojas (para escribir) ya parecidas al papel.

En el nivel C, tuvimos que varios de los errores de B y A están aquí también. Sus anticipaciones adecuadas o no, son producto de querer encontrarle sentido al texto. Vemos como Teresa comete varios de tipo inadecuado o no convencional que logra autocorregir, sin embargo, creemos que tantas detenciones le obligan casi a una "visión tubular" que quizá perjudique la recuperación de lo leído. Al igual creemos que sucede con Florentina y Marco Arturo, tanto en errores como por el constante uso de ciertas estrategias que denotan las dificultades que están teniendo al leer. Esto lo confirmamos con las anotaciones hechas en E e IC, pues tres de los cuatro niños de este nivel no pudieron contestar sobre el contenido específico que acababan de leer, y uno de ellos, el que sí contestó adecuadamente, lo hizo releendo. Notamos de igual forma, a través de la IC que estos niños tenían pocos conocimientos o experiencias que les facilitarían la lectura del texto. Veamos lo sucedido ahora con el cuarto párrafo.

## El cuarto párrafo dice:

También se utilizó el pergamino, que era una piel ablandada con agua y luego pulida. Era más resistente y se enrollaba mejor que el papiro, además se podía raspar lo escrito y volverlo a utilizar. Durante varios siglos fue el material empleado en Europa. Con el pergamino se fabricaron los primeros libros encuadernados.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato	Dice: <i>repasar</i> x raspar.	Divide en sílabas: <i>ablanda-da</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige, aunque dice: <i>raspasar</i> .	Tu dijiste hace rato que el pergamino era de origen vegetal, de árboles.	Si pero no, son de piel.	Se corrige.
Liliana		Hace pausa antes de las palabras: <i>pergamino, agua, encuadernados</i> .  Retoma la primera sílaba para formar la palabra: <i>en-enrollaba</i> .	¿Qué significa encuadernados?  ¿Qué te imaginas tú que sea encuadernados?  Bien, dime de qué estaba hecho el pergamino, ¿de una planta o de una piel?	Los primeros libros este... mmm... <u>los libros encuadernados</u> .  Pues tal vez, pues este...mmm los primeros libros hechos ya encuadernados.  Con piel.	Contextualiza aunque no explica el término.  Recupera adecuadamente.
Jaime	Dice: <i>se utilizaba</i> , x se utilizó.	Anticipa mal pero se autocorrige.  Regresión en: <i>raspar lo escrito, looo escrito</i> .  Retoma la primera sílaba en: <i>en-encuadernados</i> .	También se utilizó...¿qué crees siga?  Leo el final del párrafo anterior y el principio del 4. ¿Qué seguirá?  Comienza a leer y cuando ve pergamino dice:	Lo que sigue... que.  A lo mejor este... a lo mejor después hubo otras cosas ...pero a lo mejor siguen los...¿utilizó? Ah! ese era el que decía el pergamino...  Ese era el que le digo, parece que si era el pergamino el ese larguito.	Reflexiona. Da una respuesta correcta basado en su conocimiento del mundo.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime (Cont.)			¿Entonces el pergamino de que está hecho?	De... ¿cómo se llama? De piel pulida también mojada... y ya se escribía con más facilidad.	Recupera adecuadamente.
			Nos dice que ya se fabricaron los primeros libros encuadernados ¿cómo es eso?	¿Encuadernados? ¿Qué significa <u>cuadernos</u> o qué?	Con sus preguntas llega a la reflexión
			Mjü	Ya este, <u>ya estuvo pegados</u> .	Aplica su conocimiento del mundo.
Lety		Alarga el sonido de r en: <i>perrrrga-miño</i> .	También se utilizó ¿Qué crees que siga?	Se utilizó en...	
	Dice: <i>que era un x que era una</i> .	Anticipa mal pero se autocorrigie.	¿De qué nos hablará ahora?	<u>Sobre el papel</u> .	Predice adecuadamente.
	Dice: <i>raspar los escritos</i> .	Anticipa mal en número pero se autocorrigie.	Dime, ¿qué es lo que leíste en el párrafo?	Que con el pergamino se hicieron los libros, que después fueron encuadernados.	Recupera bien el sentido del párrafo. Contextualiza.
	Dice: <i>en-en-cua demos... encuadernos encuadernados</i> .	Anticipa mal pero se corrige.			

## Veamos a los niños del nivel B:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura		Retoma las primeras sílabas en: <i>abla ablan deda</i> .	Dice: también se utilizó... ¿qué seguirá ahora?	pues...mmmm.	
	Dice: <i>raspar y lo escrito x raspar lo escrito</i> .	Anticipa mal y no corrige.	¿De qué nos platica?	De... de...hay; no sé..	No predice.
	Dice: <i>volver a utilizar x volverlo a utilizar</i> .	Anticipa mal y no corrige.  Separa en sílabas la palabra: <i>pergamino</i> .	¿De qué estará hecho el pergamino?  ¿Tú sabes lo que es encuadernar?	¿pergamino? Ese <u>estaba hecho de unaaa hoja no de algo mejor que el papiro</u> .  <u>Hacer un cuaderno</u> .	No hay buena recuperación.  Infiere bien.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura (Cont.)	Dice: <i>encuader encuader...</i>	Hay regresión para corregir su error, pero sólo lo hace con intervención.			
Norma	Dice: <i>respar x raspar.</i>	Hace pausas antes de las palabras: <i>ablan-dada; enrolla-ba; además.</i>  Divide en sílabas las palabras: <i>pa-piro per-gamino.</i>  Separa en sílabas <i>res-par</i> <i>respar</i> no se corrige.  Introduce una pregunta antes de la palabra pergamino: <i>con el ¿qué? per-gamino.</i>  Retoma la primera sílaba en: <i>en encuademados.</i>	Dice: También se utilizó... ¿qué crees que sigue ahora?  ¿Norma de que estaba hecho el pergamino?  ¿Y encuadernados?	Más inventos (cuando sigue leyendo dice: también se utilizó el pergamino -murmurando- ah, si ahorita lo están utilizando).  Era una piel suave... una piel suave.  Eran libros ¿no?	Muestra para contestar.  Sólo por referencia contesta.
Gregorio	Dice: <i>pe-pegamino.</i>  Dice: <i>volver a utilizar x volverlo a utilizar.</i>	Omite una letra no corrige.  Retoma la primera sílaba en: <i>pu-pulda.</i>  Alarga el sonido de r en: <i>enrrro#e-ba.</i>  no se corrige.	También se utilizó ¿qué seguirá ahora?  Dime. ¿el pergamino de qué está hecho?  ¿Y qué es encuadernados?	Se usaban hojas de papel este... alguna otra cosa, como madera también.  De pieles.  A donde se van poniendo muchas hojas, se van poniendo muchas hojas. Que se hacen cuadernos.	Predice bien.  Recupera adecuadamente.  Al ir contestando llega a la respuesta adecuada.



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Gregorio (Cont.)	Dice: <i>cuen cuentaidema-dos</i> x encuader-nados.	Alarga el sonido de r en: <i>perrrga-mino</i> y la separa silábicamente.  Anticipa mal y corrige con inter-vención.			
Marco Antonio	Dice: <i>utilizó per-garmino</i> x utilizó el pergamino.  Dice: <i>un un piel</i> x una piel  Dice: <i>errollaba</i> x enrollaba  Dice: <i>encua-de encuademo</i> x encuadernados	Anticipa mal y no corrige.  Anticipa mal en género y no cor-rige.  Hace pausas antes de: <i>papiro, se fabricaron</i>  Anticipa mal y no corrige, se interviene di-ciéndole la pa-labra.	También se utilizó ... ¿Qué crees que si-ga ahora?  Te dijeron que se utilizó el papiro y ahora te dicen: también se utilizó... ¿qué?  ¿De qué material estaba hecho el pergamino?  Dime, ¿qué signi-ficará encuader-nados?	...  <u>El resisto!</u>  ...  <u>Pegados.</u>	Uso de su conocimiento del mundo acorde al tema.    Respuesta acorde.

## Lectura del cuarto párrafo de los niños del nivel C.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa	Dice: <i>lugar</i> x luego.  Dice: <i>puñera</i> x pulida.	Regresión en: <i>el per, el perga-mino.</i>  Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal y se autocorrige.  Retoma las primeras síla-bas para for-mar las pala-bras: <i>resis resis tente.</i>	¿Cuál fue?  A ver lee...  Era hecho de ta-llos como el pa-piro o hecho de otra cosa.	(Al terminar el párrafo dice: y ahí se hicieron las ho-jas).  El pa-piro.  Ahí el pergamino.  De otra cosa.	Recupera si sabe qué es lo que busca.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa (Cont.)	<p>Dice: <i>los escritos</i>: x lo escrito.</p> <p>Dice: <i>varios lu...</i> <i>si durante varios</i>.</p> <p>Dice: <i>Es...</i> x Europa.</p> <p>Dice: <i>los papi</i> x los primeros.</p> <p>Dice: <i>encue encuademos</i> x encuademados.</p>	<p>Retoma sílabas para formar: <i>en enrollaba;</i> <i>ras raspar;</i> <i>voí volverlos</i></p> <p>Anticipa mal y no se autocorrige.</p> <p>Separa en sílabas: <i>du-rante;</i> <i>per-gamino;</i> <i>ta-blicaron</i></p> <p>Anticipa mal pero se autocorrig.</p> <p>Anticipa mal y se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal y no se corige.</p>	<p>¿De qué?</p> <p>¿Por qué sería más fácil hacerlo como libros?</p> <p>¿Por qué sería más fácil hacerlo como libros o cuadernos?</p>	<p>Era de... de piel ablandada (buscó la respuesta en el texto).</p> <p>Libros, cuadernos. ...</p> <p>Volvero a utilizar durante varios siglos ¿no? (leyó).</p>	<p>Usa el texto para poder contestar.</p> <p>No logra usar el conocimiento previo que le da el texto y hay poca recuperación.</p>
Florentina	<p>Dice: <i>se pondí se pon se pondía</i>.</p> <p>Dice: <i>pen perga-minados perga-minados</i>.</p> <p>Dice: <i>en en encuande en encuademos</i>.</p>	<p>Retoma la primera sílaba para formar las palabras: <i>per pergamino;</i> <i>ablan ablandada</i>.</p> <p>Anticipa en género de manera incorrecta pero se autocorrige.</p> <p>Regresión en: <i>con con agua; fue el fue el mateñal; raspar lo, raspar lo</i>.</p> <p>Anticipa mal trata de corregir pero no lo logra.</p> <p>Anticipa mal y no corige.</p>	<p>También se utilizaba: ¿que piensas que siga?</p> <p>¿Qué crees que siga?</p> <p>¿Tu conoces alguna otra forma de como los antiguos mexica-escrbían?</p> <p>Ahí dice que el pergamino estaba hecho de...</p> <p>¿Qué te imaginas que quiere decir encuadernados?, tu leíste aquí encuadernos pero dice encuademados.</p>	<p>...</p> <p>...</p> <p>...pa... (ve el texto) el pergamino era una piel ablandada.</p> <p>...</p>	<p>No predice.</p> <p>No hay manejo de información que pueda relacionar al texto.</p> <p>Lee el texto.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina (Cont.)			Ya no eran hojas sueltas sino que se empezó a encuadernar ¿que será entonces encuadernados?	Eran escritos.	A pesar de darle pistas no logra contextualizar.
Marco Arturo	Dice: <i>pegamino</i> x pergamino.	Lee mal pero corrige.  Separa en sílabas las palabras: <i>ablan-da-da;</i> <i>resis-tente</i> <i>enro-lla-ba;</i> <i>pa-piro;</i> <i>per-gamino.</i>  Retoma las primeras sílabas en: <i>pu-k- pulide;</i> <i>me-mejor.</i>	Se utilizaba... ¿qué seguirá?  Seguirá hablando de los papiros.  ¿De que están hechos los papiros?  ¿De qué material está hecho el pergamino?	papiros...  Puede ser que sí.  De papel...?  ¿pergamino?... este... mmm... de piel	Retoma conocimientos adquiridos en el texto.  No predice.  No recupera significados.  Recupera.  No logra contextualizar.
	Dice: <i>y se y enrollaba</i> x <i>se enrollaba.</i>  Dice: <i>podría</i> x <i>podía</i> Dice: <i>la escritura</i> x lo escrito.  Dice: <i>volvera a utilizar</i> x volverlo a utilizar.  Dice: <i>se fabricó</i> x se fabricaron.  Dice: <i>en en encuader</i> x <i>der dermando.</i>	Pierde la palabra <i>se</i> al leer enrollaba.  Anticipa mal y no se corrige Anticipa mal y no se corrige.  Anticipa mal y no se autocorrigió.  Anticipa mal y no se autocorrigió.  Anticipa mal y no se autocorrigió.	Aquí dice encuadernados, tu leíste: encuadernados. Dime ¿qué significará encuadernados?	este... no sé.	
José Luis		Regresión en <i>pergamino</i> <i>pergamino.</i>  Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>encua - encua der -nados.</i>	También se utilizó... ¿Dime sobre de que nos puede platicar ahora el texto?  ¿Qué piensas tú que siga en el texto?	...  ...	No predice.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
José Luis (Cont.)			Dime, ¿de qué fue hecho el pergamino?	De los cuadernos?	Retorna información del texto en forma inadecuada.
			Leo en voz alta el texto correspondiente ¿qué era entonces el pergamino?	...	
			¿De qué estaba hecho?	De agua?	No logra contextualizar.
			¿Qué significará encuadernados?	... que existía un material.	

#### Comentarios:

De inmediato se advierte que los niños cometieron menos errores que en el párrafo anterior. Los del nivel **A**, como suelen hacerlo, se autocorrigen en forma adecuada. Sus errores no son tan significativos como los que tuvieron en el párrafo anterior. Tres niños de este nivel, tuvieron problemas ante la palabra: *encuadernados*, y dos con *pergamino*. Vemos como tres niños ante la proposición: "*se podía raspar lo escrito*", tuvieron problemas. Renato, por ejemplo, dice *repasar*, lo cual no es tan ilógico pues quedaría: "*se podía repasar lo escrito*" y denota que está dándole significado bajo las macroestructuras; finalmente se corrige. Vemos como en la IC, los niños de este nivel **A**, recuperan bien el contenido específico del párrafo (microestructuras) y cómo reflexionan ante el significado de *encuadernados*, ajustándolo al contenido global (macroestructuras) del texto, así por ejemplo, Liliana dice: "*los primeros libros hechos ya encuadernados*". Sólo a dos de estos cuatro niños se les preguntó su predicción para este párrafo, ambas fueron adecuadas. Jaime, logra ubicar aquí lo que quería explicar en la IC de otro párrafo anterior y se nota cómo relaciona lo que sabe (información no visual) sobre el pergamino.

Los niños del nivel **B**, se han mantenido en un número similar de errores, en casi todos los párrafos. Aquí se observa cómo ante las palabras *ablandada*, *pergamino*, *encuadernados*, *enrollaban*, recurren a estrategias diversas. Algunas de estas palabras también fueron "dificiles" para los de **A**. Dos de estos niños del nivel **B** tuvieron problemas en la proposición: "*podía raspar lo escrito*", lo que nos confirma lo ya dicho. En cuanto a la IC, al solicitarles que nos dieran su predicción sobre lo que trataría este párrafo, los tres que responden se ajustan a la macroestructura, Norma y Gregorio lo hacen más adecuadamente que Marco, sin embargo, la respuesta de éste se ajusta muy bien a su siguiente respuesta en cuanto a lo que es *encuadernado*. Norma y Marco tuvieron dificultades para recuperar contenido específico del texto. Es de resaltar cómo al ir reflexionando sobre sus propias respuestas, estos niños lograron definir y predecir adecuadamente, además de que se advierte el uso de las experiencias y conocimientos que llevan al texto.

Referente a **C**, se nota que el número de errores es siempre mayor que en **A** y en **B**, aunque, hay "coincidencias" entre los tres niveles. Aquí también ante palabras como: *pergamino, resistente, enrollaban, ablandada*, tuvieron dificultades. Pero también las tuvieron ante otras como : *volvertos, durante, fabricaron, raspar, pulida, mejor*. Creemos que esos dos grupos de palabras nos permiten confirmar algo que ya habíamos delineado en el capítulo anterior, cuando algunos niños -de los cuales todos entraron al nivel **C**-, marcaron tanto palabras "difíciles" como otras no "difíciles"; el hecho de que algunas palabras -como las que aquí mencionamos primero- en realidad les representan dificultad debido a que: **a.** Son largas. **b.** Son complejas en sus sílabas -trabadas, mixtas- o tiene sufijos, prefijos, etc. **c.** Algunas son ajenas a su vocabulario de uso ordinario y **d.** Algunas son desconocidas también por su significado. Las del segundo grupo pensamos que les causan dificultades por: **a.** El contexto en que están usadas y **b.** Chocar con lo que esperan. **c.** El desconocimiento del significado de la palabra. **d.** Algunas son palabras compuestas. Muchos de los errores de estos niños del nivel **C**, repetimos, nos indican el esfuerzo que hacen por tratar de entender el texto que leen. El Interrogatorio de Indagación Crítica nos muestra que algunos de los niños del nivel **C** recurren a la relectura una vez que saben qué es lo que tienen que contestar; la pregunta les reduce sus alternativas pues tienen un propósito y un contenido definido (ver capítulo 1 y 3) y a veces logran un resultado adecuado pero a veces no. Notamos lo difícil que es para ellos predecir, asociar conocimientos adquiridos en el texto e inferir adecuadamente.

El párrafo quinto dice lo siguiente:

Sin embargo, existía ya un material, inventado en China, que por fin iba a ser el que toda la humanidad acabaría por utilizar para la comunicación escrita: el papel. Durante casi setecientos años, los chinos consiguieron mantener en secreto la fabricación del papel, hasta que a mediados del siglo VIII cayeron prisioneros de los árabes y fueron obligados a revelarlo. A partir de entonces comenzó la peregrinación del papel a través del imperio árabe, hasta que llegó a Europa. Gracias a él los europeos tuvieron conocimiento de ciencias muy adelantadas ya en Oriente, como las matemáticas y la medicina.

Analicemos las lecturas de los niños del nivel **A** con este párrafo:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato	<p>Dice: <i>existía un x existía ya un.</i></p> <p>Dice: <i>iba a ser que toda x iba a ser el que.</i></p> <p>Dice: <i>a medda x a mediados.</i></p> <p>Dice: <i>peregr x peregrinación.</i></p>	<p>Anticipa mal pero se autocorrigie.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrigie.</p> <p>Anticipa mal, no se autocorrigie.</p> <p>Regresión en: <i>de los árabes, de los árabes</i></p> <p>Anticipa mal pero se corrige.</p> <p>Después de: <i>Gracias</i> y antes de: <i>a él</i> hace una pausa.</p> <p>Hace pausa antes de leer: <i>siglo VIII.</i></p>	<p>Tu dijiste hace rato que eran los chinos los que hablan hecho el papel. Coincidió con tu respuesta.</p> <p>¿Por qué crees que guardaron el secreto los chinos, tantos y tantos años?</p> <p>¿Qué crees que sigue ahora en a lectura?</p> <p>Dice ahí: <i>Gracias a él... ¿Gracias a quién?</i></p>	<p>Ajá</p> <p><u>Para que nadie lo hiciera, y así se los compararon a ellos o... algo.</u></p> <p>Que fueron obligados a revelar el secreto de cómo se hacía.</p> <p>Al papel</p>	<p>Infiere adecuadamente.</p> <p>Predica.</p> <p>Recupera adecuadamente a partir del uso del referente.</p>
Liliana		<p>Hace énfasis en la palabra setecientos.</p> <p>Separa en sílabas la palabra: <i>medi-ados.</i></p> <p>Hace pausa antes de leer: <i>siglo VIII, peregrinación, como las-matemáticas.</i></p> <p>Hace pausa después de: <i>Gracias a él</i> y antes de: <i>los europeos.</i></p> <p>Regresión en: <i>ya en ori-ya en oriente.</i></p>	<p>¿Por qué crees que los chinos durante algún tiempo guardaron en secreto la fórmula para fabricar papel?</p> <p>¿Qué significará peregrinación del papel? Dice: <i>a partir de entonces comenzó la peregrinación del papel ¿Qué quiere decir con esto?</i></p>	<p>Porque creo que querían que no supieran que ellos iban a fabricar el papel; para que después ya ya este... <u>no sé paraaa que ellos así lo hicieran siempre o que dijeran que ellos eran los grandes inventores que inventaron el papel.</u></p> <p>La este... la fabricación del papel mjú...</p>	<p>Infiere adecuadamente.</p> <p>No contextualiza pues desconoce la palabra peregrinación.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime	<p>Dice: <i>escrita de papel x</i> escrita: el papel.</p> <p>Dice: <i>ya Oriente x</i> ya en Oriente.</p>	<p>Regresión en: <i>el que el que toda; la per la peregrinación.</i></p> <p>Anticipa mal y no se autocorrije.</p> <p>Separa en sílabas: <i>media-dos.</i></p> <p>Hace pausa antes de: <i>VIII; peregrinación; a Europa.</i></p> <p>Hace pausa después de: <i>a él</i> y antes de: <i>los europeos.</i></p> <p>Anticipa mal y no se autocorrije.</p>	<p>¿Por qué crees que querían mantenerlo en secreto?</p> <p>Dice que comenzó la peregrinación del papel. ¿qué quiere decir el autor con eso?</p> <p>¿Qué seguirá?</p>	<p><del>Para que no se los quitaran lo... o les robaran el secreto para que ya fueran</del> existente en casi todo el mundo.</p> <p>La pregi... perfi, ¡ay! peregrinación... o sea que ya iba a estar recomiendo casi toda Europa iba recomiendo casi todo lo que...</p> <p>¿Qué seguirá? a lo mejor que fue viajando más y más lejos.</p>	<p>Infiere adecuadamente.</p> <p>Contextualiza en forma adecuada.</p> <p>Predice bien.</p>
Lety	<p>Dice: <i>pero, por fin x</i> que por fin.</p> <p>Dice: <i>para el comunicación x</i> para la comunicación.</p> <p>Dice: <i>mantener el secreto x</i> mantener en secreto.</p>	<p>Pausa antes de: <i>inventado.</i></p> <p>Anticipa mal y no se autocorrije.</p> <p>Anticipa mal en el artículo y no se autocorrije.</p> <p>Divide en sílabas las palabras: <i>sete setecientos; pere-gnación mate-mábcas.</i></p> <p>Anticipa mal y no se autocorrije.</p>	<p>¿Cuál sería ese material que toda la humanidad acabaría por utilizar para la lengua escrita?</p> <p>¿Qué inventaron los chinos?</p> <p>Lee de nuevo aquí: Entonces, ¿cuál fue ese material?</p> <p>¿Por qué crees tú que los chinos guardaron en secreto la fabricación del papel?</p>	<p>...</p> <p>La carta?</p> <p>El papel?</p> <p>Para que los otros países no la, no la pudieran inventar también y no les pudieran hacer competencia.</p>	<p>Retorna el referente.</p> <p>Infiere. Conocimiento del mundo.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Lety (Cont.)		Retoma las primeras sílabas para formar las palabras: <i>me-media-dos</i> .	¿Qué crees que siga?	Ya habían inventado la medicina y las matemáticas, iban este... a hacer libros de medicina y matemáticas.	Reflexiona sobre su primera respuesta y corrige.
	Dice: <i>revera revera revelarlo</i> .	Anticipa mal y no se autocorrigió.  Hace pausa después de: <i>Gracias</i> y antes de: <i>a él</i> y antes de: <i>los europeos</i> .			
	Dice: <i>y la medicina</i> x y la medicina.	Anticipa mal pero se autocorrigió.			

## Lectura de los niños del nivel B

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura	Dice: <i>existían ya</i> x existía ya.	Anticipa mal pero se autocorrigió.	¿Cuál sería el material que se iba a utilizar?	Con el que se encuadernaban.	Trata de darle sentido de acuerdo con su conocimiento del tema.
	Dice: <i>en China</i> por x en China que.	Anticipa mal pero se autocorrigió.	Lee de nuevo, Aquí:		
	Dice: <i>setenta</i> y <i>siete años</i> x setecientos años.	Anticipa mal y no se autocorrigió.	¿Cuál es ese material, entonces?	eílll... ay! se me olvidó.	
		Regresión en: <i>la fa la fabricación; los a, los árabes; como las mat... ya como en matemáticas</i> .	¿El material que van a utilizar, cuál será?	El papel!...	
		Hace pausa antes de: VIII.	¿Por qué crees que los chinos guardarían el secreto de cómo hacían el papel?	Pues para que <u>no se les quitaran su invento y después fueran más importantes</u> .	Infiere adecuadamente.
		Hace pausa antes de: <i>a él</i> y antes de: <i>europeos</i> .			



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Norma		<p>Regresión en: <i>ya un, ya un material; el que el que el que toda la humani el que toda la humanidad; comenzó a comenzó la.</i></p> <p>Pausa antes de: <i>inventado; el que toda; revelarlo; im-perio; árabe; Gracias a.</i></p>	<p>¿Cuál crees que va a ser ese material que toda la humanidad va a usar?</p> <p>¿No?. ¿Qué podría ser si no son los libros...</p> <p>Sigue leyendo. ¿Entonces, cuál fue el invento que van a usar?</p>	<p>Los libros ¿no, verdad?</p> <p>...</p> <p>El papel.</p> <p>...</p>	
	Dice: <i>mat... x mantener.</i>	Anticipa mal pero se autocorrigie lee silabendo la palabra: <i>man- tener.</i>	<p>¿Porqué crees que los chinos guardaron tanto tiempo su secreto?</p> <p>¿Por qué no querían que se supiera?</p>	<p>¡Ah! por qué será?</p> <p>mmm...mmm por que no querían que supiera.</p> <p>Porque no querían.</p>	Inferencia adecuada.
	Dice: <i>hasta que a media x hasta que a mediados.</i>	Hay Regresiones constantes: <i>hasta que (rie)- hasta que aaa -brrr, es que la perdi- hasta que a me- a media y no logra corregir su error.</i>	<p>De nuevo, ¿por qué?</p> <p>Aquí dice que el papel comenzó su peregrinación ¿qué será eso?</p>	<p>No sé.</p> <p>Papel? No puede ser...</p>	No contextualiza la palabra.
	Omite: <i>del siglo VIII cayeron prisioneros de los árabes.</i>		<p>¿Por qué no?</p> <p>¿Por qué sí?</p>	<p>Pues quien sabe a lo mejor sí a lo mejor no...</p> <p>Ay! no sé.</p>	
	Dice: <i>pre... pre... pe-ri grinación x peregrinación.</i>	Anticipa mal pero se autocorrigie.			
		Divide en sílabas: <i>im-perio.</i>			

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Norma (Cont.)	Dice: <i>Gracias a Gracias él... x Gracia a él.</i>  Dice: <i>de de de la de ciencia muy adelantadas.</i>	Anticipa mal y al tratar de auto- corregirse vuel- ve a leer mal Antes de y des- pués de: <i>Gracias a él</i> hace pausa.  Anticipa mal en número y no lo gra corregirse.			
Gregorio	Dice: <i>seten x setecientos.</i>  Dice: <i>prisiones x prisioneros.</i>	Regresión en: <i>sin sin embargo;</i> <i>el que el que to- da; la hu, la hu- manidad acaba- ría por acaba- ría por; la la comunicación;</i> <i>del del imperio.</i>  Alarga el sonido de o en; <i>coomu- nicación; de e en;</i> <i>seteeecientos.</i>  Anticipa mal pero se autocorrije: <i>seteeecientos</i>  Divide en sílabas la palabra: <i>me- diados; pe-re- grinación.</i>  Pausa antes de: <i>siglo VIII.</i>  Anticipa mal y se autocorrije.  En: <i>Gracias a él</i> dice: <i>Gracias a él él</i> y hace pausa antes de decir: <i>los europeos.</i>	¿Cuál fue el mate- rial....  ¿Cuál es el mate- rial que los chinos inventaron?  Para que la huma- nidad lo utilizara en la comunicación escrita...  Lee de nuevo aquí: ¿Cuál fue enton- ces ese descu- brimiento? y  ¿Por qué crees que los chinos guardaron en secreto la fabri- cación del pa- pel?	La comunicación.  ...  Como una carta?  Que toda la co... mu la humanidad ba a utilizar otra nueva forma de co- municación... el papel.  Para que los árabes no lo to- maran también eso... para que otras naciones y países no tomaran eso y ellos fueran ade- lantados en la ciencia.	Retoma elementos de la frase pero no logra señalar adecuada- mente cuál.  Después de leer señala que es el papel. Si tiene un propósito de búsqueda mejora su respuesta.



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa (Cont.)	Dice: <i>comien...</i> x comunicación.	Anticipa mal, se autocorrije.  Retoma las primeras sílabas en: <i>sete setecientos; fabri-fabricación; a media-a mediados; ca cayeron; ara; á-ra-bes revelar revelar revelarlos, mate-matemáticas</i>	Si ya te dijeron del papiro, del pergamino y ahora que los chinos inventaron algo... ¿qué fue?  ¿Por qué crees que los chinos no querían decir su secreto de como hacer el papel?	... (Busca en el texto) El papel.  Los prisioneros... los prisioneros de los árabes.	Sólo contesta recurriendo al texto.
	Dice: <i>man...</i> <i>material</i> , x mantener.	Anticipa mal pero se autocorrije.	Voy a leer esto: ¿Por qué los chinos no querían decir su secreto?	...	No logra inferir, sólo a través de un ejemplo cercano.
	Dice: <i>mante-</i> <i>ner el secreto</i> x mantener en secreto.	Anticipa mal y no se autocorrije.	Como si tu supieras hacer un pastel bien rico y..	Y no lo quisiera decir...	Teresa complementa la idea.
	Dice: <i>princi...</i> x prisioneros.	Anticipa mal y se autocorrije.	Ajá ¿Por qué?	Porque luego ellos lo hacían.	
	Dice: <i>pare -</i> <i>para pare-grü-</i> <i>na; la peregr-</i> <i>nación</i> x peregrinación.	Anticipa mal trata de corregirse pero no lo logra, se interviene para ello.  Hace pausa antes de: <i>árabe</i> ; entre: <i>Gracias a -pausa- él.</i>	Entonces porque no querían dar a conocer la fabricación del papel.  ¿Tú sabes que es una peregrinación?	Porque otros lo hacían.  No.	Desconoce el significado de la palabra y no logra contextualizarlo.
	Dice: <i>Gracias a él</i> x <i>Gracias a él.</i>	Anticipa mal y se corrige.			
Florentina	Dice: <i>acabaría</i> x <i>acabarla</i> .	Regresión en: <i>el que el que toda.</i>  Separa en sílabas las palabras: <i>aca-aaa-acabarla.</i>	Dice que hubo un material que descubrieron y sería el que más se usaría en la comunicación escrita, cuál fue:	el papel?	Muestra. Contesta sólo con ayuda del texto cuando sabe qué busca.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina (Cont.)	Dice: <i>para la que</i> x <i>para la comu-</i> <i>nicación.</i>	Anticipa mal pero se autocorrije.  Retoma las pri- meras sílabas en: <i>sete</i> <i>setecientos; ma-</i> <i>mantener; obli-</i> <i>gados; conocimien-</i> <i>conocimientos.</i>  Regresión y División silábica en: <i>hasta</i> <i>que a media-</i> <i>dos.</i>	¿Qué piensas que siga en el texto que nos había de los libros?  ¿Por qué crees que los chinos mantu- vieron ese se- creto?  ¿Por qué no querían que lo conocieran?  Sí. ¿Por qué?	...  ...  ¿Qué no querían que lo oyeran?  ...	No predice.     Inferencia inadecuada.
	Dice: <i>cuatro</i> x <i>VIII.</i>	Hace pausas antes de: <i>VIII.</i>	Por ejemplo: si tú supieras la receta de un rico pastel y quisieran las vecinas la receta ¿por qué no se las darías?	Para que no les copiaran.	
	Dice: <i>pisi,</i> <i>pisio, pris,</i> x <i>prisioneros.</i>	Finalmente des- pués de dividir silábicamente <i>prisión</i> dice prisioneros.	Dice ahí: que el papel comenzó su peregrinación a través del im- perio árabe. Tu sabes qué es una peregrina- ción?	No.	Desconoce el signi- ficado de la palabra y no puede contextualizar.
	Dice: <i>para</i> <i>peregr.</i> x <i>peregrina-</i> <i>ción.</i>	Después divide silábica- mente: <i>pe-re-</i> <i>grina-ción.</i>			
	Dice: <i>hasta que</i> <i>ese,</i> x <i>hasta que</i> <i>llegó.</i>	Anticipa mal pero se autocorrije.  Hay varias re- gresiones, pau- sas y división silábica en: <i>Gra-gracias</i> <i>gracias e. -pau-</i> <i>sa- gracias a él</i> <i>él los -pau-</i> <i>sas</i> <i>él los euru -</i> <i>euro-peos.</i>			
	Dice: <i>ya en e</i> x <i>ya en oriente.</i>	Anticipa mal pero se auto- corrige.			

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina (Cont.)	Dice: <i>como lo</i> x <i>como las</i> .	Anticipa mal en género pero corrige.			
Marco Arturo		Retoma las primeras sílabas para formar las palabras: <i>existi-existían</i> <i>comuni-cación:</i> <i>ma-mantener;</i> <i>si-sigio;</i> <i>matema-matemas-ticas</i> <i>si-sigio.</i>	¿Cuál sería ese material del que nos habla que hicieron los chinos?	El papel, creo.	Usa en forma adecuada el referente.
	Dice: <i>existían</i> ya <i>unos mate-riales</i> .	Anticipa mal en número y no corrige.	¿Por qué crees que los chinos guardaron en secreto la fabricación del papel?	mmm...	
	Dice: <i>que inven-estado</i> x <i>inventado</i> .	Anticipa mal y no se corrige.	Imaginate porqué	Porque querían ser ellos los inventores.	Infiere de acuerdo a lo que entiende del texto.
	Dice: <i>como en china</i> x en china.	Anticipa mal incluye una palabra.	mjú, por qué más se te ocurre...	Porque fueron los primeros que inventaron el papel.	
	Dice: <i>el que el que todos</i> x el que toda la humanidad.	Anticipa mal hay regresión y corrige.	Dice ahí que comenzó la peregrinación del papel a través del imperio árabe ¿Qué nos quieren decir con eso?	...	
	Dice: <i>acababa</i> x <i>acabaría</i> .	Anticipa mal el tiempo del verbo pero se autocorrige.	¿Qué es una peregrinación? ¿Sabes?	SI.	
	Dice: <i>la la la fábrica</i> x la fabricación.	Anticipa mal y no se autocorrige.	Entonces ¿aquí que significaría?	Es como si fueran así a hacer una vuelta.	Conoce el concepto.
		Divide en silábicamente: <i>a media-das;</i> <i>peregrinación</i> <i>adelan-tadas</i> .	¿Qué... SI.	... peregrinarían por Europa.	Contextualiza adecuadamente.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Arturo (Cont.)	Dice: <i>V y tres</i> <i>x VIII.</i>  Dice: <i>a revelar</i> <i>x a revelarlo.</i>  Dice: <i>Europa</i> <i>no x europeos.</i>  Dice: <i>del oriente</i> <i>x ya en Oriente.</i>	Anticipa mal y no se autocor- rige Regresión y pausa en: <i>Gracias a él</i> <i>gracias a él</i> <i>-paua- los.</i>  Anticipa mal y puede autocor- regirse.  Anticipa mal y no se autocor- rige.	Marco, ¿qué crees que siga ahora?	Los europeos que llegaron ahí las mate- máticas.	Usa datos del texto pero poco acordes al sentido global.
José Luis		Regresión en: <i>el que el que</i> <i>toda; a partir</i> <i>de entonces,</i> <i>entonces; co-</i> <i>menzó, comen-</i> <i>zó.</i>  Retoma las primeras sila- bas en: <i>comuni-</i> <i>comunicación</i>  Pausa antes de: <i>chinos;</i> <i>hasta.</i>  Regresión y división en sila- bas en: <i>a media</i> <i>a mediados.</i>  Dice: <i>reva...</i> <i>x a revelarlo.</i>  Pausa entre <i>Gracias a</i> <i>-paua- él.</i>	¿Cuál es el material que inventaron los chinos para que todos lo usaremos en la comunicación escrita?  Dice que los chinos... (interrumpe antes de que yo termine la pregunta)  Ajá. De como hacían el... (De nuevo interrumpe).  Sí. ¿Por qué guar- darían en secreto la fabricación del papel?  ¿Para qué?	El papel  Tenían un secre- to.  el papel.  ...	Aunque muestredó, recupera el referente.  Muy escolar; por el uso de preguntas literales.

### Comentarios:

Renato, Liliana, Jaime y Leticia tuvieron algunas dificultades al leer la palabra *mediados*; los tres últimos recurren a dividir silábicamente y Renato, lee mal y no se autocorrigió, como suele hacerlo. Creemos que aquí los niños no esperaban esta palabra que toma sentido al leer el resto de la proposición (del siglo VIII) que, seguramente, estos niños muestrearán para confirmar su lectura. También, tres de cuatro "coinciden" en tener dificultades para leer: *siglo VIII*. Esto nos demuestra todo lo que deben llevar al texto para leerlo y entenderlo, es decir, toda la información no visual que requieren para ello. Otro punto de coincidencia se dio ante la proposición: "*Gracias a él los europeos...*" los cuatro niños recurrieron a realizar pausa(s), algunos hicieron entonación de "dar las gracias", (como había sucedido en otro párrafo anterior), sin embargo, aquí se complica más la proposición pues hace referencia a un elemento del enunciado anterior a través del pronombre (que muchos niños pueden categorizar como artículo, de manera equivocada), y luego aparece un artículo, que les complica aún más el sentido de lo que están leyendo. Aquí es notorio cómo influye la estructura de la oración. Algo similar notamos en la estructura: "*...para la comunicación escrita: el papel*". En donde se usa una especificación como aposición. Jaime y Leticia, por ejemplo, manifiestan tener problemas aquí al leer en voz alta el texto. A los dos niños Leticia y Renato- que se les interrogó con respecto a la aposición y /o referencia, se obtuvieron resultados adecuados. Con respecto a las palabras que les costaron trabajo a los niños de este nivel A fueron: *peregrinación, oriente, setecientos, revelarlo*, principalmente. La Indagación Crítica de estos niños nos revela que logran hacer buenas inferencias a partir de sus propios conocimientos, es notable con preguntas como la hecha al porqué conservarían en secreto los chinos la fabricación del papel; sus predicciones son acertadas, las hacen tomando en cuenta tanto lo que han obtenido a través de la lectura como su información no visual. De los dos niños a quienes se les preguntó el significado de peregrinación, sólo uno contextualizó adecuadamente, define bajo otras experiencias y toma en cuenta lo dicho en el texto.

En el nivel B, tuvimos que se repiten "las dificultades" que tuvieron los de A en: *a mediados, siglo VIII, Gracias a él los europeos*; también ante palabras como: *setecientos, revelarlo y peregrinación*; y se acrecienta la frecuencia en comparación con los de A en: *de los árabes, las matemáticas*, etc. En cuanto a la IC, vemos como en la estructura con aposición a la mayoría les costó trabajo recuperar su significado, sin embargo, lo lograron a partir del interrogatorio y la relectura. Observamos que algunos tienen dificultades para inferir el porqué los chinos querían guardar su secreto, quienes hacen este ejercicio adecuadamente son menos explícitos que los de A, pero igual que ellos nos muestran qué conocimientos o experiencias pueden asociar al texto. Notamos que cuando algo les cuesta trabajo tratan de apegarse a la información que viene en el texto.

En los niños del nivel C tuvimos que en promedio hay más errores y uso de estrategias en forma no adecuada para darle sentido a lo que leen, sin embargo es notorio que un niño -José Luis- no cometa tantos



errores, lo que revisando sus anteriores lecturas al texto de *Los libros* nos lleva a suponer que "lee bien" dentro de la concepción tradicional del término pero no llega a comprender lo que lee. Los errores de los niños ubicados en C, en gran medida son los mismos que tienen los niños ubicados en A y B, sin embargo, aparecen otros. Teresa, Florentina y Marco cometen varios equivocaciones debido a sus deficientes anticipaciones, algunas de las cuales requieren de la estrategia de regresión para ser corregidas; ante otras, las que no les son significativas, no realizan modificaciones. A través de la IC, estos niños revelaron que no pueden responder por inferencia a la pregunta sobre el porqué los chinos no querían revelar su secreto, pues no tenían los elementos base para ello. Si el acontecimiento lo llevamos a un hecho cercano a su vida real (con el que podamos asociarlo), lo logran, véase a Teresa y Florentina. Marco lo logró de acuerdo a lo que fue leyendo en el texto y José Luis no lo pudo hacer, pues no se le ejemplificó con algo similar en su vida cotidiana. Los cuatro niños de este nivel, contestan sobre la aposición usando el texto, y, los cuatro tuvieron problemas para decir qué era una peregrinación y contextualizar el significado de la palabra dentro del texto.

A continuación transcribimos el párrafo sexto del texto *Los libros*

En los monasterios, los monjes se dedicaron durante mucho tiempo a copiar las obras de los autores clásicos y las sagradas escrituras, para que no se perdieran. Más tarde, en las universidades, los estudiantes copian los manuscritos que les interesaban para llevarlos a su casa y allí volverlos a copiar varias veces. Así, aunque lentamente, las obras importantes podrían llegar a manos de otros estudiantes y de este modo se difundía el conocimiento. ¿Te imaginas? Estudiar era mucho más complicado que ahora. La invención de la imprenta permitió reproducir mecánicamente textos escritos sin necesidad de copiarlos a mano, como se había hecho hasta entonces.

Revisemos los datos obtenidos con la lectura de los niños del nivel A a este párrafo:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato	Dice: <i>en los monasterios x monasterios.</i>  Dice: <i>se difunden x se difundía.</i>	Anticipa mal pero se autocorrije.  Hace pausa antes de: <i>manuscritos mecánicamente.</i>	Ahí dice: ¿Te imaginas? ¿Qué te imaginas?  Ajá ...  ¿Qué te imaginas se refiere al trabajo de estar...  ¿Sería rápido?  Ahí dice que la invención de la imprenta permitió reproducir mecánicamente textos ¿Qué quiere decir?	¿Cómo me lo imaginaría?  ¡Ah! <u>lo cansado, cansado, y este...</u>  No.  De qué <u>¿mecánicamente?</u> que no habla este... o sea... <u>ya no se tenía que hacer esfuerzo de hacerlo a mano, sino que con la máquina.</u>	Infiere adecuadamente.  Recupera en forma adecuada.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato (Cont.)			¿Y qué beneficios traería?  ¿Qué seguirá ahora en la lectura?	Los libros, se pudieron reproducir más rápido.  No sé.	Conocimiento del mundo aplicado al texto.  Ya no predice.
Liliana	Dice: <i>copiaban en los x copiaban los.</i>	Hace pausa antes de las palabras: <i>clásicos; sagradas; difundida.</i>  Anticipa mal pero se autocorrije.  Hace énfasis en <i>era mucho más complicado.</i>	¿Por qué te imaginas que estudiar era mucho más complicado estudiar?  ¿Qué significa la palabra monasterios?  Y ¿sagradas escrituras?  Y ¿manuscritos?	Por que antes ellos eran los que hacían así que tenían que copiar y... ellos estudiaban y ellos tenían que estudiar más y más.  Este... pues los monasterios según eran bueno yo me imagino que es un monasterio es un panteón pero puede ser también mmm... el convento de monjes.  Este... o sea que... <u>como la religión pues las escrituras de la religión.</u>  Que eran los manuscritos... eh, las cosas que les dejaban hacer a los jóvenes (copiar).	Recuperación adecuada.  Reflexión a partir de su respuesta.  Contextualiza con base en su conocimiento.  Recupera y explica con base en el texto y a su conocimiento del tema.
Jaime		Alarga el sonido de la letra e en: <i>monjes.</i>  Hace pausa antes de las palabras: <i>de los autores; clásicos; lentamente; copiarlos; manuscritos.</i>	¿Te imaginas? dice ahí. Con lo que leíste ¿qué te imaginas?	A lo mejor... mmm dice me imagino o sea que... que a lo mejor siguió recomendando recorriendo... o también pudo este... cómo se llama? parece ( <i>aparecer</i> ) en algún lugar o también algunos lo destruyeron.	Trata de contestar teniendo en cuenta la información del texto.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime (Cont.)		<p>Regresión en: <i>los, los manuscritos; la invención, la invención.</i></p> <p>Separa en sílabas las palabras: <i>interesa-ban; lenta-mente.</i></p>	<p>¿Lo destruyeron?</p>	<p>O sea que después, ya que había seguido a lo mejor lo destruyeron, lo tuvieron que volver a hacer.</p>	<p>No logra contestar la pregunta ¿te imaginas? Hace el ejercicio de inferir sin buen resultado.</p>
	Dice: <i>reproducir co...</i> x mecánicamente.	Anticipa mal pero se autocorrigió.	Bien. ¿Qué significa monasterio?	<p>Monasterio es este que... <u>como un reino. Toda una gran extensión de de nomás una persona, o sea que de por ejemplo del rey de China... un gobernante.</u></p>	Define una monarquía. Aplica su conocimiento del mundo.
			Pero aquí dice: En los monasterios los monjes se dedicaron durante mucho tiempo....	A copiar los...	Trata de responder literalmente como en la escuela.
			Si, pero dime entonces qué eran los monasterios	<p>Por eso... <u>los monasterios donde ahí! no! si eran los de monjes.</u></p>	Reflexiona y contesta adecuadamente.
			Dime, qué son las sagradas escrituras:	<p>O sea todas sus creencias y... religión, no religión creo nomás tenía una como se llama... no me acuerdo como se llama.</p>	Acorde a su conocimiento del mundo.
			Dice: más tarde en las universidades los estudiantes copian los manuscritos. ¿Qué es un manuscrito?	<p>Un manuscrito, un manuscrito... ah! sí! un un libro que estaba hecho todo el libro a manuscrita.</p>	Acorde a su conocimiento de la letra "manuscrita".

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Jaime (Cont.)			¿Por qué la imprenta va a permitir hacer mecánicamente muchos textos?	Porque nomás eran moldes, nomás imprimían: <i>puj, puj</i> Y ya no se tenían que hacer estar escribiendo, copiándolos.	Conocimiento del tema que lleva al texto. Se nota que "activa" el lenguaje. Recupera información del texto.
			¿Qué crees que siga ahora?	Qué creo que siga... como se llama. A lo mejor sigue la facilidad de como se llama, a lo mejor después ya iba a ser más fácil con la imprenta copiar más, iba a ver muchos más libros.	Predice de acuerdo a lo leído.
Lety		<p>Pausa antes de: <i>monasterios; monjes; clásicos; sagradas; manuscritos; la invención; imprenta.</i></p> <p>Dice: <i>monjes x monjes</i></p> <p>Anticipa mal trata de corregir y no lo logra: <i>moo-mono-monjes.</i></p> <p>Alarga el sonido de la a en: <i>aa-atores.</i></p> <p>Dice: <i>en la universidad x en las universidades.</i></p> <p>Anticipa mal en número pero se autocorrigió.</p> <p>Retoma las primeras sílabas para formar las palabras en: <i>vo-vo-volveros; es-este; me-me-ca-mecánicamente.</i></p>	<p>Dice: ¿Te imaginas? Estudiar era mucho más complicado que ahora. ¿Por qué te imaginas que antes era más complicado?</p> <p>¿Algo más? ...</p> <p>Dime ¿qué significa la palabra monasterio?</p> <p>Puedes leer el enunciado.</p> <p>¿Tú crees? Dice: en el monasterio los monjes se dedicaron durante mucho más tiempo. ¿qué significa?</p> <p>¿Quiénes?</p>	<p>Porque... quizá era más complicado estudiar porque este... no tenían este... quien les enseñara...</p> <p>Aprendían ellos solos y solamente con la lectura se podían a basar y por eso era más complicado.</p> <p>...monasterios...</p> <p>¿copiar?</p> <p>... copiaban mucho...</p> <p>los...</p>	<p>Recurre más a su conocimiento que a lo visto en el tema. Quizá no recupera por desconocimiento del tema.</p> <p>No logra contextualizar.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Lety (Cont.)		Divide silábica-mente: <i>manu-manus-crit-los</i> .	Bueno. ¿Qué se-rán sagradas es-crituras?	<u>Las escrituras que son más importan-tes...</u>	Adecuada por el manejo de su información.
	Dice: <i>digu... x difundia</i>	Anticipa mal pero se autocorrige.	Y ¿manuscritos?	Qué escribían sin despegar el lápiz	De acuerdo a su conocimiento.
			¿Conoces alguna imprenta?	...	
			¿O, sabes lo que es?	...a donde hacen ...es una fábrica a donde fabrican este... libros, cuentos,...	Adecuada.
			¿Qué crees que va a seguir?	...ya como, como estaban los libros, y ya este, ahora iban a tenerlos las personas que sabían leer y escribir	Predice adecuadamente.

## Nivel B:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura		Retoma las primeras síla-bas en: <i>los mon, los monjes; man-man-uscritos; volver!, volverlos; repro-reproducir.</i>	Dice: ¿Te imagi-nas? Estudiar etc... ¿Por qué te imaginas que antes era más complicado?	Pues porque a lo mejor porque ellos coplaban las obras y ahora no.	Recupera conoci-miento e infiere.
	Dice: <i>lentamente las ...x lentamente las.</i>	Anticipa mal en género pero se comge.	¿Qué significará la palabra: <i>mo-nasteno?</i>	...mmm como donde están los sacerdotes.	Define bien.
	Dice: <i>importantes x importantes.</i>	Anticipa mal y no se autocorrige.	Y ¿qué son las sagradas escri-turas?	... Mueve negati-vamente la cabeza.	Desconoce.
	Dice: <i>con compli-cación x compli-cado.</i>	Anticipa mal y no se corrige.	Y ¿manuscrito?	Pues de escribir ¿no?	Acorde.
		Hace pausa antes de: <i>la imprenta.</i>	¿Tú conoces una imprenta?	...	
	Dice: <i>como de a x como se.</i>	Anticipa mal pero se autocorrige.	¿Sabes que hacen en las imprentas?	No.	Poco conocimiento del tema.
			¿Qué te imaginas que harán?	Escribir.	Logra usar contenido del texto.
			¿Cómo?	Con una máquina?	

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Norma		Hace pausa antes de las palabras: <i>los monjes; copiar.</i>	Dice: ¿Te imaginas? etc... ¿Por qué sería mucho más complicado estudiar?	Porque antes, antes este... no venían los libros ya es... como ahora. Antes tenía uno que este... escribir a mano ¿no?	Recupera en forma adecuada.
		Retoma las primeras sílabas para formar las palabras en: <i>auto-autores; per-perdieran; manuss-manus-critos; estu-estudiar; inve-in-ventación.</i>	¿Qué significa monasterio?	Pues en eso nos quedamos arriba y yo no sabía.	No logra contextualizar la palabra.
	Dice: <i>la universidad</i> x las universidades.	Divide silábicamente: <i>sa-gra-das.</i>	??? ¿No sabes qué significa?	No.	
	Dice: <i>leva..</i> x lentamente.	Anticipa mal pero se autocorrige.	Y ¿sagradas escrituras?	¿sagradas escrituras?... bueno yo lo que sé que son escrituras? Pues yo sé que es es... (rie) se va a reír ¿eh? <u>Escrituras yo sé que es cuando deja una unaaaa... una este ¿cómo se llama? ¿cómo le diré?</u> mmm... una como <u>se llama... un testamento o algo así...</u>	Lo refiere a su conocimiento del mundo pero no es acorde.
	Dice: <i>res-po</i> x reproducir.	Regresión en: <i>varias, varias.</i>	Y ¿manuscritos?	Pues como ahorita manuscritos yo creía... ¡ah! o sea que escribían con la mano (rie).	Reflexiona y contextualiza en forma adecuada.
	Dice: <i>merca...</i> x mecánicamente.	Alarga el sonido de f en: <i>diffunda.</i>	¿Conoces una imprenta?	Mueve afirmativamente la cabeza.	
		Anticipa mal pero se autocorrige.	¿Cómo es?	Pues... bueno no he entrado, yo sé que una (imprenta -murmura) es unas como máquinas yyy cómo se llama... o sea hacen muchas cosas, <u>hacen invitaciones, hacen... una portada algo así.</u>	Conocimiento del mundo.
		Anticipa mal pero se autocorrige.			

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Norma (Cont)			¿Qué piensas que sigue ahora?	¿En qué me quedé?	Refleja práctica escolar.
			No. Pregunto qué crees que tú que siga ahora...	Que no podían tener libros o algo así.	
Gregorio	Dice: <i>los mejores los monjo x los monjes.</i>	Anticipa mal pero se autocorrigie.  Alarga el sonido de la u en: <i>duuu-rante</i> . De a en: <i>maaanuscritos</i> . De i en: <i>ñnterresaban</i> . De e en: <i>leentamente</i> . De i en: <i>ñmportantes</i> . De f en: <i>diffundia</i> .	El autor te pregunta ¿te imaginas? ¿Qué te imaginas tú con lo que acabas de leer?	Me imagino que más adelante los estudiantes usaban... que este que otras cosas pueden inventar o hacer.	Acorde al texto pero sin haber recuperado lo principal del párrafo.
	Dice: <i>a pa... x copiaban.</i>	Anticipa mal, trata de corregirse pero no lo logra y dice: <i>copiar</i> .  Retoma las sílabas en: <i>copi-copiaban</i> ; <i>ñnterresa interesaban</i> ; <i>leentamente</i> ; <i>inve-inve-invensión</i> ; <i>permió-o</i> ; <i>mecani-mecánicamente</i> .	¿Qué significa la palabra monasterios?	Significa donde hay como iglesias.	Adecuada, refiere conocimiento del mundo.
			Y ¿sagradas escrituras?	Que son <u>unas sagradas escrituras de hace mucho tiempo</u> de lo que <u>hablaban hace mucho tiempo</u> .	Refiere de acuerdo al texto pero inadecuadamente.
			Y ¿manuscrito?	Que antes con la mano podían escribir así los escribas.	Usa conocimiento adquirido durante la lectura del texto.
			¿Conoces cómo es una imprenta?	Como cuando <u>antes hacían los libros y como ahora va como va es otra otra este civilización casi va cambieron todas las máquinas todo, más modernas.</u>	Mezcla su conocimiento con lo que leyó en el texto.
	Dice: <i>para llevarlos a los x para llevarlos a su casa.</i>	Anticipa mal pero se autocorrigie.	¿Ya no se usan las imprentas?	No sé.	Poco conocimiento del mundo llevado al texto.
	Dice: <i>lentamente los x lentamente las.</i>	Anticipa mal en género pero se autocorrigie.  Regresión en: <i>los los manuscritos</i> ; <i>a a manos</i> ; <i>diffundia diffundia</i> ; <i>de la de la imprente</i> .	¿Qué crees que siga ahora en el texto?	Pus... a donde salen máquinas que hagan los libros en... más tiempo.	Por decir en menos, dice más. Predice acorde.







Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa (Cont.)	Dice: <i>varios</i> x <i>varias</i> .  Dice: <i>vases</i> x <i>veces</i> .   Dice: <i>de com-</i> <i>cop-x</i> copiarlos.  Dice: <i>copiarlos</i> <i>a manos como</i> <i>el habla x</i> <i>copiarlos a mano</i> <i>como se habla</i> .	Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal pero se autocorrige.  Separa en sila- bas <i>im-prenta</i> ; <i>re-producir</i> Pausa antes de <i>mecánicamente</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal pero se autocorrige.	Para hacer los libros mecánica- mente qué tuvie- ron que inventar?  Ajá. Para que no estuvieran copia y copia...  Lee acá (mien- tras busco, el párrafo Tere dice:)	¿inventar?  La... la...  Inventaron la im- prenta.	Finalmente usa la información.
Florentina	     Dice: <i>a com..</i> x <i>a copiar</i> .  Dice: <i>copiar</i> <i>los x copiar</i> <i>las</i> .  Dice: <i>escrituras</i> <i>para que lo x</i> <i>escrituras para</i> <i>que no se</i> .	Regresión y di- visión silábica en: <i>en los mo-</i> <i>monasterios</i> , <i>en los monas-</i> <i>terios</i> , <i>los mon-</i> <i>los monjes</i> ; <i>se dedi- se</i> <i>dedicaron</i> ; <i>los manus- los</i> <i>manuscritos</i> ; <i>a co - acopiar</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal en género.  Anticipa mal pero se autocorrige.  Divide silábica- mente: <i>estu-</i> <i>diantes</i> ; <i>pa-para</i> ; <i>im-portantes</i> .	¿Qué significa mo- nasterio?  ¿Qué crees tu que pueda ser?  Monasterio. ¿Lo has escuchado antes?  Dice: en los mo- nasterios los monjes se dedi- caron durante mucho tiempo a copiar las obras.. ¿Qué significa monasterio?  Y ¿sagradas es- crituras?  Y ¿manuscrito?  ¿Por qué dirá: Te imaginas estudiar era mucho más complicado que ahora?	...  ...  Mueve negativa- mente la cabeza.  ... ah, las obras.  Que escriben es- crituras sagradas.  Que escriben con manuscrita.  ¿trabajaban?	Desconoce del tema.  No logra contex- tualizar.  Trata de contextua- lizar pero no es acorde. Relaciona el texto con sus saberes.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina (Cont.)	Dice: <i>levan...</i> x lentamente.	Anticipa mal pero se autocorrige.	¿Cómo?  ¿Conoces las imprentas?	....  No.	
		Regresión en: <i>y de ... y de, y de este modo se difundía.</i>	Nunca has visto en la calle un lugar donde diga: imprenta.	No.	Poco conocimiento del tema llevado al texto.
	Dice: <i>mercader-</i> x mecánicamente.	Anticipa mal pero se autocorrige.	Donde hacen invitaciones para las bodas...  Ya inventaron la imprenta ¿qué pasará ahora?	Ah! sí.  ...	
			¿Qué podrán tener las escuelas con la imprenta?	...salones, bancas, pizarrones...	No recupera ni infiere adecuadamente.
Marco Arturo		Regresión y división silábica: <i>en los mo - en los monasterios.</i>	¿Te imaginas? Estudiar era más complicado que ahora ¿por qué?	Este... porque les enseñaban las nuevas palabras en la manuscrita y ellos las copiaban lentamente.	Recupera bien porque pone en función sus conocimientos de la "manuscrita".
	Dice: <i>las monjes</i> x los monjes.	Anticipa mal y no se autocorrige.	¿Qué es una imprenta?	Donde escribe cosas.	
	Dice: <i>muchos tiempo</i> x mucho tiempo.	Anticipa mal y no se autocorrige.	Ajá. Pero conoces cómo son?	Una maquinaria que escribe cosas.	
	Dice: <i>autores clasificados</i> x autores clásicos.	Anticipa mal y no se autocorrige.	¿Qué crees que siga?	Qué sabían leer eso.	Predice acorde al tema.
	Dice: <i>no se perdiera</i> x no se perdieran.	Anticipa mal en número y no se autocorrige.			No se preguntó por monasterio ni monjes.
	Dice: <i>manuscritos</i> x manuscritos.	Anticipa mal y no se autocorrige.			
		Separa silábicamente: <i>intere-saban; im-portante lenta-mente.</i>			

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Arturo (Cont.)	<p>Dice: <i>volver</i> x volveros.</p> <p>Dice: <i>legar ma</i> x llegar a manos.</p> <p>Dice: <i>de otras</i> <i>estudiantes</i> x de los estudiantes.</p> <p>Dice: <i>y, y, de</i> <i>estos modos</i> <i>se dificultan</i> x y de este modo se difundia.</p> <p>Dice: <i>estudios</i> <i>eran mucho</i> x estudiar era mucho.</p> <p>Dice: <i>mecaniza-</i> <i>ción</i> x <i>mecanica-</i> <i>mente</i>.</p> <p>Dice: <i>copiarlos</i> x copiarlos.</p>	<p>Anticipa mal y no se autocorriges.</p> <p>Retoma las pri- mas sílabas en: <i>compá-complica-</i> <i>dos</i>.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorriges.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorriges.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorriges.</p> <p>Regresión en: <i>el el conoci-</i> <i>mento;</i> <i>te te teeee</i> <i>imaginas?</i></p> <p>Anticipa mal y no se autocorriges.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorriges: <i>mecanización,</i> <i>mecaniz...</i> <i>mecanimane-</i> <i>mecánicamente</i>.</p>			
José Luis		<p>Retoma las pri- meras sílabas en las palabras: <i>mo-</i> <i>mona-monas-</i> <i>terios; du-durante;</i> <i>ac-ac-tores; ma-</i> <i>manus-critos</i>.</p> <p>Divide sílabica- mente: <i>estu-</i> <i>diantes; me-</i> <i>cani-camente</i>.</p>	<p>Te imaginas? Estudiar era más complicado que ahora ¿por qué dirá eso?</p> <p>Tú sabes lo que significa la palabra: <i>monas-</i> <i>terio?</i></p>	<p>...</p> <p>...</p>	<p>No infiere.</p> <p>No conoce y no contex- tualiza.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
		Regresión en: <i>los los monjes; Y de, y de..</i>	Si leemos en los monasterios los monjes se dedicaron.. ¿qué significará la palabra monasterio?	...	
	Dice: <i>a ca...</i> x a copiar.	Anticipa mal pero se autocorrije.	¿Sabes quienes son los monjes?	Mueve afirmativamente la cabeza.	
	Dice: <i>la sagradas</i> x las sagradas.	Anticipa mal y no se autocorrije.	¿Quiénes son?	No sé.	
	Dice: <i>se perdiera</i> x se perdieran.	Anticipa mal y no se autocorrije.	¿Sagradas escrituras?	...	
	Dice: <i>que interesaba</i> x que les interesaba.	Anticipa mal pero no se autocorrije.	Manuscrito?	...	
	Dice: <i>ahí</i> x allí.	Anticipa mal pero se autocorrije.	¿Qué es manuscrito?	¿copiar?	Trata de darle sentido.
		Alarga el sonido f en: <i>diffundía</i> .	¿De qué manera copiaban?	...	
			¿Conoces las imprentas?	Mueve negativamente la cabeza.	
			¿Sabes lo que hacen en una imprenta?	...	
			Fijate en los dibujos, esa es una imprenta. ¿Qué crees que hagan?	Libros.	Infiere a partir de la ilustración.
			¿Qué crees que siga?	Como el papel.	Parcialmente adecuada.

#### Comentarios:

Aparecieron en los niños del nivel A, errores y uso de diversas estrategias en palabras como: *monasterios, manuscritos, mecánicamente, se difundía, clásicos, sagradas, monjes, autores, lentamente, copiarlos, interesaban, reproducir, volverlos*. Creemos que esto obedeció, sobre todo, al hecho de encontrarte sentido a lo que iban leyendo. Hay, en este párrafo seis, varias aposiciones por ejemplo: "en los monasterios, los monjes..."; "Estudiar era mucho más complicado que ahora"; etc. Estas frases yuxtapuestas junto con el léxico usado provocó que los niños de este nivel A, realizaran algunas detenciones en la lectura

del mismo. Las detenciones ante las palabras como: *autores clásicos* y *monjes* son no tanto por la dificultad en sí de las palabras sino de tratar de leerlas bajo esas estrategias para no equivocarse en sus anticipaciones y para “ubicarlas” en la macroestructura global y la microestructura de lo que se va leyendo. En otros casos creemos que sí influyó la palabra en sí (lo largo de ésta, si son palabras compuestas, el tipo de sílabas que la constituyen y/o también el desconocimiento del significado de las mismas). En cuanto a la IC, obsérvese cómo los cuatro niños de este nivel **A**, recurren a sus conocimientos propios o a lo leído en el texto, para inferir porqué antes era más complicado leer. Renato, a través de las preguntas que le hacen reflexionar, llega a la respuesta; Liliana se basa en el texto para dar su explicación y Jaime hace lo mismo sólo que refiriéndose a información que leyó en el párrafo anterior; Leticia recurre más a su conocimiento que a lo que acaba de leer, quizá porque le cuesta trabajo recuperar significado por el desconocimiento del significado de las palabras y por lo difícil que le es contextualizarlas. Obsérvese cómo, en lo general, todos recuperan información en forma adecuada. Lo más importante en este punto son las reflexiones que ellos mismos van haciendo sobre sus respuestas y que nos muestran como “explotan” sus experiencias y saberes para contestar. Liliana y Jaime son excelentes ejemplos de esto. Véase como refieren sobre lo que es manuscritos, apeándose más a sus conocimientos: “*libro a manuscrita*”, “*sin despegar el lápiz*”, y a lo que son sagradas escrituras: “*escrituras de religión*”, “*o sea todas sus creencias*”, “*escrituras que son más importantes*”. Jaime y Leticia recuperan bien y logran predecir lo que sigue en el texto tomando en cuenta la macroestructura o temática general que se está exponiendo en la lectura.

Los niños del nivel **B**, nos muestran también que ante ciertas palabras (algunas ya mencionadas en los de **A**) tuvieron dificultades que les llevan a cometer errores y a usar estrategias (en forma adecuada o no), estas palabras fueron: *monjes*, *manuscritos*, *volverlos*, *reproducir*, *lentamente*, *importantes*, *autores*, *sagradas*, *mecánicamente*, *interesaban*, *universidad*. Repetimos que, al parecer, en algunos casos las dificultades tiene que ver más con el uso de la palabra en el texto. La inferencia realizada como ejercicio ante una pregunta que aparece en el texto es adecuada en Laura, Norma y Marco Antonio. Gregorio, se apoya en el texto y su respuesta es acorde al mismo. Notamos cómo ya a algunos de estos niños del nivel **B** les es francamente difícil contextualizar palabras y frases que desconocen o les son poco comunes. Norma hace uso de lo que conoce sin que esto sea acorde a lo leído. En cambio, los conocimientos que tiene Gregorio le ayudan a resolver las preguntas. Norma y Gregorio también nos hacen ver lo que pueden llevar al texto cuando responden a lo que es una imprenta. Marco no tiene esta información y no logra inferirla por el dibujo del texto; por el contrario, tenemos a Laura quien sí lo hace pero a través de lo leído.

Los niños del nivel **C**, tuvieron un mayor número de errores y tuvieron que recurrir al uso de sus estrategias (en forma adecuada o no) para resolver las dificultades que tuvieron ante la lectura. José Luis quién en este grupo se ha distinguido por no cometer tantos errores en la lectura oral, aquí percibimos que tuvo dificultades pues éstos aparecen en número considerable. Las palabras ante las cuales tuvieron errores son en su mayoría las mismas que también aparecieron en los grupos **A** y **B**, sin embargo, los errores son

mayores a los de esos dos grupos. Lo interesante de rescatar en este nivel C, son las respuestas que dieron en la IC. Notamos como Teresa tiene una experiencia del mundo limitada lo que le impide recuperar significados. Cuando se le lleva a hechos cercanos, cotidianos, de su vida diaria, logra adecuadamente responder usando el ejercicio solicitado: la reflexión y/o la inferencia. Florentina es un caso similar, ella desconoce mucha información y esto le impide llegar a la recuperación del significado y, a ejercicios adecuados de inferencia, anticipación y/o predicción. Marco usa bien lo que lleva al texto y logra rescatar acontecimientos importantes. El caso de José Luis es notorio pues refleja la poca información que tiene sobre el tema.

El párrafo séptimo dice lo siguiente:

Leer y escribir no era tan común en esa época. Poca gente podía tener libros porque eran muy difíciles de hacer y resultaba muy costoso adquirirlos. La gente se enteraba de lo que ocurría escuchando a aquellos que sí sabían leer y lo hacían en voz alta para otros. Además, casi todas las noticias se transmitían oralmente.

Analicemos los datos obtenidos en este párrafo con los niños del nivel A:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato			Como se enteraría la demás gente de lo que sucedía, cómo te imaginas tú que en esa época se enterarían la mayoría de la gente que no tenía libros?	De la demás gente o de padres a hijos.	Predice en forma adecuada.
			Fue correcta tu respuesta ¿verdad?	Si.	

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Liliana		Hace énfasis en: <i>muy difíciles</i> y en: <i>muy costosos</i> .	¿Cómo es eso de oralmente?	Hablados.	Bien contextualizado. No se preguntó más.
Jaime	Dice: <i>eran muy las</i> x <i>muy difíciles</i> .	Anticipa mal pero se autocorrige.  Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>adquirirlas</i> .  Regresión en: <i>casi todas todas las...</i>	¿Cómo crees tú que se enteraba la gente que no podía tener libros?	Porque <u>a lo mejor con la imprenta hicieron</u> este... cómo se llama? <u>Varias cosas</u> para que fueran dejando, como se llama.. cómo se llama con lo que se imprime, bueno <u>como periódicos</u> , como bueno, sí, periódicos; iban dejándolo y a lo mejor con la imprenta era más fácil y iban <u>inventando y mostrando</u> .	Aplica su conocimiento.
Lety	Dice: <i>porque era muy</i> x <i>porque eran muy difíciles de hacer</i> .	Se equivoca en el género y no se corrige.  Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>adquirirlas</i> .  Regresión en: <i>casi todas todas las...</i>	¿Cómo es eso de que se transmitan oralmente las noticias?	De que se las platicaban.	Inferencia adecuada.

## Nivel B:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura	Dice: <i>podría</i> x <i>podía</i> .	Anticipa mal pero se autocorrige.  Regresión en: <i>Poca gente podría, poca gente podía, poca gente podía; y lo y lo hacían</i> .	¿La demás gente que no tenía libros cómo pensarían de las cosas que ocurrían?  Lo que dijiste en tu respuesta anterior, ¿fue cierto o no?	Porque <u>a lo mejor se pasaban las voces</u> .  Sí.	Predicción adecuada.



Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura (Cont.)	Dice: <i>muy difícil</i> x <i>muy difíciles</i> .  Dice: <i>oral</i> x <i>oralmente</i> .	Anticipa mal pero se autocorrige.  Hace pausa antes de: <i>escuchando</i> .  Anticipa mal y no se autocorrige.			
Norma	Dice: <i>era muy difícil</i> x <i>eran muy difíciles</i> .  Dice: <i>la gente se le...</i> x <i>la gente se enteraba</i> .  Dice: <i>que se sabían</i> x <i>que sabían</i> .  Dice: <i>casi todas las</i> x <i>casi todas las</i> .	Anticipa mal en número y no se autocorrige.  Retoma las primeras sílabas en: <i>resultaba</i> .  Divide silábicamente: <i>adquirir-los</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal pero se autocorrige.  Hace pausa antes de: <i>casi todas</i> .  Anticipa mal pero se autocorrige.	Ante lo acertado de su predicción Norma dice: <i>ya ve, ya vio se lo dije</i> .  ¿Los que no tenían libros, como se enteraban de las cosas?  Transmitían oralmente ¿cómo es eso?  ¿Cómo?	Por los chismes (rie).  O sea a cada rato a cada rato, cada rato.  Una hora empezaba otro; que acaba un señor...	Se refiere a su predicción adecuada.  Acorde a su conocimiento del mundo.  Adecuada.
Gregorio	Dice: <i>ocurría en ennescuchando</i> x <i>ocurría escuchando</i> .  Dice: <i>todas las</i> x <i>todas las</i> .	Alarga el sonido u en: <i>muuy</i> Y de o en: <i>cooostoso</i> .  Separa silábicamente: <i>adquirir-los</i> .  Anticipa mal y trata de corregir su error.  Anticipa mal pero se autocorrige.	¿Cómo es eso de que se transmitían oralmente?	Copiaban las noticias en un papel y las hablaban al público.	Predicción adecuada.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Antonio	<p>Dice: <i>la gente se enteraba en lo que ocurría x la gente se enteraba de lo que ocurría.</i></p>	<p>Retoma las primeras sílabas en: <i>escri-escribir oral-oralmente.</i></p> <p>Regresión en: <i>muy muy difíciles.</i></p> <p>Alarga el sonido de o en: <i>coostoso.</i></p> <p>Divide silábicamente: <i>ad-quirir-los.</i></p>	<p>¿Tú cómo crees que la demás gente, que no tenía libros, se enteraba?</p> <p>¿Entonces, se prestaban los libros?</p> <p>¿Qué hacían?</p>	<p>Se prestaban los libros.</p> <p>No.</p> <p>Los iban a leer que leían en voz alta, se enteraban de eso de lo que leían.</p>	<p>Cambia de opinión después de leer.</p> <p>Recupera en forma adecuada.</p>

#### Respuestas de los niños del nivel C:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa	<p>Omite: <i>gente.</i></p> <p>Dice: <i>pa...</i> x podía.</p> <p>Dice: <i>por era muy</i> x porque eran muy.</p> <p>Dice: <i>dife...</i> x difíciles.</p>	<p>Divide silábicamente: <i>co-munes.</i></p> <p>Regresión en: <i>en esa época, en esa época, época; que si que si sabían.</i></p> <p>Con intervención se corrige.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrige.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrige</p> <p>Retoma las primeras sílabas en: <i>resu-re- resultaba; cos-costosos.</i></p>	<p>Dice que poca gente tenía... (interrumpe)</p> <p>Si, dime ¿cómo la demás gente que no tenía libros se enteraba?</p> <p>Ajá. Pero cómo se enteraban los que no tenían libros. Imagina.</p> <p>Entonces, fue correcta tu respuesta anterior?</p> <p>¿Cómo es eso de que se transmitían oralmente?</p>	<p>Libros.</p> <p>Eran muy difíciles.</p> <p>Sí.</p> <p>.. se transmitían oralmente... ay...ayyy . No.</p>	<p>Trata de usar la información pero es inadecuada.</p> <p>No logra definir.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa (Cont.)	Dice: <i>e- equi</i> ¿ <i>escribir?</i> x adquirirlos.	Anticipa mal pero se corrige con intervención.			
	Dice: <i>enteraba</i> de los x de lo.	Anticipa mal pero se autocorrige.			
	Dice: <i>escucho</i> <i>escuchado</i> x escuchando.	Anticipa mal y no logra corregirse.			
	Dice: y <i>los</i> <i>hacían en voz</i> <i>alta</i> x y lo hacían en voz alta.	Anticipa mal y no se autocorrige.			
	Dice: <i>noticias</i> x noticias.	Anticipa mal y se autocorrige.			
	Dice: <i>se tra-</i> <i>se trata...</i> x se transmitían.	Anticipa mal pero se autocorrige.			
Florentina	Omite: <i>Poca</i> .	Anticipa mal y no se corrige a pesar de haber intervenido.	Dime, ¿los libros eran baratos o caros?	Baratos.	
	Dice: <i>podía</i> x podía.	Anticipa mal y no se autocorrige.	¿Tú crees que costoso sea barato o caro?	(vee el texto) Caro.	Muestra.
	Dice: <i>era</i> <i>muy difíciles</i> .	Anticipa mal el número del verbo y no se autocorrige.	Dime, en lo que leiste dice que los que no tenían libros se enteraban... ¿cómo?	Iban a preguntar	No recupera.
		Retoma las primeras sílabas en: <i>adquirir-</i> <i>adquirir-los;</i> <i>escuchan-</i> <i>escuchando</i> .	Si. ¿A quién?	A los señores que vendían los libros.	No recupera pero trata de usar el contenido.
	Dice: <i>la gente</i> <i>que; la gente</i> <i>se interr...</i> x la gente se enteraba.	Anticipa mal pero se autocorrige.			
	Dice: <i>aquellos</i> <i>que se...</i> x aquellos que sí sabían.				
		Hace pausa antes de: <i>transmitían</i> .			

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Marco Arturo	<p>Dice: <i>escribir nos era</i> x escribir no era.</p> <p>Dice: <i>en esas épocas</i> x en esa época.</p> <p>Omite: <i>poca</i>.</p> <p>Dice: <i>era muy difíciles</i> x eran muy difíciles.</p> <p>Dice: <i>y resul se resultaban</i>.</p> <p>Dice: <i>gente enteraba de los</i> x la gente se enteraba de lo.</p> <p>Dice: <i>explicando</i> x escuchando.</p> <p>Dice: <i>para otras</i> x para otros.</p> <p>Dice: <i>todas las noticia...</i> x todas las noticias.</p>	<p>Anticipa mal y no se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal el número del verbo.</p> <p>Se siente inseguro y al tratar de corregirse lo dice mal.</p> <p>Retoma las primeras sílabas en: <i>cos-cosmosos; tras-trasmítan</i>.</p> <p>Divide silábicamente: <i>ad-quirir-los</i>.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal y no se autocorrigió.</p> <p>Anticipa mal pero se autocorrigió.</p>	<p>Ahí dice poca gente, mira: Poca gente podía tener libros. ¿La demás gente que no tenía dinero, cómo se enteraría en esa época de lo que sucedía?</p> <p>¿Todavía piensas que se transmitían a través del periódico?</p>	<p>Por los periódicos.</p> <p>No. Se transmitían en voz alta.</p>	<p>Reflexiona a partir de la pregunta y cambia de parecer.</p>
José Luis		<p>Divide silábicamente: <i>ad-quirir-los</i>.</p>	<p>Dime ¿de qué trató lo que leíste?</p> <p>¿Cómo se enteraba la gente?</p> <p>Bien, después de que lo leíste ahora si dime ¿cómo se enteraba la gente?</p> <p>¿Qué será transmitir oralmente?</p>	<p>Que la gente se enteraba.</p> <p>...</p> <p>Escuchando.</p> <p>...</p>	<p>Poca recuperación.</p> <p>No logra inferir.</p>

**Comentarios:**

Es notorio cómo baja el número de errores ante un párrafo que tiene una estructura más sencilla, menos información "nueva" y léxico más cercano a su vida cotidiana. Del nivel **A**, sólo Jaime y Leticia tuvieron un error, y éste no fue significativo, su equivocación es producto de una mala anticipación que no incide en la recuperación de significados. Las preguntas realizadas nos permitieron corroborar que estos niños usan adecuadamente la información adquirida durante la lectura del texto y la información que ellos poseen y relacionan al mismo.

Obsérvese como en **B**, también hay menos errores y que éstos no son tan significativos como los cometidos en los párrafos 5 y 6. En la **1C**, ante algo más cercano a sus experiencias los niños logran recuperar adecuadamente el significado, inferir y predecir. Norma al igual que ha sucedido en otros párrafos, señala lo bien que contestó en otra pregunta usando el ejercicio de la predicción, es de resaltar que a los niños les gusta encontrar confirmadas sus "predicciones" lo que les da más seguridad y cercanía en el momento de leer el texto.

Los errores de los niños del nivel **C**, si bien son en promedio más elevados que los de **A** y **B**, también son cualitativamente menos significativos que los que cometieron en los párrafos más complejos. Aquí observamos que una frase donde tuvieron problemas y que ya en algunos de los niños de **B**, se notaba, fue en: "*Poca gente...*". Es seguro que al unir el final de la proposición anterior con el inicio de ésta, debido a su lectura poco fluida, no entendieron bien lo escrito y esto les hace recurrir a la omisión de una de las dos primeras palabras de dicha proposición. Una dificultad que tanto en **A** como en **B** apareció se observa también aquí en **C**, ésta fue al leer: "*eran muy difíciles..*" y se da sobre todo en el número del verbo "era x eran", lo que nos hace suponer que su anticipación iba en otro sentido; nótese que estas "coincidencias" (dos niños de **A**, tres de **B** y tres de **C**) nos permiten hacer comentarios como éste, sólo a través de la sistematización de la información registrada; con ello nos acercamos de otra forma a lo que les representa dificultad al leer a los niños. Lo mismo podemos percibir ante la palabra: *adquirirlos*, que más que difícil de pronunciar, creemos que les representa problemas pues es una palabra compuesta que se apoya en un referente anterior, y ante la cual algunos niños de los tres niveles tuvieron dificultades, claro que fue mayor la frecuencia en los de **C**. En cuanto a la **1C** de los niños de este nivel, vemos que el texto de este párrafo les es más asequible, sin embargo, no logran responder algunas preguntas. Analicemos lo sucedido con el penúltimo párrafo.

El penúltimo párrafo dice:

Con el papel y la imprenta la educación pudo extenderse más y más entre la gente. Ya no eran sólo los monasterios y una pocas universidades donde se enseñaba: empezó a haber escuelas en muchos lugares, y a ellas acudían cada vez más niños y cada uno podía estudiar en su libro. Gracias al libro fueron posibles las bibliotecas en espacios no muy grandes. Algunas de ellas eran públicas.

Veamos a los niños del nivel A

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato		Hace una pausa ante el error del texto pero no realiza el ajuste gramatical.	¿Qué quieren decir con: la educación se extendió más y más?	Porque los libros podían llegar a más lugares mjú. Porque se podían hacer más rápido y se podían hacer más y más y ya podían distribuirlos más.	Infiere adecuadamente
Liliana	Dice: <i>lugares</i> y <i>aquellas</i> lugares y a ellas.	Se detiene ante el error del texto: <i>y una po...</i> y lee tal como está impreso.  Anticipa mal pero se autocorrige.	¿Por qué te atoraste?  ¿Por qué se extendería más y más la educación?	Porque tienen que poner la <i>s</i> y dice y una pocas y debería decir y unas pocas.  Porque ya con el papel ya se hacen más libros ya los fabrican y se extiende.	Señala el error del texto.  Infiere en forma adecuada.
Jaime		Ante el error Jaime dice: <i>y una pocas ... y unas popocas.</i>  Regresión en: <i>escuelas, escuelas.</i>	No se le cuestionó al respecto.		
Lety		Ante el error del texto Lety dice: <i>una poca univer...</i> y <i>unas pocas universidades</i>	Es correcto o incorrecto lo que leiste:  ¿Por qué?	Está equivocado  Falta una <i>s</i> , unas pocas universidades.	Señala el error del texto.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Lety (Cont.)			¿Por qué se extendió con el papel y la imprenta, la educación?	Porque ya casi todos sabían leer y escribir y educar este... a los que no sabían...	Adecuada parcialmente.

Los datos obtenidos de los niños del nivel B fueron:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura		Ante el error Laura dice: <i>una y una poca ... universidad</i>	¿Es correcto?  ¿Por qué?  ¿Por qué con la imprenta y el papel se extendió más y más la educación?	...No.  La <u>ese</u> , unas pocas universidades.  ...ay! porque porque ya podían aprender a escribir, a leer y a dibujar eso...	Señala el error.  Adecuada parcialmente.
Norma		Ante el error dice: <i>una poca universidades y unas pocas universidades.</i>  Hace pausa antes de: <i>extenderse; monasterios. entonces?</i>  Dice: <i>la biblioteca</i> x las bibliotecas.  Anticipa mal pero se autocorrigió.  Alarga el sonido de o en: <i>espacioos.</i>	¿Por qué te corregiste?  ¿Tú estás mal?  Ajá. ¿Y cómo tendría que estar?  ¿Por qué con la imprenta se pudo extender la educación?	Está mal?  Porque lo dije mal y lo volví a corregir ya bien.  Mande... Ah! Y una, y una... porque acá tendría que decir unas...  Porque ya los ya tenían libros ya eso...	Señala el error, pero se refiere a sí misma, no al texto. (Si en la escuela ellos siempre son los que se equivocan).  Infiere adecuadamente.
Gregorio	Dice: <i>ma...</i> x monasterios.	Anticipa mal pero se autocorrigió.  Ante el error del texto dice: <i>una po unas pocas.</i>  Regresión en: <i>escuelas, escuelas.</i>	No se preguntó.		

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Gregorio (Cont.)	Dice: <i>ocuuu- dian</i> x <i>acudian</i> .  Dice: <i>podfa</i> x <i>podía</i> .	Anticipa mal pero se autocorrige.  Anticipa mal y no se corrige.  Dice: <i>Gracias</i> con tono de dar "gracias".			
Marco Antonio		Ante el error dice: <i>y una poca ... univer- sidades</i> .  Regresión en: <i>cada vez más más niños</i> .  Retoma las prime- ras sílabas para formar las palabras en: <i>ca-cada bibli-bibliotecas</i> .  Dice: <i>de espe- cios</i> x en espa- cios .  Hace pausa an- tes de las pala- bras: <i>públicas</i> .	¿Qué pasa ahí? ¿Está correcto?  ¿Por qué?  ¿Por qué con la imprenta se extendería más y más la educa- ción?  ¿Qué crees que siga?	No.  La... e...  Porque leían los libros.  Cómo más apren- dieron.	Señala el error.  Adecuada.  Adecuada.

Los datos obtenidos de los niños del nivel C fueron:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa		Pausa antes de: <i>extender</i> .  Retoma las prime- ras sílabas en: <i>ex-exten- extenderse</i> ; <i>mona-monaste- ríos</i> <i>empe-empezó</i> ; <i>acu-acudien</i> . Anticipa mal y se autocorrige.  Anticipa mal y no logra autocorre- girse.			
	Dice: <i>más o más</i> x <i>más y más</i> .  Dice: <i>y una épo- ca unven</i> x y unas pocas universida- des .				





Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Florentina (Cont.)	Dice: <i>ocu...</i> x <i>acudían</i> .  Dice: <i>uno</i> <i>por...</i> x <i>uno</i> <i>podía</i> .  Dice: <i>las</i> <i>l...</i> x <i>las bibliotecas</i> .	Anticipa mal pero se autocorrigió.  Anticipa mal pero se autocorrigió.  Anticipa mal pero se autocorrigió.  Hace pausa antes de: <i>no muy grandes</i> .			
Marco Arturo	Dice: <i>imprensa de educación</i> x <i>imprensa la educación</i> .  Dice: <i>a ser</i> x <i>a haber</i> .  Dice: <i>a haber escuchado</i> x <i>haber escuelas</i> .  Dice: <i>ocurrían</i> x <i>acudían</i> .  Dice: <i>posible lo las bibliotecas</i> x <i>las bibliotecas</i> .  Dice: <i>publicadas</i> x <i>públicas</i> .	Ante el error del texto dice: <i>una pocas uni-universidades</i> .  Anticipa mal y no se autocorrigió.  Divide silábicamente: <i>mo-nas-terios</i> ; <i>bi-bliote-cas</i> Regresión en: <i>empezó, empezó</i> .  Anticipa mal pero se autocorrigió.  Anticipa mal y no se autocorrigió.  Anticipa mal y no se autocorrigió.  Regresión en: <i>Gracias al al libro</i> .  Anticipa mal el género y no corrige.  Anticipa mal pero se autocorrigió.	¿Por qué crees que la educación pudo extenderse más y más entre la gente?  ¿Qué?	Este... ¿por qué era importante que lo supieran...  La educación.	No infiere.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
José Luis		<p>Ante el error de imprenta dice: <i>un un una pocas universidades.</i></p> <p>Hace pausa antes de: <i>donde se enseñaba.</i></p> <p>Divide silábicamente: <i>es-cuelas.</i></p> <p>Retoma las primeras sílabas en: <i>ni-niños.</i></p> <p>Regresión en: <i>en su en su libro.</i></p> <p>Dice: <i>Gracias</i> en tono de dar "gracias". Hay regresión en esta palabra.</p>	<p>¿Por qué crees que la educación se extendió más y más?</p> <p>Al finalizar la lectura de todo el párrafo se le vuelve a preguntar.</p>	<p>Porque tenían educación.</p> <p>Porque tenían bibliotecas y porque ya tenían escuelas.</p>	<p>No infiere.</p>

#### Comentarios:

Notamos en los niños del nivel **A**, que sólo uno cometió un error no significativo que corrige, lo que nos hace suponer que este párrafo no les representó muchas dificultades. Al leer el error de imprenta que aparece en el texto, los cuatro se detienen, algunos lo corrigen y otros no. Observamos que a los tres que se les pidió infirieran porqué la educación se extendió más y más, lo hicieron adecuadamente.

Los niños del nivel **B**, también tuvieron menos dificultades en este párrafo, en comparación con otros que ya analizamos. Ante el error de imprenta todos realizan una pausa y señalan el error haciendo el ajuste gramatical correspondiente, lo que nos demuestra su competencia al respecto. Observamos que a algunos de estos niños les cuesta trabajo la proposición: "*Gracias al libro fueron posibles las bibliotecas en espacios no muy grandes*", pues de nuevo los niños quizá esperan que después de "*Gracias*" venga otro tipo de proposición. El texto de *Los libros* recurre en tres ocasiones a forma proposiciones que inician con esa palabra. En cuanto a la IC, observamos cómo a los niños de este nivel a los que se les cuestionó sobre el contenido específico del párrafo, a través de una pregunta que requiere del uso de la inferencia, respondieron adecuadamente.

Con respecto a los niños del nivel **C**, volvemos a encontrar más errores y uso de estrategias (en forma adecuada o no) para leer y entender lo leído. Notamos que cometen errores ante palabras diversas,

más por una mala anticipación que por no poner atención, (como diría la escuela tradicional) o que por la dificultad que les puede representar dicha palabra. De nuevo nos demuestran con ello cómo están atentos a lo que viene en el texto y tratan de encontrarle sentido a lo que leen, un ejemplo es el de Florentina que anticipa: "las li...." x "las bibliotecas" esperaba encontrar "las librerías". De nuevo hubo niños que tuvieron dificultades con la proposición: "Gracias a..." que nos remite a nuestro comentario anterior. José Luis no tuvo error alguno en la lectura de este párrafo, vemos como es capaz de responder adecuadamente después de leer el párrafo. Sin embargo notamos que a los tres niños que se les pidió respondieran a la pregunta tuvieron dificultades para inferir.

**Revisemos ahora el último párrafo:**

Cada vez es mayor la necesidad de papel. Piensa en la cantidad de cosas en las que se utiliza: billetes, periódicos, telegramas, cuadernos, calendarios, documentos, paquetes, servilletas, pañuelos, etcétera. ¿Podrías imaginar el mundo de hoy si desapareciera el papel? Sin papel no se podrían escribir cartas, ni habría periódicos, no podrías recortar ni pegar dibujitos. Sin papel ni siquiera podrías tener este libro en tus manos.

Los datos obtenidos del nivel A fueron:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato			¿Para qué utilizas tú el papel en tu vida diaria?	Papel para baño -murmura-.	
			Si. ¿Qué más?	Con la libretas para estudiar, los libros para hacer mis dibujos, para dar información, y para prender la estufa ( ríe).	Uso de su conocimiento del mundo.
			¿Te lo podrías imaginar?	Si.	

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Renato (Cont.)			<p>¿Cómo sería?</p> <p>En efecto, se confirmó con lo que acabas de leer, lo que dijiste.</p>	<p>No tendríamos mapas, (observa el material del salón), no tendríamos este... papel para hacer los libros, y aumentaría el índice de analfabetismo.</p>	<p>Predice bien y usa su conocimiento.</p>
Liliana			<p>Tú ¿en qué otras cosas piensas cuando hablamos del papel?</p> <p>¿En qué otras cosas lo podemos utilizar?</p> <p>Contesta la pregunta que acabas de leer.</p>	<p>Como aquí dice en... calendarios en... los cuadernos.</p> <p>Ya no vendría a la escuela, sería más feo porque los billetes ya puras monedas, ya no veríamos el calendario.</p>	<p>Adecuada.</p> <p>Predice bien.</p>
Jalme		<p>Divide silábicamente: <i>desapareciera.</i></p>	<p>¿Por qué cada vez es mayor la necesidad de papel?</p> <p>¿En qué otras cosas usamos el papel?</p> <p>Contesta</p>	<p>Para hacer más libros.</p> <p>También aparte de los libros... el papel... como se llama... para copiar...mmm escribir, calcar.</p> <p><u>A lo mejor ahorita no estuviera leyendo...esto, no hubiera esta paginita no estuviera usted leyendo eso, no tuviera eso.</u></p>	<p>Adecuada.</p> <p>Uso de su conocimiento del mundo.</p> <p>Predice en forma adecuada.</p>

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Lety		Hace pausas antes de las palabras: <i>hoy, desapareciera.</i>	¿Por qué cada vez es mayor la necesidad del papel?	<u>Porque cada vez más gente sabía escribir y leer y por eso necesitaban hacer más más papel y libros.</u>	Adecuada.
	Dice: <i>ni habla ni habría x habría.</i>	Anticipa mal pero se autocorrige.	Antes de que sigas, dime tú en que utilizas el papel:	En libros... (muestra y dice:) billetes.	
	Dice: <i>recordar x recortar.</i>	Anticipa mal pero se autocorrige.	¿En qué más lo usas por ejemplo en tu casa?	Papel higiénico, servilletas... nada más.	Uso de su conocimiento del mundo en relación con el texto.
			Contesta esa pregunta:	... no, no podría yo porque... <u>no habría donde limpiarse las manos, no podemos leer, y mmm este las personas que fueran naciendo ya nunca podrían saber leer sin sin el papel.</u>	Infiere en forma adecuada.
			Bien. Ahí dice algo de lo que tú mencionaste, ¿verdad?		

## Los datos del nivel B fueron:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura		Hace pausa antes de: <i>escribir cartas.</i>	¿Tú para que lo usas?	Para escribir, las cosas la tarea, para jugar...mmmm.	Adecuada.
	Dice: <i>ni hablarían los periódicos x habría periódicos.</i>		¿A qué juegos con él?	<u>En barquitos, aviones...</u>	
		Retoma las primeras sílabas en: <i>recortar.</i>	Y en tu casa ¿para qué los usas?	Para prender la estufa, para apuntar los teléfonos, una dirección... y ya.	Conocimiento del tema bajo sus experiencias.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Laura (Cont.)			Contesta esa pregunta:	Ay! Yo solita! Pues... unos niños se quedarían <u>buros</u> , <u>ya no habría más telegramas</u> , <u>pues no sería igual... a antes.</u>	
Norma	Dice: <i>necesidad del x necesidad de...</i>  Dice: <i>deco... x documentos.</i>	Anticipa mal pero se autocorrije.  Regresión y corte en sílabas en: <i>ni habr... ni habría.</i>	¿Para qué utilizamos el papel?  Al leer: <i>billetes</i> -murmura:  Contesta:	El papel lo utilizamos también para los libros (señala el libro) para las libretas... la imprenta... para los periódicos también, las revistas... los cuentos...  Ah, sí los billetes!  O sea, ya no sería lo mismo porque entonces ya nosotros no no... podríamos ya este, ya no tendríamos para... o sea <u>necesitamos la libretas</u> , <u>mucha gente necesita los documentos</u> , <u>los telegramas para mandarlos periódico para informarse...</u> muchas cosas necesita con el papel... entonces no podríamos hacer nada.	Uso del conocimiento del mundo relacionado al tema.  Reflexiona.  Infiere adecuadamente, a partir de su propio conocimiento.
Gregorio	Dice: <i>telegrafo x telegrama.</i>	Separa en sílabas: <i>pien-sa; calen-darios recorrr-tar.</i>  Anticipa mal pero se autocorrije.	¿Por qué dirá que cada vez es mayor la necesidad del papel?	Porque hacen más libros, más tiempo van sacando más libros...	Adecuada.

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Gregorio (Cont.)		<p>Alarga el sonido de ñ en: <i>paññuelos</i>, y de r en: <i>recorrrar</i>.</p> <p>Retoma las primeras sílabas en: <i>etcé-etcétera</i>.</p>	<p>En que recuerdas tú que utilizas el papel ...</p> <p>¿Cómo cuáles?</p> <p>Contesta: ¿Tú te podrías imaginar el mundo de hoy si desapareciera el papel?</p>	<p>Para escribir, para hacer otra especie de cosas...</p> <p>Como... como este... así poder limpiar algo así y nada más.</p> <p><u>Que va no habría en que escribir</u>, y <u>que va no había más servilletas, papel higiénico</u>, y que ya no este... y que ya no iban a poder estudiar los niños, y para sus pas-tas de papel...</p>	<p>Su conocimiento del mundo llevado al texto.</p> <p>Sin embargo, es pobre.</p> <p>Infiere y predice en forma adecuada. Usa lo que ha adquirido en el texto y su propia información.</p>
Marco Antonio	<p>Dice: <i>Cada vez el el mayor x cada vez es mayor</i>.</p> <p>Dice: <i>cosas en la que x cosas en las que</i>.</p>	<p>Anticipa mal y no se autocorrije.</p> <p>Anticipa mal el número y no se autocorrije.</p> <p>Retoma las primeras sílabas para formar la palabra: <i>telegra-telegrama</i>.</p> <p>Divide silábicamente: <i>de-sapareciera</i>.</p>	<p>¿En qué lo utilizas tú?</p> <p>Ahí dice: piensa en la cantidad de cosas en las que se utiliza: ¿Tú en qué lo usas?</p> <p>¿En tu casa para qué?</p> <p>Contesta: ¿Te podrías imaginar el mundo de hoy si desapareciera el papel?</p> <p>¿Cómo sería?</p> <p>¿Tú, qué no podrías hacer?</p> <p>Ahí dice algo de lo que tu imaginaste ¿verdad?</p>	<p>...</p> <p>Para escribir, para dibujar, nomás.</p> <p>... <u>para hacer avioncitos</u>.</p> <p>...No.</p> <p>Sin lo de papel.</p> <p>Leer, escribir, estudiar, aprender.</p> <p>Si.</p>	<p>Adecuada, pero pobre.</p> <p>Adecuada.</p>



## Revisemos los datos de los niños del nivel C:

Alumno	Errores	Estrategias	Preguntas	Respuestas	Observaciones
Teresa	Dice: <i>servilla</i> <i>servilleta</i> x <i>servilleta</i> .	Anticipa mal pero se autocorrigió.  Retoma las primeras sílabas en: <i>desapare-desapareciera</i> <i>di-dibujitos</i> .	Cada vez es mayor la necesidad de papel... ¿qué crees que sigue?  ¿Qué es lo que se utiliza? -lee de nuevo y da la misma respuesta-.	Seguirá... Ah, porque unos no tienen y otros sí, luego de que namás este como te diré... eh...  billetes?...  calendarios -calendario es para que veas en que estábamos-, periódico -de las noticias-, telegrama -no sé-, cuadernos -para ver las calificaciones-....	Predice.  Muestra para contestar con ello.  Aprendió a responder bajo este método y se adelanta ahora a la pregunta.
	Dice: <i>carta</i> x <i>cartas</i> .	Anticipa mal en número y no se autocorrigió.	Al leer va diciendo:		
	Dice: <i>periódicos</i> .	Anticipa mal pero se corrige.	Contesta. Tú lo podrías imaginar:	¿Imaginar?	
	Dice: <i>re-recordar</i> x <i>recortar</i> .	Anticipa mal pero se autocorrigió.	¿Puedes imaginar el mundo de hoy sin papel?	No.	
			No. ¿qué pasaría?	Porque no tengo el papel.	
Florentina		Retoma las primeras sílabas para formar palabras: <i>tele-telegramas</i> .	Dime ¿en qué cosas se utiliza el papel?  Dame ejemplos: de en qué utilizas tú el papel.	...  ¿En qué? cuando <u>iba yo a trabajar este hacia yo pinatas usaba yo el papel.</u>	
	Dice: <i>de...</i> x <i>documentos</i> .		Bien, ¿dónde más lo usamos?	<u>Cuando mandan a los roperos a pintar, antes le ponían papel, para que no se escurea o cuando pintamos las paredes, ponen periódico para que no se ensucie el piso.</u>	Uso de su conocimiento con relación al texto.
	Dice: <i>pan...</i> x <i>pafueles</i> .	Regresión en: ¿podrías imaginar, podrías imaginar?; ni ni ni ni siquiera.			





En **B**, también los errores cometidos son pocos y no son significativos, algunos creemos que son por las palabras en sí, pues son difíciles de pronunciar: *telegramas, calendarios, etcétera*. En la **IC**, demuestran cómo los acontecimientos que el texto presenta y que a los niños le son más familiares, pueden ser mejor comprendidos y, además pueden responder a preguntas que requieren el uso del ejercicio de la inferencia o la predicción en forma adecuada. Lo que los niños contestaron es claro reflejo de su mundo diario: *"en barquitos", "para prender la estufa", "para apuntar los teléfonos", "se quedarían burros", "en las revistas", "para limpiar" "no habrá papel higiénico"*. Observamos además dos datos interesantes: 1. Cómo reflejan el poco u nulo uso de ejercicios como éste en clase. Laura, al pedirle que conteste la pregunta del texto dice *"yo solita"*, haciéndonos notar la necesidad del maestro como intermediario y el que los docentes no usen estas preguntas del texto para acercar al niño al mismo. 2. Cómo, al leer, después de la pregunta y encontrar sus respuestas, autovaloran sus conocimientos, lo que es sumamente importante tanto para su papel de alumnos como de personas.

Los niños del nivel **C**, a excepción de José Luis tuvieron algunas dificultades ante palabras como: *servilleta, dibujitos, periódicos, telegramas, documentos, pañuelos, calendarios, etcétera*, como los tuvieron los de **B**, pero, además los presentaron ante algunas proposiciones: *"¿podrías imaginar...?", "no se podría..."* y otras que tienen el verbo *podría*, esto debido a que ponían otro número o bien una (n) para decir *pondría*. En la **IC**, notamos cómo, en menor o mayor grado, contestan adecuadamente las preguntas que se le hacen y la que viene explícita en el texto. Algunos nos demuestran mayor información y otros, como José Luis, que tienen un menor "fondo" de conocimientos para asociar con el tema. Notemos como Teresa "aprendió" la forma de irse preguntando a través de la **IC**, lo que hace que en este final del texto "siente" que "sabe" y se aventura a responder antes de que se le pregunte. Florentina es un ejemplo de cómo el uso de sus conocimientos ayuda a entender el texto. Nótese cómo los cuatro niños logran hacer una predicción del final, unos mejor que otros. Sin embargo, si comparamos estas respuestas con las del nivel **A y B**, notamos pocas diferencias pues los tres niveles hicieron el ejercicio; que contestaran o no más extensamente se debió a la información que cada uno posee.

Antes de pasar a los comentarios y las conclusiones parciales sobre la lectura del texto *Los libros*, revisaremos las respuestas que dieron los niños a preguntas de carácter general realizadas después de que leyeron el texto. Estas preguntas tuvieron como propósito conocer el gusto de los niños con respecto al texto leído, si les fue o no difícil y porqué, si consideraban que aprendieron algo, si les parecía mejor contestar bajo una indagación crítica en el momento de leer o con un cuestionario escrito, si sabían de qué libro era el texto si ya lo habían leído antes. Recordemos que algunas de estas preguntas se realizaron en la *Situación Experimental II* en todos los cuestionarios de los textos, así que aquí también las incluimos; a través de las respuestas de los niños a dichas interrogantes podríamos obtener datos interesantes que nos ayudaran a redondear los comentarios de lo sucedido durante la lectura del texto. A continuación

presentamos por nivel las preguntas y sus respectivas respuestas, después haremos algunas observaciones al respecto.

Respuestas a las preguntas generales sobre el texto:

Nivel A				
Preguntas	Renato	Liliana	Jaime	Lety
¿Te gustó lo que leíste?	Sí.	Sí.	Sí.	Sí, sí me gustó.
¿Por qué?	Pues por lo que aprendí.	Porque es un tema muy bonito el del papel, el de los libros, y saber con que se escribió el papel.	Porque orita ya este... recordo un poco más de esto.	Porque habla de como se fueron este inventando los libros, el papel, y cada vez más personas podían leer y escribir... y estudiar en él.
¿Hubo algo que no te gustara?	(no se preguntó)	(no se preguntó)	Algo que no me gustara... pues que los chinos no quisieron enseñar su papel y nomás.	(no se preguntó)
¿Te pareció fácil, difícil o más o menos?	Más o menos fácil.	Más o menos.	Un poco, un poco más o menos.	Un poco fácil y un poco difícil.
¿Por qué?	(no se preguntó)	Porque eran las cosas y lo de los libros y todo eso y un poquito para pensar.	Porque algunas ma.. preguntas algunas no entendía bien, pero después ya le captaba y algunas ya me sabían bueno, por eso.	En unas era más fácil contestar las preguntas y en otras no.

Preguntas	Renato	Liliana	Jaime	Lety
(Cont.)				
Quando empezaste a leer y te pregunté de que se iba a tratar tú dijiste de quienes escribían los libros o como se hacían los libros. ¿Fue así?	(no se preguntó)	Si.	(no se preguntó)	(no se preguntó)
Te pareció más fácil contestar así como ahorita o con el cuestionario escrito:	Igual.	Yo creo que como le hizo usted ahorita, que cada vez nos deteníamos y las preguntas.	Así como ahorita.	Así como la hicimos ahorita.
¿Cómo aprenderías más?	(no se preguntó)	Así	Así, eso.	Así, porque voy leyendo y me van me va preguntando y así aprendo más.
¿De qué libro es?	(no se preguntó)	De Español.	Del de Español.	(no se preguntó)
¿Lo habías leído antes?	No.	No.	No.	No.

Nivel B				
Preguntas	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio
¿Te gustó?	(muestra negativamente la cabeza).	Si.	Si me gustó.	Si.
¿Por qué?	Ah bueno sí. Un poco, por lo que te había ya dicho hace ratito porque le faltaron cosas y unas cosas sí están bien, pero <u>tampoco me gustó porque deletreo mucho.</u>	Porque está muy interesante?	Porque habla de los libros, porque sino, no hubiera libros, y estuvo bien lo que hizo China del papel para que estudiaran más los niños.	Porque sí tiene mucho interés del libro, las libretas... del periódico, que si no estuviera acá el papel, no podríamos leer, escribir, dibujar, aprender, escribir (rie) es lo mismo.

Preguntas	Laura	Norma	Gregorio	Marco Antonio
(Cont.) ¿Te pareció fácil, difícil o más o menos?	Pues de leerlo un poco fácil, porque es que dele-deletrao mucho.	mmm, un poquito fácil.	Un poco difícil.	Difícil.
¿Por qué?		<u>Un poquito difícil las preguntas, las que usted me iba haciendo (¿Por qué?) Porque se me olvidan las cosas.</u>	Porque como algunas palabras, no las podía entender bien. Y las preguntas también no podía contestar y este... y que no pude contestar bien algunas preguntas. (recuerdas alguna) La de este... que punzones, no, la máquina con que hacían... los libros.	<u>Porque no podía yo contestar (por qué) Porque no leía yo más antes... (las palabras fueron fáciles o difíciles) ¿Fácil? ¡Difícil!</u>
Y ¿del tema?	Ah! Regular.			
¿Por qué?	Porque me pareció regular? mmm pues yo digo que no trae muy bien el tema, le faltan más cosas, por ejemplo.			
¿Te gustó más así o como lo hicimos con el cuestionario escrito?	Así, pero también con el cuestionario.	De las dos es igual.	(no se preguntó)	Mejor como... haciendo pausas y contestar... para contestar mejor.
¿Cómo crees que aprendes más?	Con los dos.	De las dos es igual.	Se me hace más fácil con el cuestionario.	Contestándolo solito.
¿Por qué?			Porque así voy contestando y puedo contestar más fácil.	
¿Entendiste bien o más o menos?	Más o menos.			
¿Lo habías leído antes?	No.	No.	No.	No.
¿Sabes de que libro es?	Si. Español ejercicios.	Español.	Español.	De Español.

Nivel. C				
Preguntas	Teresa	Florentina	Marco Arturo	José Luis
¿Te gustó?	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
¿Por qué?	Por qué? Por qué? No sé.	(dices que no te gusta leer) Me pongo nerviosa. Porque habla cosas de papel.	Porque trata de la historia, de que era antes, cómo hicieron el papel, como empezó la manoscrita.	Porque de los libros, sino tuviéramos papel no tuviéramos libros.
¿Te pareció fácil, difícil o más o menos?	Un poco.	Poquito.	Difícil.	Difícil.
¿Por qué?	¿por qué? Porque a mí no me gusta leer.	<u>porque no podía yo decir palabras que estaban acá.</u>	<u>Porque me atraía mucho a leer (¿cómo?)</u> <u>Cada vez que no entendía las palabras.</u>	No sé ... (¿todo?) Sí.
¿Te gustó más así como leímos ahora o con el cuestionario escrito?	Leer y contestar el cuestionario.	Me costó más trabajo por escrito.	Así mejor... porque así... o sea como... es de que en el cuestionario se tarda uno más y así es más rápido.	Ahorta.
¿Por qué?	Porque ahí encuentro las preguntas que me dan en una hoja de las preguntas.			
¿Cómo entiendes más así o como lo hicimos con el cuestionario o las dos?	Las dos maneras.	Más fácil así, porque así iba aprendiendo.	Las dos cosas.	Así.
¿Lo habías leído antes?	No.	No.	Sí.	Sí.
¿De qué libro crees que es?	(no se preguntó)	(no se preguntó)	Español.	Español.



Observamos que:

1. A la mayoría de los niños les gustó el texto. Los niños del nivel **A** justificaron su gusto diciendo que: aprendían y que el tema de los libros y el papel les agradó. Los de **B** y **C** justificaron su gusto diciendo que estaba interesante el tema de los libros y por la importancia de éstos y el papel.
2. La mayoría de los niños valoró el texto de más o menos fácil, a difícil.
3. Las razones principales por la cual lo valoraron así:
  - porque era de "pensar", debido al tema y a la Indagación Crítica.
  - por las preguntas (las cuales eran fáciles si "sabían" la respuesta y difíciles si no)
  - Las palabras -densidad léxica- en algunos párrafos.
  - porque no les gusta leer
4. A tres niños les pareció igual contestar así que con el CE; uno dijo que el cuestionario escrito le gustó más y siete dijeron que les gustó más contestar con la IC (a uno no se le preguntó).
5. De los 12 niños, cinco dijeron que así con la IC, aprendieron más, cuatro señalaron que con ambas formas de preguntas aprendían y dos dijeron que con el cuestionario escrito (a uno no se le preguntó).
6. Diez de los doce niños señalaron no haberlo leído en forma íntegra. Curiosamente los dos que señalaron que ya lo habían leído fueron del nivel C.
7. Los ocho niños a los que se les preguntó de que libro fue tomada la lectura, la identificaron plenamente.

#### 7.4.1 Comentarios y conclusiones parciales

A continuación retomaremos sólo los datos más relevantes que obtuvimos de la lectura del texto *Los libros* que hicieron los niños de la muestra. A través del análisis realizado de la lectura de cada uno de los párrafos del texto *Los libros* y de la Indagación Crítica realizada durante la misma podemos mencionar lo siguiente:

- a. Notamos que en general los niños tienen mayor dificultad de leer párrafos que contienen información poco conocida para ellos (párrafos segundo, quinto y sexto, por ejemplo). Tanto los niños más competentes como los niños menos competentes presentan dificultades ante este tipo de párrafos. Los niños más competentes, sin embargo, tienen menos errores en su lectura en voz alta y usan mejor las estrategias para darle sentido a lo que leen. Los niños menos competentes, por lo general, cometen más

errores en este tipo de párrafos y aunque usan las estrategias que pueden ayudarles a recuperar sentido de lo leído, éstas no son usadas de la mejor manera.

- b. Ante párrafos más sencillos (párrafo primero y noveno, por ejemplo) con un contenido más cercano a la realidad cotidiana que viven estos niños, las dificultades disminuyen. Los niños más competentes tanto como los menos competentes leen con menos errores este tipo de párrafos. El contenido del párrafo ayuda a que los niños puedan asociar la información que les provee el texto con la información no visual que posee el sujeto, lo que provoca que existan menos problemas al leer y mejor recuperación del sentido de la microestructura correspondiente.
- c. Los párrafos que contienen mayor densidad en el léxico (ej: segundo y sexto), es decir que usan un vocabulario específico no conocido por los niños, provoca que éstos cometan más errores al leer, que en aquellos donde el vocabulario les es familiar. Ante esto, los niños más competentes usan las estrategias de mejor manera que los no competentes. Además, los más competentes logran, contextualizar este vocabulario tomando en cuenta lo que se dice en el texto y la información que pueden asociar al tema, esta información no visual les reduce alternativas de incertidumbre y les permite reconstruir el significado de los términos y de la macroestructura del texto. Los niños menos competentes mostraron no tener la suficiente información no visual que les ayudara a contextualizar adecuadamente el vocabulario específico, ante esto algunos se apegaron -en forma adecuada o no- a la información que el texto les proveía.
- d. Se corroboró lo que habíamos dicho en los comentarios a la lectura del texto *Escrito con tinta verde* con respecto a que, en general, ante los errores cometidos se utiliza la autocorrección cuando no tiene sentido para el niño la proposición leída. Cuando cometen algún error y no se autocorrigen, es debido a que para ellos la proposición tiene sentido. Sin embargo, los niños menos competentes usan esta estrategia de autocorrección en menor número y en forma menos adecuada que los más competentes.
- e. Al igual que en la lectura de *Escrito con tinta verde* también aquí encontramos que hay palabras que les cuesta trabajo leer, tanto a los niños de mejor competencia como a los niños menos competentes. Estas les representan dificultad debido a que: a. Son largas. b. Son complejas en sus sílabas -trabadas, mixtas- o tiene sufijos, prefijos, etc. c. Algunas son ajenas a su vocabulario de uso ordinario y d. Algunas son desconocidas también por su significado. Pero, los niños menos competentes y algunos de mejor competencia lectora tuvieron también dificultades ante palabras de "uso común". Pensamos que les causan dificultades por: a. El contexto en que están usadas y b. Chocar con lo que esperan. c. El desconocimiento del significado de la palabra.

- f. Los niños más competentes tienen una lectura más fluida con menos errores que los no competentes. Estos se acercan en algunos momentos a la llamada visión tubular que les impide la recuperación del significado.
- g. Los niños más competentes manejan la información no visual que poseen para justificar sus respuestas, ante la indagación crítica pueden reflexionar sobre ellas y mantenerlas o no. Por lo general, si cambian su respuesta lo hacen partiendo de sus propias reflexiones.
- h. Se observó que las estrategias de muestreo, anticipación, regresión, predicción, inferencia y autocorrección son utilizadas tanto por los niños más competentes como por los niños menos competentes. Sin embargo el uso adecuado o no de éstas es lo que diferencia a unos de otros.
- i. Estas estrategias las pudimos observar a partir de ciertas pautas (como ya lo habíamos dicho en el análisis de la lectura del texto *Escrito con Tinta Verde*). Estas fueron:
- Alargamiento del sonido de una letra en determinadas palabras.
  - Pausas antes y después de una palabra determinada.
  - Retomar sílabas para formar la palabra (decodificación en un bajo nivel).
  - Dividir silábicamente (decodificación en un bajo nivel).
- j. Las estrategias de predicción e inferencia fueron más y mejor usadas por los niños de mejor o mediana competencia lectora. Aquí es claro que su uso se debe al manejo de la información no visual que poseen estos niños y que pueden asociar adecuadamente al texto.
- k. Los niños en general realizan el ejercicio de inferir que les solicita el texto a partir de los referentes, las aposiciones, aclaraciones, y/o el mismo léxico. Lo que diferencia a los lectores de mejor o mediana competencia con los de menor competencia es el cómo usan este ejercicio cognitivo. Los lectores de mejor competencia logran inferir en forma adecuada porque toman en cuenta lo que viene en el texto (información visual) y lo asocian a la información que ellos posee (información no visual). Los lectores menos competentes tienen dificultades porque les falta el andamiaje suficiente que les permita construir y reconstruir lo que se lee. Es decir, sus dificultades no son porque no usan el ejercicio de inferencia sino porque no tienen los elementos para realizarlo de la manera más adecuada. Esto ya lo habíamos mencionado en el capítulo anterior. Lo comprobamos a través de la Indagación Crítica cuando a los niños de menor competencia lectora se les apoyó llevando el acontecimiento señalado en el texto a un hecho cercano a su vida real con el que se podía asociar, así, ellos lograron realizar el ejercicio solicitado en forma adecuada.

I. De las respuestas a las preguntas generales podemos señalar lo siguiente:

- La mayoría de los niños señaló que les gustó el texto por el tema mismo, refiriéndose sobre todo a la importancia que tiene el papel y los libros, lo que nos remite a los últimos párrafos del texto, aquellos más asequibles por tratar aspectos más cercanos a la vida de los niños.
- La mayoría consideró que el texto no era fácil sino más o menos fácil o difícil. Lo que nos remite a la caracterización que le dimos en la presente investigación como un texto más o menos accesible. Nosotros lo consideramos así por el léxico específico, el uso constante en la estructura de los párrafos de referencias y/o aposiciones, por contener aspectos lejanos a la realidad del niño, y por la introducción de contenidos que pudieran ser nuevos para los niños. Estos dijeron que el texto les era un poco difícil sobre todo por las palabras; lo que remite a densidad léxica y a contenidos que el niño desconoce y que eran básicos para poder comprender el sentido de lo leído. Hicieron referencia al hecho de que también les resultaba difícil por las preguntas. Lo cual es muy interesante pues, si sabían la respuesta era fácil y si no la sabían, les era difícil la pregunta. Esto denota sobre todo que: **a.** Los niños tenían que realizar el ejercicio que el texto les solicitaba y hacerlo explícito a través de las preguntas de la IC, si el ejercicio cognitivo era de alto nivel y/o no tenían los elementos básicos para asociar el contenido del texto a su información no visual, la pregunta al respecto les pareció difícil. **b.** Por el contrario si el ejercicio cognitivo a realizar era de bajo nivel y/o tenían la información necesaria que les permitiera anclar lo visto en el texto, la pregunta les parecía fácil. **c.** La respuesta de uno de los niños de la muestra en el sentido que la lectura era de "pensar" nos remite a que a través de la Indagación Crítica se provocó una lectura diferente a la que ocurre en clase, otros comentarios de los niños a través de la Indagación Crítica durante la lectura de *Los libros* nos permite corroborar este dato, por ej.: el de la niña que dijo a *mi no me preguntan así*.
- Fue significativo el cómo valoraron este tipo de lectura en donde se les fue interrogando en el momento mismo de realizarla. Un buen número de niños señaló que les gustó más contestar así que a través del Cuestionario Escrito y, por lo menos, casi la mitad dijo que así aprendía más.
- Corroboramos que la lectura previa del texto -realizada en este caso sólo por dos sujetos del nivel C- no influyó en la *Situación Experimental*.
- Los niños identificaron con facilidad de dónde era el texto pues se les dio a leer en el libro correspondiente, aunque sin mostrarles la portada. El soporte material y posiblemente los aspectos gráficos del mismo les ayudó a ubicarla correctamente.

**7.4.2 El resumen oral y el ordenamiento de la secuencia del texto (recuperación del significado después de que se leyó el texto).**

La segunda parte de esta *Situación* consistió en que los niños hicieran el resumen del texto e identificaran, seleccionaran y ordenaran las ideas principales del texto *Los libros* -apoyándose en unas tarjetas en donde éstas aparecían. Presentamos primero el resumen de los cuatro niños de cada nivel, con algunas anotaciones al margen para después hacer los comentarios necesarios; luego veremos qué sucedió con el ordenamiento de la secuencia del texto, con algunos comentarios al respecto, para dar finalmente nuestras conclusiones sobre lo ocurrido con la lectura *Los libros*.

## Nivel A

Renato:

Refiere a la IC.

(Espéreme: desde el principio hasta el fin <mjú>; a ver un resumen sería mm ya se me pasó... porque me estuvo interrumpiendo. Ya... ya llegó, empieza:) Este los antiguos querían mucho el papel y este... y no y como no tenían el papel escribían en hojas, en pedras y hacer dibujitos. <mjú> Al

Uso del tiempo.  
Coherencia.  
Aspecto  
Pragmático.

paso del tiempo, se fue inventando cosas en las que se podrían, se podía escribir más cosas, en un... una cosa. Después fue evolucionando y se empezó... Después (no) después de muchas muchas este, elementos que se usaban para escribir sólo unas cuantas pudieron quedar <mjú> (murmura)

Agrega elementos que no aparecen en el texto, pero que se dieron a partir de la IC.

Recupera vocabulario específico, nuevo.

algo como fueron lo de los escribas de Mesopotamia que escribían con este... (murmura: cómo se llaman.. ya se me fue. <punzones?> Si punzones Después los, se inventó el papir que era de origen vegetal, que después de ser... se sacaba de los troncos después de ser golpeado para que quedara un objeto donde se podía escribir más cosas y se podría borrar y usar más

Trata de dar coherencia.

<mjú>. Después se uso el pergamino, que era una piel que se mojaba y luego se podía usar para y se dejaba secar y se enrollaba más, con más facilidad.

Confunde con el pergamino.

Se autocorrige.

Después los japoneses, los chinos, inventaron el papel del cual escondieron su secreto, el secreto de la fabricación de ese papel para que... (murmura: ¿qué dije? No me acuerdo).

Recupera contenido específico y trata de agregar su inferencia hecha a partir de la IC.

Recupera secuencia del texto.

Después fueron tomados prisioneros por los árabes y les obligaron a decir el secreto de la fabricación de el papel. Después con ese papel se pudo hacer este... de los monjes. Los monjes, los monjes de los monasterios, en ese

Recupera contenido específico, en forma adecuada.

papel pudieron escribir los libros, las lecturas de los escritores clásicos, y los... (cómo se llaman? murmura: sagradas?) Ah! las sagradas escrituras, después no sólo fue de los monjes de los monasterios, sino los los estudiantes de las universidades también pudieron hacer más y más veces, pero ese trabajo era muy lento.

Activación del lenguaje desde su punto de vista.

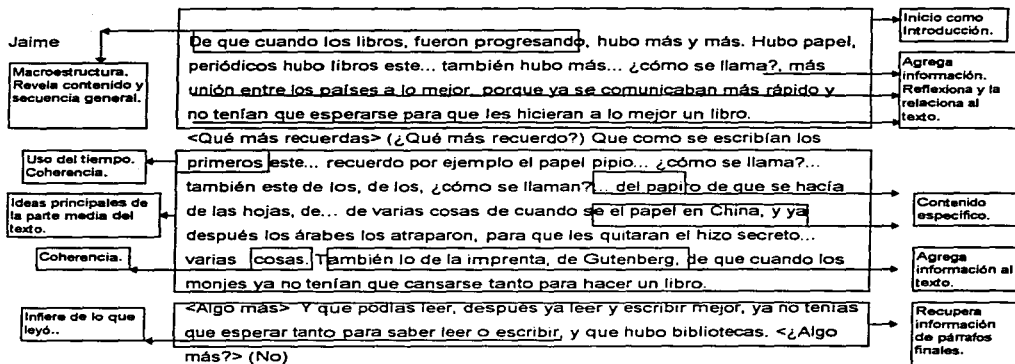
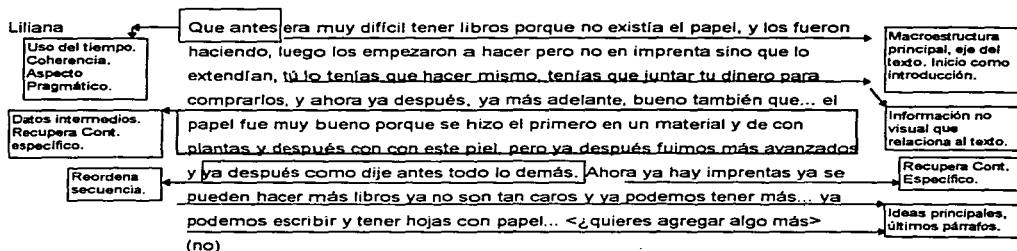
Después inventaron la imprenta con la cual se pudo hacer más rápido la replicación de los libros y se pudo expandir más la educación, por todos los rincones del mundo <mjú>. Cómo sería el mundo si no hubiera papel? No

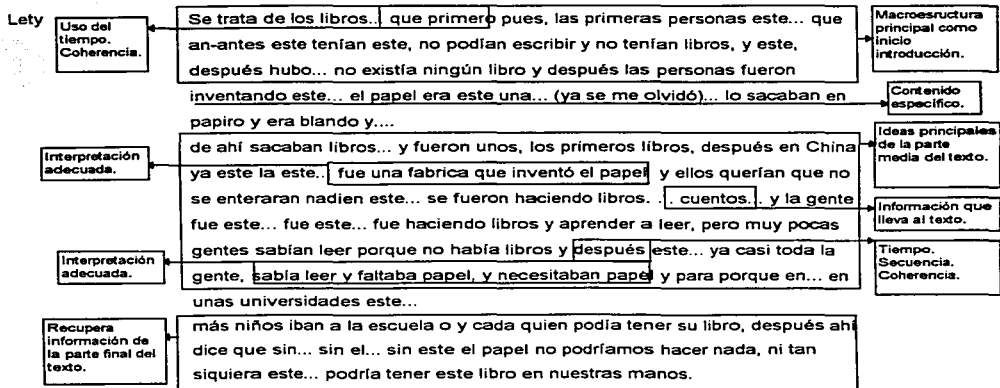
Recupera esta parte como elemento de secuencia..

Información no visual que relaciona con el texto.

habría periódicos, no habría escritos, no habría libros, no habría mapas, no habría este... telegramas, no habría. este... información de... papel, no habría este, no habría y no habría servilletas, etcétera, etcétera, etcétera... < ahí acaba?> (Si)

Agrega información a partir de su conocimiento del mundo.





En los cuatro niños de este nivel tuvimos:

1. Uso de secuencia general, dividiendo en tres partes su relato: inicio-introducción, desarrollo (datos de la parte media del texto) y fin (uso de la información de los dos últimos párrafos). Renato ordena "mentalmente" lo que va a ir diciendo "desde el principio hasta el fin" haciendo clara mención de ello.
2. Tres de los cuatro niños expresan en su introducción la macroestructura global del texto, "los libros" a la cual le agregan información para "centrar" el tema. Liliana dice: "Que antes... no existía el papel" ubicando temporalidad y justificando el porqué del texto. Jaime expresó: "De que cuando los libros fueron progresando" que refiere temporalidad e historia de los libros. Leticia dice: "Se trata de libros... antes... no podían escribir y no tenían libros... no existía ningún libro y después... fueron inventando..." con lo que enmarca el contenido en el pasado y justifica el texto de *Los libros*.
3. Todos ellos usan adverbios de tiempo, conjunciones y frases para darle coherencia-secuencia a sus relatos.
4. Al ir ordenando la información reflexionan sobre la misma secuencia que le van dando. Esto se nota claramente en Renato: "Después con ese papel se pudo este... de los monjes. Los monjes..." y en

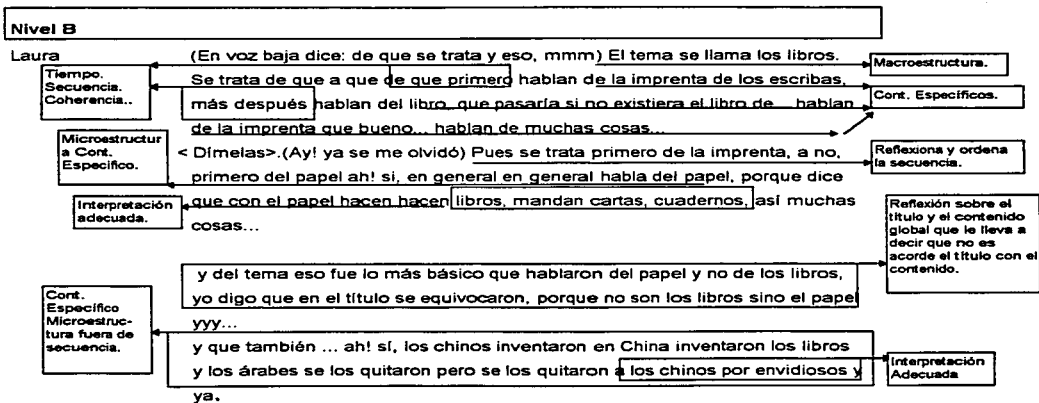
Liliana: "y ahora ya después, ya más adelante... el papel fue muy bueno porque se hizo el primero en un material... y después como dije antes todo lo demás".

5. Todos recuperan información específica de los párrafos centrales, es decir, lograron identificar las ideas principales de las microestructuras. Renato comenta con más detenimiento y menciona en forma más completa éstas. Los acontecimientos del texto más señalados por los niños de este nivel A fueron:

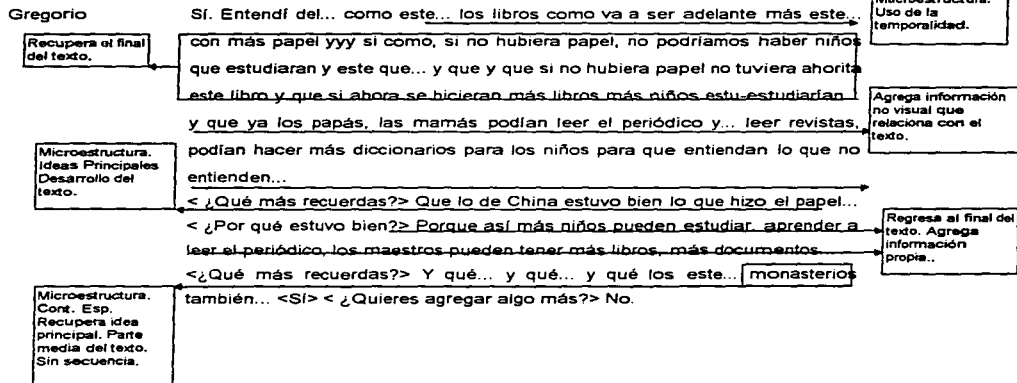
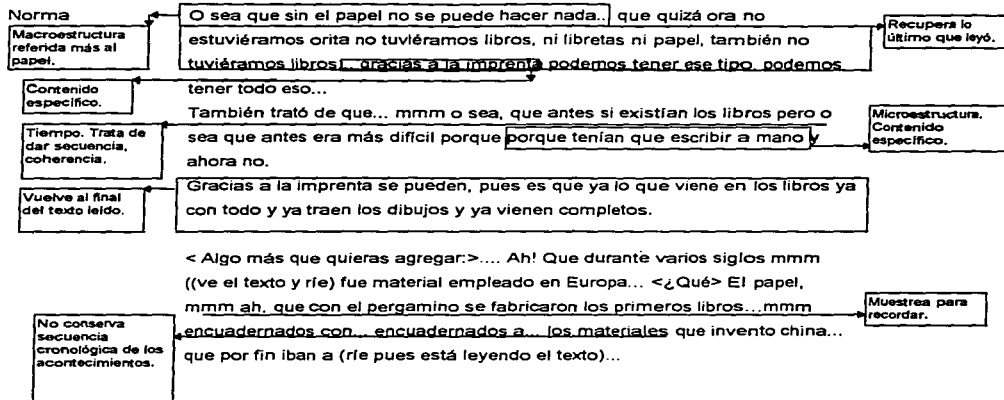
- El uso del papiro.
- El uso del pergamino.
- El invento del papel por los chinos.
- La presencia de los árabes en la historia como los que toman prisiones a los chinos.
- La escritura hecha por los monjes (el tiempo que se tardaban).
- La imprenta para acelerar la producción de libros.
- La expansión de la educación con los libros.
- Que sucedería si no hubiera papel, y su relación con los libros.

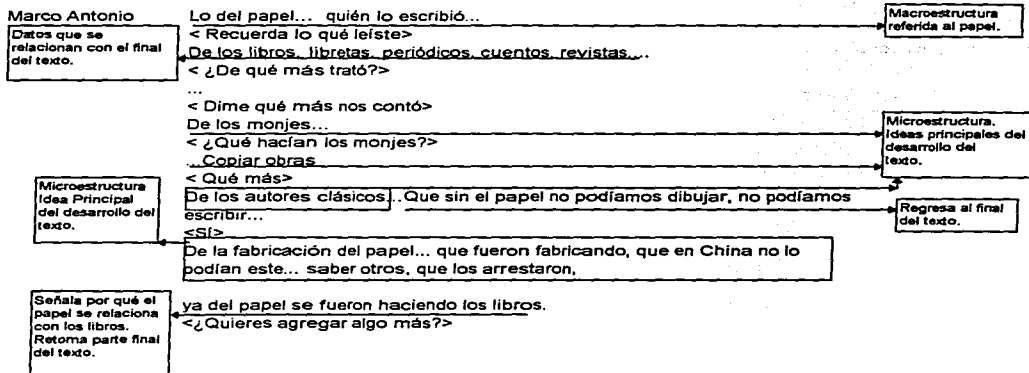
6. Todos los niños agregan alguna información que ellos tienen y relacionan con lo leído, incluso recuerdan lo que infirieron a través de la IC.

Revisemos los resúmenes de los niños del nivel B:









En este nivel obtuvimos lo siguiente:

1. Sólo dos (Gregorio y Laura) de los cuatro niños señalaron de inicio el tema central: los libros. Algunos hicieron mención a lo temporal, en el inicio de su resumen. Laura, en el inicio de su síntesis, usa elementos para darle coherencia a lo que va diciendo. Tanto Gregorio como Laura pasan rápidamente a lo que el texto mencionó en el final.
2. Los cuatro niños en el inicio de su resumen retomaron elementos de los últimos párrafos, aquellos más cercanos a su vida diaria.
3. Observamos que los cuatro tienen dificultades para ordenar la secuencia de acontecimientos. Algunos se dan cuenta de sus errores en la secuencia de la historia como ellos la narran y se autocorrigen en forma adecuada o no. Así no hay un claro señalamiento de lo que podría ser el inicio, desarrollo y fin de la historia.
4. Se reduce el uso de adverbios de tiempo para marcar secuencia, también de frases que den temporalidad, en comparación con los del nivel A.
5. Es notoria la reflexión que hace Laura sobre el contenido del texto, para ella se habló más del papel que de los libros... quizá tiene razón. Esto se corrobora al observar cómo dos niños más de este nivel

señalan de inicio al "papel" como parte central del texto. Recordemos que esto lo observamos al caracterizar el texto para su selección.

#### 6. Los acontecimientos más señalados por estos niños fueron:

- El uso de la imprenta.
- El invento del papel.
- Que los chinos inventaron el papel.
- Que los árabes les copiaron el invento.
- Que hubo un "pasado" del papel o los libros (los escribas, el que escribían a mano, los monjes, y los monasterios, el pergamino).
- El más relevante, el uso del papel retomando elementos cercanos a su vida diaria.

#### 7. A los cuatro, hubo que motivarlos para que continuaran dando su resumen.

#### Leamos ahora los resúmenes del nivel C

Teresa

(¿De todo?) < Sí >

← **Recupera Cont. Especifico. Idea Principal del desarrollo del texto.** →

Que los escribas este... tenían, tenían... unos como se llamaba...  
 ¿punzones?  
 Sí. Este... como se llama, los libros (¿verdad?) Los libros este... los libros que apren, que ellos eran este árabes, (se oye música y dice: ya me voy; ríe. No es cierto me voy a quedar) → **Reflexiona sobre el tema global y trata de centrarse en él.**

← **Recupera Cont. Especifico. Idea Principal del desarrollo del texto.** →

Como se llaman... que ellos aprendieron a hacer el libro, las libretas y unos estaban más necesitados y les daban  
 y otro que usted me preguntó que si yo podía hacer un el un pastel yyy y que yo no quería que ellos supieran entonces... → **Asocia a la Indagación Crítica.**

< En el libro, ¿quiénes no querían ellos que se enteraran? >  
 Los árabes. Y los chinos o sea China este, quisieron este... quisieron, quisieron daries a los que estaban necesitados... (interrumpen)  
 Qué ellos, yo no quería que ellos supieran este... y que luego se supo, supieron... y ya. → **Dificultades para realizar una adecuada interpretación.**

< ¿Qué más venía en el texto? >  
 Pero ellos se dieron cuenta que yo no les quería decir y que ellos ya habían este.. < Sí, y luego >  
 Luego... < Luego de que ya dieron el secreto ¿qué pasó? >  
 Que ellos lo hicieron  
 < Qué más viene en lo que leíste >  
 .. que aprendieron a hacer los... (ya lo dije verdad?) los libros, las libretas  
 < Y cómo lo aprendieron a hacer? > → **Recupera cont. específico del final del texto.**

Con la imprenta  
 < ¿Qué más te acuerdas? Nada más, nada más.

Florentina

Cómo hicieron el papel...

si no hubiera el papel no podríamos hacer las cartas y todo eso

&lt; Qué más recuerdas de lo que entendiste... &gt;

¿Qué la mayoría necesitaba, necesitaría papel...

&lt; ¿Qué más? &gt;

.. la investigación...

&lt; ¿De qué? &gt;

.. de la cómo se llama? de la imprenta...

&lt; Qué más... &gt;

... yyy empezar como como empezó las escuelas o sea, como se hicieron

las escuelas...

&lt; Ajá &gt;

... mmm y cómo se hacen las noticias

&lt; ¿Algo más que quieran agregar? &gt;

No...

Macroestructura global para ella. Basada en párrafos finales.

Idea de párrafos finales.

Recuperación inadecuada que corrige.

Recupera información de los últimos párrafos.

Marco Arturo

Tiempo, secuencia, coherencia.

Que antes se le dificultaba mucho entender la manuscrita y que solamente a

los tenían a los que tenían dinero y los que no leían en voz alta. Y que, y que

los árabes capturaron a los chinos y los chinos se pusieron en en pere-

grinización por el papel, entonces y que los chinos hicieron el pulso y

escribas...

&lt; ¿Qué más recuerdas? &gt;

... y de la hoja de papiro, este... que fabricaron los primeros libros. De qué

fabricaron los primeros libros.

&lt; ¿Algo más que te acuerdes? &gt; Nada más

Microestructura, idea principal, cont. esp. Desarrollo del texto.

Contenido basado en su experiencia, que relaciona con el texto. Desarrollo del texto.

Interpretaciones inadecuada.

José Luis

... Qué los libros existían...

&lt; Mjú, ¿qué más? &gt;

Ahora pasaron muchísimos años (lee)

&lt; ¿De qué más nos platicas? &gt;

De los inventos...

&lt; ¿Cuáles? &gt;

Del papel

&lt; ¿Cuál otro? &gt;

Y de los libros

Y del periódico...

&lt; ¿Qué más? &gt;

... en el antiguo tuvo un origen vegetal

&lt; ¿Qué más nos platicas? &gt;

... Que si no hubiera papel no tuviéramos estos libros...

&lt; ¿Algo más? &gt; ...

Su macroestructura.

Recupera parte de la introducción.

Muestra, desarrollo del tema.

Recupera Cont. Especifico. Introducción.

Interpretación inadecuada.

Información de los últimos párrafos.

Lo que podemos observar en forma general con estos niños del nivel C es:

1. No hay inicio ni desarrollo ni fin en su resumen.
2. La macroestructura global es "rescatada" por sólo uno de ellos.
3. Hay menos uso de elementos que den coherencia a la historia que resumen (adverbios, adjetivos, etc.)
4. Lo que recuperan como contenido específico aparece, en buena parte, sin un marco que le apoye o complemente.
5. Los acontecimientos más señalados fueron:
  - La presencia de los árabes y los chinos en la historia, aunque lo que realizaron fue interpretado en forma inadecuada.
  - El uso de la imprenta
  - El uso del papel en la fabricación de los libros y,
  - Sobre todo, el uso del papel y los libros, en hechos cercanos, cotidiano en su vida.

A continuación presentamos en un cuadro comparativo, el orden en que los 12 niños que participaron en esta *Situación Experimental* colocaron la secuencia del texto usando las 10 tarjetas con las ideas principales entresacadas del mismo. Recordemos que el orden de las tarjetas fue el siguiente:

1. Las antiguas civilizaciones tuvieron diferentes sistemas de escritura.
2. Otro material sobre el que solían escribir en la antigüedad tuvo un origen vegetal:
3. También se utilizó el pergamino, que era una piel ablandada con agua y luego pulida.
4. Durante casi setecientos años los chinos consiguieron mantener en secreto la fabricación del papel...
5. En las universidades, los estudiantes copiaban los manuscritos que les interesaban para llevarlos a su casa y allí volverlos a copiar varias veces.
6. La invención de la imprenta permitió reproducir textos escritos sin necesidad de copiarlos a mano...
7. Poca gente podía tener libros en esa época.
8. Con el papel y la imprenta, la educación pudo extenderse más y más entre la gente.
9. Cada vez es mayor la necesidad de papel.
10. Sin papel ni siquiera podrías tener este libro en tus manos.

Cuadro comparativo del orden de la secuencia dada a las ideas Principales del texto <i>Los libros</i>												
	Nivel A				Nivel B				Nivel C			
Niños	Re	Li	Ja	Le	La	No	Gr	Ma	Te	Fl	MA	JL
orden	1	9	1	1	1	7	1	1	5	2	6	3
	2	2	2	2	2	2	4	5	10	3	3	4
	3	3	3	3	3	5	5	2	3	7	4	2
de	4	1	4	6	5	1	8	3	7	1	2	5
la	5	4	5	4	4	9	9	6	2	8	5	1
	7	6	7	7	6	6	6	7	4	5	1	9
sc-	6	7	6	8	8	8	10	9	6	6	7	7
cuen-	8	5	8	9	7	3	7	4	8	4	8	6
cia.	9	8	9	5	9	4	2	8	9	10	9	8
	10	10	10	10	10	10	3	10	1	9	10	10

\*En negritas se pone la secuencia equivocada.

#### Comentarios:

- La mayoría de los niños del nivel **A** y **B** identificaron la tarjeta que da inicio a la secuencia de la historia, ninguno de los de **C**, lo hizo.
- Todos los niños del nivel **A** identificaron el final de la historia. La mayoría de los niños del nivel **B** identificó el final de la historia, sólo dos de **C** lo hicieron.
- La mayoría del nivel **A**, identificaron con cierta exactitud la secuencia de los acontecimientos que son el desarrollo de la historia. Algunos el nivel **B** ordenaron en forma adecuada ciertas tarjetas y los de **C** tuvieron más dificultades en este aspecto.
- Obsérvese cómo los niños del nivel **C** tuvieron en los cuatro últimas hileras algunos aciertos, lo que nos confirma que lo más cercano les es mejor recuperado.

#### 7.4.3 Comentarios y conclusiones parciales

- Las diferencias entre los resúmenes realizados por los niños del nivel **A** con los de **B** y **C** son significativas. Los niños del nivel **A** logran darle a su relato un inicio, un desarrollo y un fin acorde a la secuencia misma del texto. Algunos niños del nivel **B** toman en cuenta aspectos sobre la secuencia de lo que leyeron, sin embargo, ésta no es la adecuada por incompleta y por no seguir el orden de los acontecimientos como aparecieron en el texto. En los niños del nivel **C** no hay elementos que denoten el intento de seguir la secuencia del texto leído. Esto se reflejó en el ordenamiento de las tarjetas.

2. Los niños del nivel **A** rescatan la macroestructura global, resaltando el aspecto histórico (temporalidad) de los acontecimientos que dan lugar a la fabricación de los libros. Algunos niños del nivel **B** señalan la macroestructura adecuada, sin embargo otros mencionan que el tema central es el papel; sólo algunos de estos niños enmarcan los acontecimientos en un contexto temporal. Los niños de **C**, tuvieron problemas para rescatar la macroestructura, algunos se centran en los libros y otros en el papel. La identificación de la macroestructura para emitir un resumen es básica, pues ayuda a ubicar los acontecimientos y a ordenarlos de manera más adecuada. Creemos que éste debe ser un aspecto que debe tenerse en cuenta en los trabajos dentro del aula.
3. Los niños del nivel **A** usan en forma más frecuente adverbios de tiempo, conjunciones y frases para darle coherencia a la secuencia que llevan del relato; reflexionan sobre la misma y pueden modificarla. Los niños del nivel **B** usan menos adverbios, o frases que den orden y contexto temporal a su resumen, algunos reflexionan sobre la secuencia que van dando al mismo. Los niños del nivel **C** usan aún menos que **B** adverbios o frases que den secuencia al texto.
4. Los niños del nivel **A** no necesitaron que se les fuera preguntando durante su resumen oral para que continuaran realizándolo, algunos de los niños de **B** sí lo necesitaron. A todos los niños del nivel **C** se les hicieron algunas preguntas para que continuaran su relato. Esto nos muestra las dificultades que tuvieron sobre todo los niños de **B** y **C**.
5. Los niños del nivel **A** recuperaron más acontecimientos del desarrollo del texto que los de **B** y **C**. Por ejemplo, los cuatro niños de **A** hicieron referencia al papiro o al pergamino, sólo uno de **B** se refirió al pergamino y ninguno de **C** lo hizo. Esto se corroboró por el orden que le dieron a las ideas principales vinculadas con el desarrollo del relato.
6. La mayoría de los niños de **B** y todos los de **C** hicieron referencia sobre todo a los acontecimientos señalados en los dos últimos párrafos, aquellos más cercanos a su vida diaria. También hubo un buen número de referencias sobre el hecho de que los chinos guardaron el secreto, pensamos que sucedió debido a la indagación crítica que les ayudó a inferir al respecto. Pudimos corroborar que en efecto los niños del nivel **C** pudieron recuperar mejor los últimos párrafos al revisar el orden que dieron a la secuencia de las tarjetas.
7. En los niños del nivel **A** observamos que hacen uso de la información no visual que poseen y que pueden asociar al texto en forma adecuada. En los de **B** y **C** fue mínimo el conocimiento o la experiencia

que asocian al tema. Esto nos parece importante de subrayar pues el no tener los suficientes conocimientos o experiencias personales les impide crear el andamiaje para recuperar significado.

8. Los niños del Nivel **A** realizaron mejor los ejercicios cognitivos implícitos en el texto, por ejemplo los de inferencia. Algunos de **B** los hicieron en forma adecuada y, de los de **C**, los realizaron por lo general en forma inadecuada. Si se revisan los resúmenes se observará que tanto los de **B** como los de **C** tuvieron interpretaciones inadecuadas reflejo de no haber realizado en forma adecuada dichos ejercicios cognitivos.
9. Los niños de **A** recuperaron léxico específico del texto (por ejemplo: escribas, punzones, monjes, papiro.) que los de **B** y **C** no lograron rescatar. Esto es importante pues nos indica que los niños de **B** y **C** al no poder contextualizar adecuadamente este léxico tuvieron menor acceso a él y por lo tanto su construcción y reconstrucción del significado fue muy pobre.

### 7.5 Comentarios y conclusiones finales al capítulo 7

Esta *Situación Experimental III* nos permitió a través de la lectura en voz alta de dos textos -uno descriptivo-literario y otro descriptivo-informativo- y de la Indagación Crítica realizada con ambos, profundizar en los problemas y estrategias que tienen los niños al leer y su relación con la recuperación del significado. En la *Situación Experimental II* si bien pudimos detectar algunas estrategias y algunos problemas que tienen al leer, lo hicimos basándonos en el proceso mismo de la lectura en silencio (que aquí denominamos estrategia de forma) de un determinado texto, a partir de las respuestas que dieron a un cuestionario escrito. La *Situación Experimental III* también se basó en el proceso mismo de la lectura sólo que a partir de lo que sucede cuando los niños van leyendo el texto en voz alta (la otra estrategia de forma) y se les interroga en el momento mismo de leer. Ambas *Situaciones* son complementarias pues lo que en una no fue posible observar lo fue en la otra. La *Situación Experimental III* nos dejó ver: la manera de leer de los niños (fluida o no; lenta, moderada, rápida; con entonación y ritmo o sin ellos; etc.); el uso que hacen los niños de las diversas estrategias (muestreo, regresión, anticipación, inferencia, autocorrección, predicción) es decir, cuándo las usan y por qué; los errores más frecuentes durante la lectura misma que nos indican el tipo de dificultades que están teniendo los niños en el momento mismo de leer y por qué; además, a través de la Indagación Crítica nos fue posible profundizar en el cómo y qué recuperan los niños de un texto, y el cómo influyen los problemas y las estrategias que utilizan al leer en la recuperación del significado. Los comentarios y las conclusiones parciales nos permiten decir que el propósito de esta *Situación Experimental* se cumplió. Sin embargo, consideramos necesario reunir lo más sobresaliente en este cierre de capítulo. A continuación enumeraremos los aspectos más importantes producto del trabajo de esta *Situación*.



1. En cuanto a la investigación misma, esta *Situación* permitió, como ya lo dijimos, registrar otros datos no obtenidos a través de los cuestionarios escritos. De esta forma, repetimos, ambos registros se complementan y dejan ver con más profundidad lo que sucede cuando los niños se enfrentan a los textos que comúnmente leen en el aula. Es importante subrayarlo pues por lo general dentro del salón de clases (recordar lo dicho en el capítulo 2 y 3) estas dos formas de leer -en silencio y en voz alta- se toman como dos formas totalmente distintas de leer, es decir, la primera se utiliza con propósitos específicos como contestar cuestionarios, hacer resúmenes, subrayar ideas, adquirir más conocimientos, etc., y la segunda para medir la velocidad al leer, hacer énfasis en los errores y las equivocaciones, leer en "grupo" (un niño lee determinado párrafo en voz alta mientras los demás lo hacen en silencio, esperando que les toque su turno, si no están atentos son merecedores de "castigos" o bien no leen en voz alta). Pareciera que la primera forma de leer es más para comprender que la segunda. En realidad la lectura en voz alta es reflejo de la lectura en silencio y viceversa y ambas tienen el mismo fin último: la comunicación (tanto del texto con el lector como del lector con su medio social). El separar ambas formas de lectura como ocurre en el aula ayuda muy poco a ver lo que realmente está sucediendo cuando los niños leen en cualquiera de ellas. Por otro lado, las investigaciones que hasta la fecha se han realizado también se han basado más en la lectura en silencio para después proceder a que el lector conteste un cuestionario escrito ya sin el texto. Creemos que esto es una falla de método, pues impide saber qué ocurre en el momento mismo de leer y cómo influye esto en la recuperación del significado. La presente investigación conjugó ambas formas de leer, pero además realizó durante el acto mismo de la lectura en voz alta una Indagación Crítica, lo que dio la posibilidad de conocer más al respecto.
- Para presentar los resultados obtenidos como lo hicimos partimos de nuevo de la posibilidad de que este documento posteriormente sirva como un instrumento formativo para los docentes. Las investigaciones que conocemos por lo general presentan pocos ejemplos, se limitan a dar los resultados en forma muy concreta. Pensamos que al tener ejemplos más amplios captados durante una situación de lectura íntegra (y no fragmentada como suele presentarse) y con un texto conocido por los docentes (y no uno escogido ex profeso y sin relación a los textos que se manejan en clase), con sus anotaciones correspondientes, los posibles materiales que se extraigan de este documento pueden ayudar realmente a los docentes que trabajan frente a grupo.
  - Al igual que en las dos *Situaciones Experimentales* anteriores, lo que se presenta como resultado es el producto sobre todo de un modelo de análisis establecido a partir de las respuestas mismas de los niños. Si bien es cierto que de antemano se tenían claros los pasos fundamentales para la revisión de los datos, no se estableció *a priori* la forma de trabajarlos, ni de proceder al análisis ni de presentarlos, esto, repetimos, fue producto de los resultados que se fueron obteniendo durante el proceso de revisión; por ejemplo, la simbología utilizada para señalar el cómo de la lectura en voz alta y el presentar en dos grupos de columnas los resultados, fueron realizados durante dicho proceso. Por otro lado, es notorio

que este análisis está basado casi en su totalidad en aspectos cualitativos, esto también caracterizó la presentación de lo obtenido.

- A través de este método pusimos de manifiesto los problemas que tienen los niños en el acto de leer, la forma en que los niños se enfrentan a estas dificultades y cómo construyen la significación de los textos. Las respuestas de los niños fueron originales, creativas, espontáneas. Recreamos de alguna manera la comunicación entre el lector y el texto pero también entre el lector y el mundo que le rodea. Bajo dicha interacción el sujeto fue más activo, y se confrontó consigo mismo, con sus conocimientos y experiencias, reflexionó sobre las prácticas tradicionales de lectura y sobre su manera de leer. La evaluación diagnóstica de este tipo, por lo tanto, provoca respuestas no esperadas que se convierten en gratas sorpresas y datos imprevistos, que nos indican que una valoración así permite profundizar sobre los aspectos cognitivos del niño pero también sobre lo afectivo. Esto fue posible gracias a que la indagación debe ser flexible, es decir, si bien se parte de un conjunto de preguntas, éstas se pueden ampliar, omitir, retomar, modificar a partir de las respuestas de los niños. Cabe señalar que debido a que se tenía el tiempo limitado para realizar este trabajo, no fue posible abundar mucho en las respuestas de los niños, nos hubiera gustado hacer más énfasis en algunas confrontaciones o situaciones presentes durante el interrogatorio de la Indagación Crítica, sin embargo creemos que lo obtenido es suficiente para una evaluación diagnóstica, en donde, aunque no era su objetivo principal se dio un aprendizaje mutuo entre el investigador y el niño. El conjunto de exploraciones aquí presentadas es sólo un acercamiento a lo que sucede durante la lectura de textos diversos; no es concluyente, debemos tomarla como una aproximación perfectible. Sin embargo, es indudablemente que a partir de ella se abren nuevas interrogantes y por supuesto nuevas líneas de investigación.
  - Por último queremos señalar que los textos elegidos para la presente *Situación Experimental* nos permitieron obtener suficiente información sobre lo que sucede cuando el sujeto lee; la caracterización que hicimos de ambos textos nos ayudó mucho en la elaboración del diseño de la investigación y en el análisis de la misma. Además el proceder cuestionando las respuestas escritas u orales de los niños nos indica que ambas maneras de confrontar las respuestas de los niños deben ser usadas en el aula en forma complementaria.
2. Centrándonos en los resultados específicos obtenidos en esta *Situación Experimental* señalamos lo siguiente. Los lectores que ubicamos como más competentes por las respuestas que nos dieron en la anterior *Situación Experimental*, tuvieron una lectura fluida, de rápida a moderada, con entonación y respeto de la puntuación. Los niños de regular competencia lectora tuvieron una lectura fluida o más o menos fluida, de rápida a lenta -pasando por moderada-, olvidando a veces la entonación y el respeto de la puntuación, el ritmo de su lectura se vio alterado por las dificultades que encontraron al leer el texto (vocabulario o estructuras complejas en las proposiciones). Los niños de menor competencia lectora tuvieron una lectura de más o menos fluida a poco fluida; de moderada a lenta, con poca entonación y respeto de la puntuación. Aquí tuvimos como excepción un caso cuya lectura fue fluida, pero lenta; sin embargo, su construcción del significado no fue el adecuado, en él se observa, entonces, que la práctica

escolar de tipo tradicional del "buen leer" es insustancial si no se toman en cuenta otros factores, aquí el factor de la lentitud afecta la recuperación del sentido de lo que se lee a pesar de que se pronuncian bien las palabras y éstas sean leídas en pequeños grupos de 2 a 4 si no le representan dificultad al lector. Este caso nos lleva a retomar a Frank Smith cuando señala que la lectura debe de ser rápida porque la lectura lenta lleva a impedir la comprensión y la memorización se vuelve insustancial (ver capítulo 1). Por lo tanto, se comprobó que en general a mayor fluidez y rapidez mejor recuperación del sentido del texto, a menor fluidez y más lentitud menor recuperación del sentido del texto. Esto se relaciona con lo dicho al respecto en el capítulo 1. Nuestra hipótesis particular: **Existe una relación entre la manera de leer y la recuperación del significado de textos escritos (a mayor lentitud, menor comprensión y viceversa), se comprueba.**

- Pudimos observar que en algunos niños hay manejo de hipótesis fija ante un texto que les fue difícil de comprender, nos referimos a *Escrito con tinta verde*. Esta puede ser una estrategia usada para enfrentar las dificultades que dicho texto les representa. El uso de ésta coexiste con otras y se presenta sólo en determinadas situaciones. El manejo de esta estrategia de hipótesis fija puede ser tomado como un "rezago" o un "retroceso, sin embargo lo que sucede es que el niño opta por su utilización -realizando con ello un aparente retroceso- cuando determinado texto le es difícil tanto por su contenido como por su estructura. El que esta hipótesis coexista con otras y sea elegida por el niño ante esas circunstancias nos muestra, más que ese rezago, el modo que tiene el niño para resolver una situación que le causa conflicto. Al usarla, el sujeto, en lugar de acceder con mayor facilidad al texto, se ve limitado por la misma. Esto también se observó en el análisis realizado en los párrafos más difíciles del texto *Los libros*, sobre todo en los niños del nivel C. Lo anterior nos lleva a señalar que **las hipótesis alfabéticas coexisten con otras que pueden mantener al sujeto postalfabético en niveles de rezago conceptual que le impiden la recuperación del significado del texto**. Esto es importante mencionarlo porque es otra de nuestras hipótesis planteadas para la presente investigación (ver Capítulo 4).
- El anotar los errores cometidos nos permitió asociarlos con determinada estrategia. Esto es algo que no se hace dentro de clase, por lo general los errores cometidos son tomados por los docentes como: a. Síntoma de la poca atención que el niño tiene al leer b. Falta de hábitos de lectura c. Dificultad de pronunciar determinadas palabra. Posiblemente estos aspectos pueden influir en la lectura del niño, sin embargo, a partir del análisis que realizamos en los dos textos que se leyeron en la presente *Situación Experimental*, los errores de los niños tales como cambiar palabras, silabear, regresar a leer determinada palabra o frase, alargar el sonido de una letra, omitir palabras, por ejemplo, son producto de las estrategias (empleadas en forma adecuada o no) para darle sentido a lo que se lee. Esto debe llevar a los docentes a modificar su punto de vista al respecto y a implementar nuevas formas de ayudar al niño a leer en el sentido de construir y recuperar sentido del texto en la forma más adecuada.

- Ya que hablamos de estrategias confirmamos lo que habíamos dicho en el capítulo anterior con respecto a que tanto los niños más competentes, como los menos competentes o poco competentes utilizan las mismas estrategias, todos usan la anticipación, el muestreo, la predicción, la inferencia, la autocorrección, la regresión, etc. Lo que diferencia a unos de otros es el cómo las usan, es decir la forma en que las utilizan (adecuadamente, parcialmente en forma adecuada, o inadecuadamente). Por ejemplo, los niños de **A** utilizan la estrategia de anticipación o de inferencia, por lo general, en forma adecuada; los niños del nivel **C** utilizan las mismas estrategias en forma menos adecuada. Esto nos lleva a comentar entonces que: **a.** Los niños independientemente del nivel en que se ubican son capaces de realizar los ejercicios cognitivos que determinada lectura requiere. **b.** Si la escuela tradicionalmente les ha encajonado en ejercicios de nivel cognitivo bajo esto puede limitar el desarrollo de los niños en el uso de ejercicios de más alto nivel, los cuáles sí son capaces de realizar (y lo hacen en forma adecuada o no, a pesar de las barreras que la escuela les pone) y deberían de ser "explotados" bajo una pedagogía constructivista. **c.** Más que representarte dificultad el usar estos ejercicios cognitivos de alto nivel, lo que les provoca problemas es el no tener el suficiente mapa curricular que les permita acceder al contenido de la lectura, es decir no tienen los conocimientos y las experiencias necesarias para asociar y acomodar los nuevos conocimientos que el texto les provee, no tienen los esquemas básicos o el andamiaje suficiente. Esto lleva entonces a modificar la práctica docente en el aula. Esto fue muy notorio cuando los niños no se autocorrigieron porque creen que lo que dicen es adecuado cuando no lo es.
- En cuanto a lo ocurrido acerca de la densidad léxica de los textos observamos lo siguiente. Fue claro que los niños de mejor competencia recurren a su marco cognoscitivo para ubicar palabras -y hechos, ya lo veremos en otro punto-. Fue notorio que algunas palabras les eran difíciles a los niños de los tres niveles, lo cual reveló la dificultad de la microestructura leída. Señalamos que estas dificultades tenían que ver con: **a.** Que las palabras son largas. **b.** Algunas son palabras complejas en sus sílabas -trabadas, mixtas- o tiene sufijos, prefijos, etc. **c.** Algunas son ajenas a su vocabulario de uso ordinario y **d.** Algunas son desconocidas también por su significado. Hubo palabras que aparentemente no representaban dificultad, palabras que hubiésemos supuesto los niños leerían con facilidad, sin embargo no fue así. Pensamos que les causan dificultades por: **a.** El contexto en que están usadas **b.** Chocar con lo que esperan. **c.** El desconocimiento del significado de la palabra. **d.** Algunas son palabras compuestas. Fue interesante observar que en el último caso se encontraron casi siempre niños de los niveles **B** y **C**. Con respecto al punto **a** de las del segundo grupo podemos decir que las dificultades que les ocasionaron se observaban en las detenciones que realizaban ante esas palabras lo que era indicativo de muestrearlas para no equivocarse en sus anticipaciones y para "ubicarlas" en la macroestructura global y la microestructura de lo que se estaba leyendo. Es importante señalar que palabras como: revelarlo, volverlo, encuadernados, por ejemplo fueron palabras que les representaron dificultad, por su estructura como palabras compuestas. Esto lo mencionamos ya en el capítulo anterior. Pensamos que aquí el niño puede estar asociando hipótesis no alfabéticas con otras alfabéticas. Por ejemplo, puede ser que en la palabra revelarlo "revelar" le pareciera una palabra pero el sufijo "lo" no tiene sentido pues no le dice

nada (aunque sea usado en el texto como una referencia), y entonces es difícil construir el significado de la palabra. Aquí pudiera estar interviniendo la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, por un lado y por otro la hipótesis alfabética de asociar las palabras con un referente que quizá no le es conocido. Otro ejemplo sería encuadernados, la palabra tiene un "prefijo" que hace referencia a algo que requiere de conocimiento del mundo, pero además del manejo lingüístico que quizá no le es asequible al niño y por lo tanto el prefijo "en" se convierte en una palabra sin sentido asociada a una con sentido que les produce dificultades y retroceso aparente en cuanto al uso de la hipótesis alfabética. Si hubiéramos trabajado también sobre lo que la escritura de los niños revela podríamos abundar al respecto, pues recordemos que en las respuestas escritas que dieron en la anterior *Situación*, se observaron errores como mala separación de palabras, por ejemplo: al gunas (alguna), er mano (hermano), tro no (trono), es pecies (especies), elpapel (el papel), cre a (crea), en sendia (encendía), llano (ya no) ami (a mí), estos nos confirman que seguramente muchos niños aún manejan la hipótesis de la cantidad mínima (tres caracteres) para que algo tenga sentido. Con este comentario **volvemos a confirmar nuestra hipótesis con respecto a que las hipótesis alfabéticas coexisten con otras no alfabéticas sobre el funcionamiento de la lengua escrita y que mantienen al sujeto postalfabético en niveles de rezago conceptual que le impiden la recuperación del sentido del texto.**

- La estructura de la poesía *Escrito con tinta verde* y la del texto descriptivo informativo *Los libros*, nos permitieron observar aspectos muy interesantes. Con respecto al primer texto, el hecho de que las metáforas contenidas en el poema a la mayoría de los niños les representaron dificultades nos llevó a comentar, en su momento, que en buena medida se debía a que los niños carecían de los suficientes elementos para poder realizar adecuadamente el ejercicio de inferencia. En cuanto al texto de *Los libros*, fue muy notorio que en los párrafos (microestructuras) donde había más cercanía entre el contenido del texto con la vida del niño, hubo menos equivocaciones en la lectura, mejor uso de las estrategias y más recuperación. Lo contrario sucedió con los párrafos donde había contenido nuevo para el niño e información poco conocida para él; aquí los niños, en comparación con los párrafos más sencillos, tuvieron más equivocaciones, muchos usaron en forma inadecuada las estrategias y hubo -sobre todo en los niños de los niveles **B** y **C**- menos recuperación del contenido. Esto permite decir que la experiencia y el conocimiento previo del lector, es decir sus esquemas o información no visual es una parte esencial en la lectura. Lo anterior nos lleva a mencionar que confirmamos que una de las causas centrales por la cual los niños no recuperan el sentido de lo leído es sobre todo la carencia de información no visual suficiente para construir el conocimiento. Fue notorio que cuando los niños tenían el conocimiento previo necesario para ayudarles a recuperar significado no dudaron en usarlo, quienes lo hicieron en forma adecuada actualizaron así su marco cognitivo, quienes no, es posible que no tuvieron la capacidad de traer a la memoria conocimientos o experiencias previas que pudieran asociar en forma adecuada al contenido del texto. La falta de este conocimiento o experiencia previa ocasionaba que los niños no realizaran en forma adecuada el ejercicio cognitivo implícito en la lectura misma. Observamos, por ejemplo, que hubo menos interpretaciones por parte de los niños del nivel **C** en comparación con los de

**B** y **A** por la falta de conocimientos previos. Ahora bien, en los párrafos más difíciles hubo equivocaciones que cometieron los niños de los tres niveles lo que fue indicativo de la dificultad de las microestructuras mismas; sin embargo, los niños del nivel **A**, justamente por poseer una mayor información no visual que pudieran asociar a lo leído, redujeron sus respuestas de tipo inadecuado. Por otro lado, en relación con las microestructuras, se observó que los niños del nivel **A** utilizan la macroestructura para confirmar sus respuestas o bien para contextualizarlas mejor o para realizar sus estrategias de manera más adecuada, es decir la macroestructura le permite a estos lectores ir leyendo las microestructuras en forma más adecuada; hay entonces una interacción entre la información macro con la micro donde la macroestructura se obtiene a partir de la microestructura y viceversa. Esto nos lleva a señalar que ambos niveles se complementan cuando el lector es competente tanto en el uso de la información que le provee el texto como con el manejo de su información no visual. Finalizamos este punto señalando que la estructura del párrafo, el desconocimiento del léxico y la poca información no visual para crear y recrear el contenido implicó la no recuperación de sentido de determinadas microestructuras sobre todo en los niños del nivel **C**.

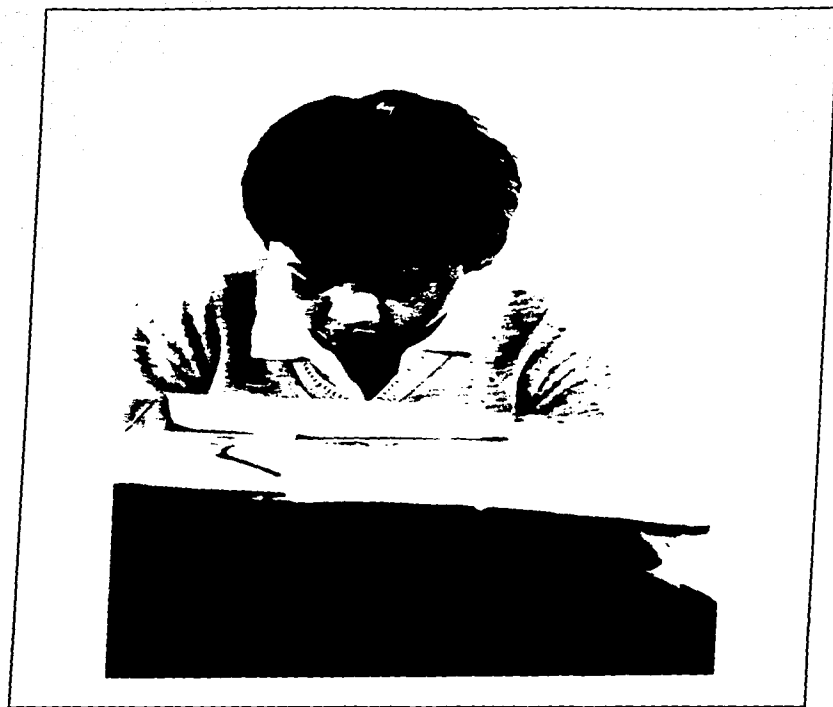
3. Lo que resaltó con más fuerza en esta *Situación Experimental* fue cómo se activan los diversos niveles de procesamiento al leer y cómo influye cada uno en la recuperación del sentido del texto. En nuestro primer capítulo hablamos del modelo interactivo del procesamiento de la lectura, en él se dijo que los "esquemas de conocimiento" (unidades básicas altamente estructuradas del funcionamiento cognitivo del lector) guían los procesos de comprensión tanto de la información del proceso abajo-arriba y de los esquemas activados, es decir del proceso arriba-abajo. Esto lo pudimos observar durante nuestra investigación. Por ejemplo, los niños más competentes, cuando decodificaban lo hicieron de manera significativa porque usaban sus esquemas de conocimiento, estos les ayudaron a explicar y a verificar datos, tal como lo señala dicho modelo interactivo. Los niños competentes también usan la codificación de letras, la segmentación de palabras, la selección fonológica de la misma para poder construir su significado, estos niveles de procesamiento a veces se hacen imperceptibles sobre todo si la lectura es fluida, rápida y sin equivocaciones o acciones que delaten el uso de estrategias; sin embargo son "visibles" cuando hay dificultades en la lectura de la palabra, por ejemplo en las palabras nuevas o largas. Sin embargo, estos niños del nivel **A**, usan paralelamente lo que serían los niveles "altos" del procesamiento al estar leyendo, es decir, utilizan la combinación conceptual (función-contenido), el análisis sintáctico, la asignación de rol temático, la integración de la frase y la integración del texto. Todo esto conforma, desde nuestro punto de vista, la información no visual que ayuda al niño a decodificar en forma significativa, recuperando el significado global de lo que se lee. Por eso en los niños más competentes se pudo observar cómo la microestructura conforma la macroestructura y viceversa. Los niños más competentes ponen así en funcionamiento el conocimiento del mundo en todo momento, lo que implica el uso de la memoria a largo plazo. Los niños menos competentes, al carecer de un cierto conocimiento del mundo almacenado en la memoria que puedan asociar al texto, tienen dificultades en la comprensión del mismo; pero a la vez estos lectores poco eficientes utilizan más recursos cognitivos

en los niveles inferiores del procesamiento, como lo percibimos en el análisis de esta *Situación Experimental*; esto a su vez les impide recuperar el significado de la palabra y de la frase y del texto en general. Quizá por eso en estos niños no pudimos observar que la macroestructura les ayudará a comprender la microestructura y viceversa. La presente investigación por lo tanto comprueba que el proceso de lectura ocurre con procesamientos en paralelo, es decir se pueden activar varios niveles a la vez sin que eso signifique que todos ellos coexistan a lo largo del tiempo, y que el proceso va de abajo a arriba y de arriba a abajo y por lo tanto es interactivo y se caracteriza por ser continuo. Esto repercute de manera significativa en el hecho de que si falla un nivel se afecta el proceso global de la lectura y por lo tanto no hay la recuperación del contenido en forma adecuada, por ejemplo si el niño no decodifica las letras en forma rápida y fluida se pierde el sentido de la palabra lo que afecta a su vez los niveles de combinación conceptual, los de análisis sintáctico o los de asignación de rol, por ejemplo; o bien si se leen sin problemas las palabras, se decodifican adecuadamente y en forma rápida y fluida pero no se tiene el marco cognoscitivo necesario en la memoria, difícilmente se comprenderá la palabra y menos aún el texto. El proceso de la lectura es pues holístico. Por otra parte fue notorio que el contexto escolar implica, como institución, una forma de leer, y que ésta, paradójicamente, no brinda los elementos necesarios para realizar la lectura dentro de ese contexto en forma adecuada y mucho menos brinda la oportunidad de que ser la base para abrirse a otros contextos. Esto es importante tomarlo en cuenta debido al carácter mismo de la investigación y a la propuesta que se hizo, sintetizada en el último diagrama del capítulo 1 al respecto.

4. Paralelamente a estos datos obtuvimos otros que no esperábamos y que a continuación mencionamos.
  - a. El desconocimiento del uso y las funciones de textos como los poéticos impide a los niños reducir alternativas de incertidumbre con lo cual podrían recuperar mejor el contenido de los mismos.
  - b. Los resultados nos arrojaron datos muy interesantes sobre aspectos específicos; por ejemplo, la riqueza de las respuestas de los niños con respecto al concepto de por qué los textos poéticos están basados en un mundo imaginario. Aquí indudablemente abrimos una línea de investigación muy interesante desde el punto de vista pedagógico y sociolingüístico.
  - c. La valoración de las poesías sólo como para leer o relacionadas a lo estético y a veces a lo emotivo, corroboró lo dicho en las dos *Situaciones* anteriores, es decir el que las poesías son consideradas por la mayoría importantes por que tienen que ver con esos aspectos. Las poesías son por lo tanto encajonadas en estos aspectos y no se les considera textos que aportan también conocimientos incluso prácticos. Los niños, cuando contestaban sobre cuáles eran más importantes y funcionales, para ejemplificar lo contrario de las poesías, casi siempre señalaron a los textos de Matemáticas, esto confirma lo dicho en los capítulos 5 y 6 sobre el valor social que se le ha dado a esta asignatura.
  - d. Observamos que a los niños de mediana competencia lectora que no les pareció acorde el título del texto *Los libros* con el contenido mismo (posible error de producción como lo señalamos al inicio de este capítulo) los llevó a esperar algo diferente a lo que apareció en el texto imposibilitando, quizá a algunos, el tener una mejor recuperación de sentido. Aquí vemos cómo la macroestructura global, si no se percibe adecuadamente, crea conflictos.

5. No estuvieron ajenos los comentarios que dejan ver vicios tradicionales en la lectura. Los comentarios de los niños expresados en el CE tales como que la lectura de ese texto les había servido para mejorar la ortografía, para leer mejor, con más precisión y exactitud, para leer bien y no tartamudear, para no atorarse en las cosas difíciles de leer, o para corregir las comas y los puntos, fueron reflejo de esa práctica tradicional, pero también lo fueron los vertidos durante la Indagación Crítica con respecto a las preguntas de la misma o a lo que se les solicitaba, por ejemplo: *a mi así no me preguntan, o yo solita (tengo que contestar)*. Curiosamente en los niños de mediana y poca competencia lectora es donde se observaron más comentarios de este tipo. Esto nos lleva a plantear que la escuela como institución ayuda muy poco a los niños de estos niveles, por lo general, en vez de darle las "herramientas" para leer con sentido, lo que les provee son actividades insustanciales, poco propicias para la recuperación del significado y para provocar el fin último de la lectura: la comunicación. Es probable que algunos de estos niños no lleguen a consolidarse en la escuela como lectores aptos para enfrentarse a cualquier texto.
- Esto, repetimos, es paradójico pues el propósito final de la escuela primaria es que los niños sepan leer y escribir, que sean niños alfabetizados en el entendido de llevar a la práctica esos conocimientos usándolos cotidianamente dentro de su medio y enriqueciéndose a través de los diversos contenidos y tipos de texto, es decir ser alfabetizados funcionales.
  - Antes de pasar a señalar las implicaciones pedagógicas más importantes encontradas a partir del análisis de la presente *Situación Experimental* queremos señalar dos aspectos que nos parecen interesantes: **a.** Si bien es cierto que los niños de mejores condiciones económicas y con más materiales y modelos de lectura en casa fueron los que se situaron en el nivel **A**, esto no debe llevarnos a señalar al medio socioeconómico de los niños como el único culpable de la pobre recuperación de contenidos y de la mala lectura de los niños del nivel **B** y **C**, porque caeríamos en el determinismo simplista del que hablamos ya en el capítulo 5. Indudablemente un medio familiar favorable a la lectura propiciará que los niños se hagan lectores, pero esto no debe ser tomado por la escuela como el factor determinante. La escuela, si realmente se esfuerza en cumplir con sus propósitos, no tendría por qué culpar a la familia por no enseñar hábitos de lectura a los niños, pues ella los formaría, lo cuál incidirá tarde o temprano en la misma familia. **b.** Queremos también anotar que en esta *Situación Experimental* no hubo diferencias significativas por sexo.
6. Con respecto a las implicaciones pedagógicas podemos señalar: **a** La interacción adulto-texto-niño lector propicia que los niños trabajen mejor el texto, reflexionen más sobre él, modifiquen y corrijan sus hipótesis y construcciones significativas ¿por qué no aprovecharlo en el aula? **b.** Los docentes deben partir de los conocimientos pragmáticos de los niños para caracterizar textos atendiendo a todos los elementos posibles: contenido, forma, productor o autor, receptor y condiciones de recepción, uso y función; contexto en que se lee. **c.** El docente debe ayudar a contextualizar el texto que se va a leer: cómo se titula, quién lo escribió, en dónde aparece, para qué sirve, qué es lo que normalmente expresan estos textos. **d.** Debe aclarar dudas léxicas de preferencia apelando al mismo texto o a la experiencia del niño. **e.** Ayudar a construir el significado global del texto. **f.** Propiciar el enriquecimiento de experiencias: visitar talleres, llevar a la escuela a personajes de la comunidad, fomentar las visitas a museos, librerías, exposiciones, sitios históricos, etc.; usar los medios de comunicación, pasantes videos, etc. Con este punto damos por terminados los comentarios al presente capítulo y pasamos a las conclusiones finales de este trabajo.





*Marco Antonio leyendo en voz alta Escrito con tinta verde*

## **Conclusiones finales de la investigación**

**¿Qué harías tú para que a los niños de tu edad les gustara leer?**

- Decirles que es muy bonito*  
Ana María, 11 años. HSM.
- que lean mucho*  
Ricardo, 10 años. HSM.
- contarles lo interesante de la lectura*  
Luis Alberto, 10 años. HSM.
- que leyeran ma(s) en su casa*  
Sara, 10 años. HSM.
- ponerlos a leer*  
Adán, 11 años. HSM.
- platicarle de la lectura que lei*  
Valeria, 9 años. HSM.
- de cirles que leer es bueno*  
Javier, 10 años. HSM.
- decirles cosas buenas que lean cuentos*  
Liliana, 10 años. GB.G1.
- poner mas bibliotecas en las escuelas*  
Jaime, 12 años. GB.G1.
- porque leer es importante*  
Laura, 10 años. BJ.
- decirles que la lectura es muy buena y puedes pronunciar mejor*  
Norma, 10 años. GB. G1.
- les enseñaria los dibujos y les leia unos cuentos*  
Gregorio, 12 años. GB.G2.
- nada porqué a mí no me gusta*  
Isaac, 10 años. BJ.
- les diria que es bonito leer y que hay cosa y preguntas diferentes*  
Fernanda, 11 años. GB.G1.
- que a tos los manden a la escuela*  
Nohelia, 10 años. GB.G1
- convensendólos para que superan mucho*  
Christian, 10 años. GB.G1.
- de sirles que es para su beneficio*  
Israel, 11 años. GB.G1.
- Que agarren un libro y leanlo*  
Jesús, 12 años. GB.G2.

**¿Qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen?**

- explicarles sobre lo que se trata*  
Ana María, 11 años. H5M.
- que lean todos los días*  
Ricardo, 10 años. H5M.
- ponerle atención al texto*  
Luis Alberto, 10 años. H5M.
- que lo leyera primero en silencio*  
Sara, 10 años. H5M.
- que leyeran varias veces*  
Adán, 11 años. H5M.
- decirles que es muy bonito leer*  
Valeria, 9 años. H5M.
- que vol vieran a leer para comprender*  
Javier, 10 años. H5M.
- que pongan atención y les leería un cuento.*  
Liliana, 10 años. GB.G1.
- que ubiera mejores libros que se entendieran mas*  
Jaime, 12 años. GB.G2.
- que no les icieran ruido*  
Leticia, 10 años. FM.
- pues no se como*  
Laura, 10 años. BJ.
- explicarles que les hace muy bien.*  
Norma, 10 años. GB.G1.
- les daría muchos libros*  
Teresa, 12 años. BJ.
- no me gusta me da igual*  
Isaac, 10 años. BJ.
- que ponga un poquito mas de su parte y atención*  
María Luisa, 10 años. BJ.
- explicarles bien las cosas de los libros*  
Mancela, 12 años. GB.G1.
- darles regalos*  
Israel, 11 años. GB.G2.
- en señalndoles como leo*  
Jesús, 12 años. GB.G2.

## Conclusiones finales

La presente investigación que se denominó **Evaluación de la Competencia Lectora en niños de Quinto Grado** surge a partir tanto del interés personal como del profesional de quien esto escribe. Este interés no se agotó con el presente trabajo, por el contrario, se acrecentó pues a partir de los resultados obtenidos surgieron nuevas dudas y nuevos planteamientos. Por eso, esta investigación se presenta como el principio de otras que esperamos poder realizar con el fin de profundizar en los datos obtenidos y comenzar a trabajar algunas de las líneas de investigación que aquí se abrieron.

En los capítulos donde se expusieron las tres *Situaciones* mencionamos los resultados de cada una de ellas, hicimos su análisis y presentamos comentarios y conclusiones parciales o de capítulo. Para dar fin al presente trabajo, destacaremos lo más importante de estos resultados, el orden que seguiremos no tiene que ver con una jerarquización de los mismos, es sólo una manera de organizarlos. La presentación la haremos apeándonos a los siguientes aspectos:

- ⇒ Nuestras reflexiones en torno a la investigación educativa como parte del campo pedagógico.
- ⇒ El diseño mismo de la presente investigación. Aportaciones y comentarios.
- ⇒ Los comentarios finales a los resultados de la investigación.
- ⇒ Propuestas para la Formación-Actualización de los docentes en torno a la lectura.
- ⇒ La situación de la escuela para mejorar la competencia lectora.

Todo esto es lo que da como resultado las implicaciones pedagógicas de este trabajo.

A continuación abordaremos cada uno de estos aspectos.

⇒ ***Nuestras reflexiones en torno a la investigación educativa como parte del campo pedagógico.***

1. La educación en México no está ni ha estado ajena al contexto histórico que ha envuelto a nuestro país en cada etapa importante por la que ha atravesado, por el contrario ha sido parte de él y ha participado activamente dentro de él. Sin embargo, durante muchos años lo que ha sucedido dentro de la escuela (básica, media o superior) se ha investigado desde fuera de la escuela por personas casi siempre ajenas a la misma. En la actualidad, dentro de la educación primaria, al conjugarse varios factores, entre los que podemos citar la poca calidad educativa que ofrece; el no haber logrado llevar a los índices mínimos la deserción, la repetición, el analfabetismo real y funcional; la poca iniciativa de muchos docentes para su mejoramiento profesional, ha crecido la preocupación por ofrecer soluciones reales a partir de investigaciones llevadas a cabo dentro del contexto escolar. La escuela primaria ha sido siempre un amplio campo de trabajo para el área pedagógica que pocas veces ha sido abordado por los pedagogos partiendo del trabajo mismo dentro de ella. La apertura que se está dando en el campo de la investigación-acción nos da la posibilidad de conciliar la teoría y la práctica educativa, problematizando conocimientos y prácticas para llegar a crear nuevas formas de enfrentar el trabajo cotidiano dentro del aula. La presente investigación surgió a partir del trabajo cotidiano con los niños, como ya lo

mencionamos en alguna parte, las interrogantes que de inicio nos surgieron en torno al aprendizaje y la evaluación de la lectura, nos llevaron a problematizar una situación específica. A partir de ello se creó esta investigación la cual nos arrojó datos muy importantes que analizamos y que tienen implicaciones pedagógicas que habrá que tomar en cuenta para el trabajo docente con los niños dentro de la escuela. Este tipo de trabajos realizados a partir de lo que sucede en la escuela, de lo que sucede con nuestro trabajo dentro de la escuela, es un amplio campo que los pedagogos debemos de abordar. La investigación educativa se presenta así como un medio para mejorar la calidad de la educación tomando en cuenta la realidad cotidiana que se vive en las escuelas.

2. Con lo anterior no queremos caer en el extremo de negar los avances obtenidos a través de la investigación educativa realizada hasta ahora en nuestro país, que por lo general ha sido desde fuera del contexto escolar. Creemos que este tipo de investigación ha cumplido con su cometido en su momento y tiempo histórico, y, desde nuestro punto de vista no debe desterrarse. Creemos que ambas formas de abordar una problemática educativa deben coexistir, eso sí, sin privilegiar una sobre otra. Por lo general los trabajos realizados por quienes estamos dentro del contexto escolar que investigamos, no han contado hasta la fecha con el suficiente apoyo y difusión. Sin embargo, no debemos esperar a que se abran los espacios, debemos nosotros comenzar a abrirlos.
3. Cabe señalar que el realizar este tipo de investigaciones sin contar con los recursos suficientes, toma más tiempo. La presente investigación no contó con el apoyo financiero, material o humano de institución alguna. Se obtuvieron apoyos de personas como lo mencionamos en los agradecimientos. La falta de recursos lo que provoca es el alargamiento temporal del trabajo al no poderle dedicar tiempo completo al mismo y al carecer de los medios necesarios para procesar más rápido los datos. Se menciona lo anterior, porque si bien debemos estudiar lo que sucede en la escuela desde la escuela, también es cierto que quienes se dediquen a este tipo de trabajos deben obtener el apoyo suficiente (tiempo y recursos) de las instancias competentes.

#### ⇒ El diseño mismo de la presente investigación. Aportaciones y comentarios.

El diseño de la presente investigación, bajo tres *Situaciones Experimentales*, nos permitió obtener varios resultados, a continuación recuperamos los más relevantes:

1. Con respecto a la *Situación Experimental I* tenemos lo siguiente:

##### *Del cuestionario A*

- Nos permitió percatarnos de que en la educación básica, en este caso primaria, deben comenzarse a diseñar y aplicar instrumentos que recojan datos más específicos sobre el medio socio-económico-cultural y la forma de vida de los niños que atiende, pues esto no se hace o se realiza en forma poco profunda. El uso de estos instrumentos debe llevar a analizar los datos en forma cuantitativa y cualitativa para conocer mejor a nuestros alumnos.
- Desarraigamos el mito de que los instrumentos para obtener datos socioeconómicos deben ser contestados por los padres pues los niños no pueden contestarlos. Vimos que los niños fueron capaces de leerlos y contestarlos. Señalamos que habrá que adecuarlos a cada grado y que su aplicación puede ser parte de una actividad escolar, la cual no genera mucha carga extra al docente; y los resultados pueden ser usados como un medio de discusión y reflexión en clase, "explotando" la experiencia del mundo que tienen los alumnos, sobre su familia, comunidad, etc.
- Fomentar la investigación, en el contexto escolar, en el diseño, uso y análisis de resultados de instrumentos de este tipo.

### Del cuestionario B

- Los docentes, en las investigaciones que hasta ahora conocemos sobre la lectura, no han sido tomados en cuenta. Por lo general, en dichas investigaciones se limitan a señalar lo que se "sabe" de ellos, más a partir de la experiencia personal del investigador que del trabajo directo con los maestros, o bien se apegan más a la "vox populi" que tiene muy enmarcada la labor del educador; por lo general se basan en pláticas informales -que no registran ni sistematizan- con los docentes o por lo que se supone que pasa con ellos dentro de la escuela. Nuestro trabajo es innovador en el sentido de haber partido del registro de las respuestas de los docentes a determinadas interrogantes.
- El trabajo de sensibilización con los docentes debe contemplar la apertura hacia el interrogarse a sí mismos sobre diversos aspectos teóricos y prácticos que inciden en nuestra práctica. Esto no es fácil pues nosotros mismos levantamos diversas barreras, pero vale la pena intentarlo, partiendo de la socioconstrucción de conocimientos. Este tipo de cuestionarios, perfectibles por supuesto, deben comenzar a usarse dentro de la escuela.. Aquí tuvimos una muestra. Si quitamos el mito de que los niños no son capaces de contestar determinados cuestionarios, también lo pusimos entre comillas, cuando se señala que los docentes no quieren participar en investigaciones o trabajos que toquen su labor docente, pues los que colaboraron con nosotros se mostraron interesados en el trabajo que realizamos.
- Los docentes tienen en sus manos un valioso conocimiento, el que da la práctica misma. Sus aportaciones son valiosas y deben ser tomadas en cuenta. Ojalá que muchos pudieran por sí mismos recuperar sus experiencias, registrarlas y difundirlas, ayudarían con mucho al mejoramiento de la escuela primaria. Este tipo de cuestionarios pueden ser el inicio de la reflexión de nuestra práctica docente sobre determinado tema.

### Del Cuestionario C

- De las investigaciones que hasta ahora conocemos, en cuanto a lectura, ninguna había tomado en cuenta lo que los niños piensan sobre ella y sus usos en la escuela. En este sentido, nuestro diseño de investigación también es innovador.
- Nuestras expectativas se vieron rebasadas con la creatividad con que los niños contestaron estos cuestionarios, misma que refleja cómo construyen estos conceptos con base en sus experiencias y conocimientos.
- Creemos que algo muy importante del diseño de este cuestionario (y del A) fue el que los niños nos hablaron de sus experiencias, lo que les permitió expresarse en sus respuestas, es decir nosotros sí tomamos en cuenta el mundo interno del niño.
- Otra enseñanza que obtuvimos del uso de este cuestionario fue la necesidad de socializar los conocimientos dentro del aula a partir de las expectativas, conocimientos y experiencias de los niños. Esta práctica que no se fomenta en la escuela y que los niños -los de todos los tiempos- por años, han manejado enmascaradamente bastante bien (por ejemplo cuando se escriben recados entre ellos o hacen acordeones en grupo), debiera ser aprovechada por los docentes, más que ser reprimida, pues es allí que surge la confrontación de ideas, de reflexiones y la creatividad para hacerlo.

### 2. Con respecto a la Situación Experimental II es conveniente señalar lo siguiente:

- No nos equivocamos en usar el cuestionario escrito como una forma de evaluar la competencia lectora de los niños de quinto grado con diversos tipos de texto. Su aplicación colectiva nos facilitó el registro de las respuestas de los 47 niños que participaron en la investigación. Por otra parte nos permitió formular diversos tipos de preguntas.
- Los cuestionarios al convertirse en otro material de lectura, nos permitieron detectar las estrategias que tienen los niños para contestarlo (como lo habíamos señalado en el porqué de su uso en esta investigación). Al respecto podemos decir que aportamos una nueva información que ha estado latente dentro del salón de clases por años, pero que no se había registrado. Estas estrategias para contestar cuestionarios deben ser tomadas en cuenta de ahora en adelante durante la aplicación de los mismos pues son una forma de leer y seleccionar y organizar información. Se puede decir entonces que nuestro propósito al respecto se cumplió. Sin embargo, habrá que profundizar en el uso de dichas estrategias.
- Fue para nosotros un acierto el haberles dejado los textos en sus manos para poder contestar el cuestionario correspondiente. Usualmente las pruebas de comprensión se dan después de haber leído un texto sin que el mismo esté ya presente, por lo tanto, durante la lectura se privilegia el uso de la memoria a corto plazo para

resolver el cuestionario al respecto. Para la presente investigación no era tan importante que los niños memorizaran determinada información sino valorar qué información recuperan y cómo lo hacen, por lo tanto se optó por dejarles el texto durante la resolución de las preguntas del cuestionario. Las respuestas obtenidas durante dicha *Situación Experimental* nos muestran las estrategias que tienen al leer en silencio, el cómo buscan y seleccionan la información. Como las preguntas del cuestionario en su mayoría no fueron de tipo literal y se basaron en los ejercicios cognitivos que la misma lectura les pedía, impidió caer en una evaluación simplista donde entonces sí el uso del texto durante la aplicación del cuestionario hubiera traído otros resultados quizá “más halagadores”, es decir, si nuestros cuestionarios hubieran tenido exclusivamente preguntas de tipo literal, escolarizadas, el dejarles el texto para responderlos hubiera arrojado resultados seguramente más positivos en donde observaríamos que un buen número de niños “sí comprende lo que lee”. Por otro lado, al realizar así la evaluación tomamos en cuenta el estado cognitivo del lector, al dejarles saber lo que debían de buscar durante la lectura. Esto nos permitió observar y registrar muchos datos importantes (como los vertidos al inicio del punto sobre la aplicación y resultados de la *Situación II* o lo sucedido en las estrategias para realizar resúmenes). Muchas de las investigaciones en torno a la lectura se han hecho valorando la misma después de que el sujeto leyó determinado texto, sin darle la oportunidad de recurrir al mismo durante la valoración, esto puede ser un acierto para determinado tipo de investigaciones, pero para la presente era mejor dejarles el texto para que contestaran el cuestionario. Los resultados obtenidos nos dejan satisfechos en este aspecto.

- Fueron el instrumento ideal para que los niños escribieran sus respuestas y nos mostraran cómo utilizan la lengua escrita (lectura y escritura) después de haber leído un texto determinado, en silencio.
  - Al ser un instrumento usado en clase, estamos en la posibilidad de que las innovaciones hechas en los cuestionarios de evaluación de la lectura, sean aplicados en clase.
  - Mencionamos, en su momento, el hecho de que en nuestro país, ninguna investigación hasta la realización de la presente había trabajado en específico la relación existente entre el contenido y tipo de texto que se lee con la recuperación del significado; también se dijo que mucho menos se había realizado un trabajo así en el contexto escolar ni a través del uso de diversos textos, ni tampoco de los textos que ordinariamente se usan en las escuelas. Y que en las investigaciones que en torno a la lectura se están efectuando o se han efectuado en nuestro país, se opta por lecturas que no son las típicas de los Libros de Texto, por lecturas que son más cortas, más esquematizadas en un tipo específico de texto (informativo, narrativo, de instrucciones) lo que impide sondear las verdaderas dificultades que tienen los niños con lecturas más complejas como las que aparecen en los Libros de Texto. En efecto, comprobamos a lo largo de la *Situación Experimental II* que al valorar la lectura como lo hicimos “pusimos el dedo en el renglón” y aportamos otra forma de hacer investigación en torno a la misma para dejarnos de supuestos tan generales y alejados de la cotidianidad de lo que sucede en el aula que nos impiden crear alternativas pedagógicas que resuelvan las dificultades reales que tienen los niños con los diversos tipos de texto.
  - Innovamos en varios aspectos las evaluaciones diagnósticas, queremos volver a decir que lo hicimos también a partir del tipo de preguntas que se incluyeron en los diversos cuestionarios, preguntas poco usuales en el contexto escolar (las que se referían a aspectos de tipo pragmático: usos y funciones que le dan a cada texto leído o que tiene cada uno de ellos, o el tipo de preguntas para asociar conocimientos y/o experiencias, o el hecho de que en un cuestionario aparecían también preguntas sobre lo que no entendieron). Le sumamos a ello el tipo de nivel cognitivo que solicitábamos en las preguntas y que eran el reflejo del nivel cognitivo que se tenía que usar al leer, el uso de preguntas donde solicitamos el ejercicio de lo emotivo, el uso de una gran variedad de preguntas que podrían ser -entre otras cosas- para valorar, argumentar, exponer, inferir y/o interpretar. Con ello evitamos caer en diseñar, bajo la simplicidad, los cuestionarios respectivos, nos centramos en todo momento en hacer preguntas para niños capaces de contestarlas de acuerdo con lo que se supone deben responder en este grado, y no en preguntas que pudieran haberles parecido propias para niños más pequeños.
3. Con respecto a la *Situación Experimental III* tuvimos:
- En cuanto a la investigación esta *Situación* permitió, como ya lo dijimos, registrar otros datos no obtenidos a través de los cuestionarios escritos, así ambos registros se complementaron y nos dejaron ver con más profundidad lo que sucede cuando los niños se enfrentan a los textos que comúnmente leen en el aula. Señalamos que es un error cotidiano dentro de la escuela el que estas dos formas de lectura se utilicen con propósitos totalmente diferentes, sin percibir que la función esencial de ambas es la comunicación. El separar estas formas de lectura como sucede en el aula ayuda muy poco a ver lo que realmente está sucediendo



cuando los niños leen en cualquiera de ellas. Dijimos que las investigaciones que hasta la fecha se han realizado se han basado más en la lectura en silencio para después proceder a que el lector conteste un cuestionario escrito ya sin el texto, esto lo marcamos como una falla de método, pues impide saber qué ocurre en el momento mismo de leer y cómo influye esto en la recuperación del significado. La presente investigación conjugó ambas formas de leer, pero además realizó durante el acto mismo de la lectura en voz alta una indagación crítica, lo que dio la posibilidad de conocer más al respecto. La investigación realizada de esta manera nos permitió el estudio de los procesos y fenómenos lingüísticos y psicolingüísticos relacionados con el leer. A través de esta forma pudimos percibir cómo el sujeto se involucra en la comprensión del texto mientras lo lee.

- Los errores nos permitieron acercarnos al proceso de lectura, comprender cómo se desarrolla y qué es lo que influye en dicho proceso. Así, también pudimos percatarnos de como los sujetos van usando tanto la información visual como la no visual para construir y reconstruir el sentido del texto.
- El haber incluido al final de la *Situación III* el resumen y las tarjetas de secuencia de texto nos permitió por otro lado, complementar la información obtenida durante la lectura misma y observar de qué manera el lector organiza el relato usando, tanto su lenguaje, como el que le provee el texto.
- Mencionamos en las conclusiones del capítulo correspondiente que a través de este método pusimos de manifiesto los problemas que tienen los niños en el acto de leer, la forma en que se enfrentan a estas dificultades y cómo reconstruyen y construyen la significación de los textos. Pudimos observar cómo se da la interacción entre el sujeto, el texto y el contexto. El sujeto se confrontó consigo mismo, con sus conocimientos y experiencias, reflexionó sobre las prácticas tradicionales de lectura y sobre su manera de leer. La evaluación, así, cumplió con su propósito al profundizar sobre los aspectos cognitivos del niño pero también sobre lo afectivo. Sin embargo señalamos que el conjunto de exploraciones no son concluyentes y que deben ser perfectibles, por lo que se abren nuevas interrogantes y nuevas líneas de investigación.

#### 4. De las tres Situaciones Experimentales

- Cada situación representó una forma particular de revisión y análisis y también de presentación de datos. Sin embargo, todas las *Situaciones Experimentales* tienen elementos en común para ayudar al lector a seguir los pasos de las mismas, a tener un abanico extenso de respuestas de los niños y a comprender las respuestas. En todo caso se pensó en que estos materiales sean un instrumento formativo para los docentes, ya que pueden ser utilizados a través de talleres dentro de las escuelas.
- Los textos elegidos fueron obtenidos de los libros oficiales de la SEP, no fueron realizados *ex profeso* para llevar a efecto esta investigación, ni se seleccionaron textos fragmentados sin sentido global o cortos que poco tienen que ver con lo que aparece en los libros oficiales. Esto nos situó en las dificultades reales que tienen los niños al leer este tipo de textos evitando así distorsionar todo aquello que ocurre mientras el lector se enfrenta a un texto, como sucede cuando se fragmenta en párrafos o palabras aisladas.
- A través de las tres *Situaciones Experimentales* pudimos observar que hay otras estrategias cuando el niño lee un texto. Nos referimos a lo que aquí denominamos *estrategias amplias de lectura* y *estrategias de forma*. A las primeras se les nombró así porque se refieren a la manera en que los niños leían el texto para contestar el cuestionario, por ejemplo: observamos que durante los textos poéticos y el cuento y la leyenda casi la mayoría los leyó íntegros antes de proceder a contestar el cuestionario, mientras que los textos no literarios fueron leídos, por la mayoría de los niños, alternadamente con la actividad de contestar el cuestionario. Las segundas fueron llamadas así porque durante las *Situaciones Experimentales* percibimos que los niños postalfabéticos tienen sus preferencias por leer en alguna de las dos formas de lectura (en voz alta o en silencio). La elección por una de estas estrategias indudablemente influye en el cómo recupera los contenidos. Creemos que estos datos son relevantes y merecen profundizarse con otros trabajos.
- No nos equivocamos al aplicar este tipo de *Situaciones* a niños de quinto grado pues por su edad, trayectoria escolar, y etapa psicogenética en la que se encuentran pudieron responder muy bien a éstas. Además, a partir de los resultados pudimos observar que los niños menos competentes tienen las "herramientas" para convertirse en mejores lectores si dentro de la escuela se les apoya, por lo cual la evaluación diagnóstica cumpliría así su cometido. Los niños de quinto grado aún tienen la posibilidad de convertirse en mejores lectores, antes de que egresen de la primaria.

- En todo momento se tuvo presente que estos instrumentos nos ayudaran a: a. Detectar problemas en la recuperación de significados. b. Jerarquizarlos y explicarlos. c. Saber en qué medida la estructura de los diferentes textos influye en la recuperación del significado. d. Acercarnos a lo que el niño conoce o desconoce sobre algunos aspectos específicos (vocabulario, tema, asociación a su experiencia con el mundo). e. Acercarnos a las impresiones personales del niño ante diferentes tipos de texto.
- Las valoraciones que realizan los docentes siguen siendo muy tradicionales, y poco efectivas para ayudar a los niños. Por lo general "miden", sobre todo, en forma cuantitativa, lo que los niños han "aprendido", sin embargo no son usadas para ayudar a los niños a superar los problemas que tienen con la adquisición de diversos contenidos. El conjunto de evaluaciones aquí presentadas más que medir cuantitativamente fueron diseñadas para valorar cualitativamente los contenidos recuperados de un texto determinado por los niños. Este tipo de valoraciones deben ser más usadas en clase. Es inconcebible que a la fecha la evaluación dentro de clase aún se maneje en forma muy tradicional -como vimos en el capítulo 4 y a través de las tres *Situaciones*- cuando los contenidos, los currícula, los planes y programas se han modificado. La propuesta que aquí se hace es que la evaluación dentro del salón de clases debe modificarse. Los instrumentos aquí diseñados así como los resultados son una forma de utilizar la evaluación con más riqueza que la que hasta ahora se ha venido realizando. La propuesta de evaluaciones que hacemos puede utilizarse para diagnosticar tanto al inicio como durante el transcurso de el ciclo escolar, y puede ser usada tanto para observar la comprensión lectora de los niños como para valorar lo que aprendieron y no aprendieron y porqué. A partir de ello los docentes podrían modificar su práctica en el aula. Específicamente, en cuanto a la evaluación de la lectura, el tipo de valoraciones que aquí se presentó es muy completo, por lo general recordemos que los docentes no suelen valorar la lectura durante sus evaluaciones diagnósticas y que valoran la lectura de una forma muy tradicional durante el ciclo escolar. La presente propuesta rompe con ese esquema y realiza un análisis más cualitativo que cuantitativo, que llevaría mejorar la calidad educativa.
- Por lo tanto, las tres *Situaciones Experimentales* forman parte de una propuesta pedagógica alternativa para el trabajo de la evaluación en clase.

⇒ **Los comentarios finales a los resultados de la investigación.**

1. A partir de la investigación bibliográfica obtuvimos el marco teórico para esta investigación, sin embargo no nos limitamos a ello, se asumió una postura y se conceptualizó a la lectura; tomando los aspectos más importantes, se vertieron en un diagrama. **Se conceptualizó a la lectura como un proceso complejo esencialmente constructivo, que se da a través de un objeto de conocimiento que provee información visual y un sujeto cognoscente que provee información no visual en un contexto dado, participan en ello el conocimiento lingüístico que se tenga, el conocimiento que se posea sobre el tema, el conocimiento sobre el tipo de texto y su estructura, la comprensión que se tenga del sistema de escritura, y otros procesos cognitivos, no dejando de lado los aspectos de tipo afectivo, físico y culturales; y los intereses que se tengan al leer.** Comentamos que era constructivo porque el fin es construir significados que lleven a la comunicación, es decir, al significado global del texto, objetivo de la lectura; en este proceso intervienen coordinadamente diversos niveles de procesamiento. Después de haber presentado los resultados de la investigación de campo, nos damos cuenta que este concepto de lectura es acertado.
2. Entre los resultados que obtuvimos fue notorio -durante las tres *Situaciones Experimentales*- que persisten, dentro del salón de clases, prácticas pedagógicas tradicionales. Específicamente en cuanto a la lectura observamos que :
  - La lectura en silencio tiene aún propósitos mecanistas alejados de la comprensión del texto.
  - La lectura en voz alta es usada más como una forma de medir velocidad, ritmo, corregir errores, que para obtener sentido del texto y ayudar realmente al niño a usar en forma adecuada sus estrategias.
  - Los niños están habituados a contestar preguntas de tipo literal durante la valoración de la comprensión de un texto determinado.
  - La valoración de la lectura se realiza sobre todo con textos literarios.

- En realidad los docentes pocas veces utilizan la actividad de la lectura comentada durante sus sesiones en clase, y la práctica de la lectura de comprensión es muy pobre (recordar lo visto en el capítulo 5); si hubiese una práctica más efectiva de estas actividades los resultados de nuestra investigación hubiesen sido otros.
- A pesar de las modificaciones en los Libros de Texto, los docentes se centran en sus prácticas tradicionales, y toman de éstos lo esencial –reglas o definiciones de conceptos que vienen en recuadros- dejando de lado las preguntas, actividades o notas que aparecen en dichos libros.
- De entre los comentarios que hicieron los niños y los docentes, además de lo que obtuvimos como resultados, se concluye que a pesar de que los docentes subrayan la necesidad de que los niños comprendan lo que leen, la recuperación del sentido del texto se concibe como algo posterior al hecho de “leer” mecánicamente el texto. El propósito implícito es que lean para obtener información curricular (sin que la comprendan) y que lean sonorizando adecuadamente. Como vimos, a través de todas nuestras *Situaciones*, afortunadamente los niños ponen en práctica diversas estrategias con el fin de saltar las barreras que la escuela les impone, por lo cual, siempre intentan la construcción y la reconstrucción de significados durante todo momento en el proceso de lectura para recuperar sentido de la misma.
- Durante esta investigación fue muy importante encontrar que los docentes no tienen en claro qué es la lectura, cómo es su proceso y los objetivos que dentro de la escuela se esperan cubrir para que los niños sean realmente lectores funcionales durante el resto de su vida. Esto es muy importante destacarlo porque a través de los resultados de las *Situaciones* se percibe cómo los docentes han influido en el concepto de lectura que manejan los niños y sobre todo en el uso de esta actividad. Sin embargo, también observamos que los niños siguen rompiendo las barreras que la escuela les pone e intentan conceptualizar bajo sus experiencias y conocimientos del mundo lo que es la lectura y su uso.
- Los docentes suelen minimizar las experiencias y conocimientos de los niños. Recordemos que ninguno de los docentes mencionó este aspecto dentro de su concepto de lo que es la lectura y también el asombro de los niños ante las preguntas que explícitamente solicitaban asociar sus conocimientos con el texto leído. Si los docentes tomaran realmente en cuenta estos conocimientos y experiencias de los niños hubiéramos tenido otros resultados.
- Observamos que no hay, en realidad, intentos por asociar los contenidos curriculares dentro del aula. Ni por pedir a los niños que “con sus propias palabras” den su opinión o la expresión de diferentes ideas y preguntas sobre el texto.
- Con la práctica tradicional aún persiste el manejo, por parte de ciertos docentes, de ver al niño más como un objeto que como un sujeto, percepción que se relaciona con el hecho de que no reconocen sus experiencias y conocimientos, y que influye de manera determinante en la poca calidad de la recuperación de los contenidos de diversos textos.
- Observamos que la práctica de realizar resúmenes es efectuada en forma muy tradicional y poco eficiente, esto debido a los problemas que tienen los docentes para enseñar a los niños a elaborarlos. Esta actividad es primordial dentro la comprensión lectora, por ejemplo con relación a la formulación de macro y micro estructuras. Si los docentes tuvieran mejores bases teóricas sobre estos procesos, pudieran perfeccionar su práctica; enseñar mejor a los infantes el porqué de este aprendizaje del conocimiento de encontrar el o los contenidos o temas principales de un discurso; el porqué de su uso y la aplicación adecuada para obtener este conocimiento. Así se dejarían de lado prácticas que tienen sólo fines escolares y sin un contexto funcional real. Somos optimistas en que esto podría ser muy bien adquirido por los niños, pues ellos tienen las bases para ello, una muestra fue el que muchos de ellos pueden saltar las barreras escolares y generar sus propias estrategias para crear resúmenes.
- La práctica tradicional que se ejerce en la escuela ha impedido que realmente la mayoría de los niños reconozcan las diferencias entre los diversos tipos de texto.
- Con prácticas poco sustanciales, la escuela ha llevado a los niños a un rechazo, casi generalizado, de cierto contenido y tipo de textos; quizá si fueran manejados en forma más creativa los niños no los rechazarían; recordar lo que dijimos en cuanto a la asignatura de Matemáticas.
- Creemos que ante esta práctica tradicional, que aún prevalece en las escuelas, el propósito de formar lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético, no es alcanzado por la gran mayoría de los niños.
- La práctica tradicional ha hecho que el docente sea un intermediario, un interprete, una autoridad competente “para hacer comprender” a los niños los contenidos escolares que marca el currículum. Desde la nueva propuesta pedagógica, el docente debe ser más un guía que ayude al niño a construir y reconstruir en conocimiento, que lo lleve a la reflexión y a la creatividad, y a la confrontación de sus conocimientos y experiencias con las de los otros. Sin embargo persiste en el aula el docente con el perfil tradicional, esto

poco favorece el cumplir con buenos resultados y calidad los propósitos que marcan el plan y los programas vigentes.

- Dicha práctica también ha impedido hacer buen uso de los materiales del Rincón de Lecturas, aunada a la carga administrativa y de otro tipo que tienen los docentes y que les "roba" un tiempo valioso para usarlo en actividades pedagógicas.
  - La práctica tradicional tiene mucho que ver con el hecho de que en la escuela se señale al medio socio-cultural-económico de los niños como el principal causante de la "falta de hábitos de lectura" o de "que no les guste leer a los niños". Se comentó en su momento que esto no es así. Y que si el propósito principal de la escuela es que los niños sean alfabetizados en forma funcional, no tiene ni debe culpar al medio del niño. En la medida que este determinismo que enmarcamos dentro de la postura tradicionalista sea reflexionada y la institución asuma su papel, en esa medida se irán adoptando dentro de la escuela las nuevas posturas pedagógicas en torno a la lectura.
  - La práctica tradicional sumada a los mitos sociales y a lo "obvio" ha impedido ver a la escuela y a los docentes que a los niños sí les gusta leer y escribir, que la lectura les es significativa a la mayoría de los niños -desde un punto de vista funcional- esto lo han aprendido por sí mismos tanto fuera (casi siempre) como dentro de la escuela. También esas posturas y conceptos han impedido ver que los niños manejan muy bien que leyendo se aprenden otros contenidos. Posiblemente la escuela implícitamente haya ayudado a la formación de estos conceptos (siempre los maestros les dicen a los padres de familia y a los niños que se debe "leer para aprender") pero no ha sido congruente con ellos, no ha manejado en forma congruente el consabido "leer para aprender" debido a sus prácticas tradicionales. Los niños han interiorizado ese "leer para aprender", pero la escuela no les ha dado los elementos necesarios para construir y reconstruir en forma adecuada los contenidos de diversos textos, es más, los niños han demostrado estar en contra de actividades insustanciales como la memorización, o el subrayar sin sentido -como lo dicen en la *Situación Experimental I*- y están a favor de obtener más conocimientos y mejorar su habilidad como lectores, pues como ellos dijeron: entre más se lee, no sólo se aprenden otras cosas, también uno se hace mejor lector. Entonces, es tiempo de darle menor peso a una práctica poco fructífera y comenzar a tomar en serio lo que dicen los niños. Hay que empezar a ver a los niños a partir de los propios comentarios de los niños y no de lo que la escuela -y a veces los padres de familia- han concebido por años sobre los niños. Este resultado de la investigación es para nosotros muy importante y lo exponemos como una propuesta.
  - En general notamos que la práctica escolar es muy limitada y que está llena de actividades insustanciales que no le permiten al niño llegar a la recuperación del significado y a leer con sentido; que no le permiten establecer una total comunicación con el texto; que no le permiten tener una relación activa con el objeto (texto); que no le permiten descontextualizar a la lectura, por paradójico que suene, de la escuela; que no le permiten, aparentemente, considerarla una actividad significativa en su vida.
3. En cuanto a los resultado obtenidos en la presente investigación no queremos dejar de lado lo referente a lo que pudimos observar sobre el plan y los programas de educación primaria en vigencia y sobre los Libros de Texto actuales. A continuación mencionaremos lo más relevante en torno a éstos.
- Ya mencionamos el porqué decidimos utilizar textos obtenidos de los libros oficiales de la educación básica, sin embargo queremos comentar que la experiencia obtenida a partir de trabajar con ellos fue muy rica.
  - Los Libros de Texto son el principal material con que cuentan los niños para la adquisición de la lectura y la escritura y para la adquisición de otros conocimientos. Sin embargo, se pudo observar en la presente investigación que los actuales Libros de Texto son usados parcialmente dentro del salón de clases. Esto debe llevar a la reflexión sobre el por qué sucede esto y a modificarlos tomando en cuenta las observaciones de los docentes.
  - Los Libros de Texto tienen una estructura muy particular que influye en la recuperación de conocimiento y son el objeto principal del proceso de la lectura dentro del salón de clases por lo que proponemos que se realicen serios análisis en torno a ellos y a su uso.
  - Se encontraron fallas de producción en algunos de estos libros, sugerimos que sean corregidos.
  - El retraso en la producción del Libro de Texto de *Ciencias Naturales* (quinto grado) ha traído a los docentes serios problemas pues por un lado tienen que cumplir el programa actual y por otro no cuentan con el libro de texto que se apega a dicho programa. Aquí ha habido por parte de las autoridades incumplimiento para la edición oportuna de un texto.
  - Dentro de nuestras propuestas señalamos que el libro de *Lecturas* debe incluir todo tipo de textos: científicos, noticiosos, de ficción, con contenido matemático, historias sobre los inventos, en fin, que daría al niño la idea de que todo contenido y tipo de texto se lee.

- Se propuso también que en todos los libros de *Matemáticas* se incluya el concepto de que las matemáticas también se leen.
- Proponemos que los libros de *Geografía* y *Ciencias Naturales* de quinto grado incluyan un glosario por lección.
- Como lo señalamos al inicio del capítulo 6, los Libros de Texto son una de las mejores conquistas educativas a nivel nacional que se debe conservar. Afortunadamente existen ya los canales para hacer llegar propuestas y mejorarlos, esperamos que en realidad estos canales funcionen pues los comentarios de los docentes al respecto no son muy positivos.
- A través de la presente investigación se observó que el plan y los programas de educación primaria han adoptado, al igual que los Libros de Texto, elementos teóricos y prácticas de las nuevas posturas pedagógicas, esto es muy positivo.
- Notamos que las asignaturas donde se precisan mejor los contenidos, las actividades, el enfoque pedagógico, etc., son las de Matemáticas y Español. Esto nos lleva a creer que al haber privilegiado éstas se ha dejado de lado el trabajo de investigación y estudios sobre las demás. Para la presente investigación las asignaturas de Geografía, Historia, Ciencias Naturales fueron parte central.
- También sugerimos que dentro de los propósitos específicos que se marcan para la lectura se modifique el concepto de que la lectura "inicial" se adquiere durante los dos primeros años<sup>50</sup>. Primero, hay que decir que la lectura se adquiere durante toda la educación primaria (e incluso antes, como ya lo señala el programa, y después de ella), que es un proceso continuo. El manejo de la palabra "inicial" puede llevar a confusiones sino se tiene claro el cómo de la adquisición de la lectura.
- Por otro lado señalamos que debe ser modificado el concepto que aparece en dichos propósitos respecto a que los niños "aprendan a construir estrategias apropiadas" para la lectura. Como pudimos percibir a través de las *Situaciones* los niños no han necesitado que la escuela les enseñe todas las estrategias ni su uso, ellos han sido quienes han construido algunas a partir de su relación con los diversos textos. Por otro lado todas las estrategias usadas por los niños son apropiadas para la lectura. Los niños no confunden el uso de una con el uso de otra, usan determinada estrategia en forma adecuada, parcialmente adecuada o no. Y, por otro lado si no se tiene cuidado con la redacción de los propósitos tomando en cuenta la teoría que los sustenta, los docentes podrían caer en la actividad por la actividad, es decir crear artificialmente actividades para que los niños usen "apropiadamente" las estrategias. Se propone aquí que se modifique dicho propósito pues los docentes bien podrían, por ejemplo, crear una actividad en donde se aprendan las estrategias "apropiadas" bajo el no uso de otras; por ejemplo, si el docente se apega a lo dicho en el propósito e impide que el niño use la predicción porque el niño predice inadecuadamente, se creará una situación poco favorable y artificiosa.<sup>51</sup>
- A partir de los resultados de la presente investigación obtuvimos que existe un serio desfase entre la actualización docente y las propuestas pedagógicas que se incluyen en los Libros de Texto. Este desfase produce que ante el desconocimiento de las teorías que sustentan los cambios en la educación básica, los docentes sigan apegados al modelo tradicional de la misma, como ya lo vimos en el punto anterior. Así, como señalamos a lo largo de este trabajo, no hay congruencia entre lo que se dice en el plan y los programas de estudio y lo que sucede en el aula.
- Los libros para maestros en buena medida están diseñados para que los docentes se adentren en el manejo del plan, los programas y los Libros de Texto. Al revisarlos, durante la corrección del borrador final de la presente investigación, se pudo percibir que traen aspectos teóricos que sustentan las nuevas propuestas para cada una de las asignaturas, traen una descripción somera sobre los libros de texto y actividades que se sugieren en determinados temas. Este es un buen recurso, al igual que los ficheros de actividades didácticas, lástima que la mayoría de los docentes los "guarden en sus estantes" sin siquiera haberlos revisado y mucho menos comentado entre sí, o bien el único juego completo permanezca empolvándose en la dirección.
- Creemos que tanto el plan como los programas son perfectibles y que deben ser analizados para obtener mejores resultados.

<sup>50</sup> El programa dice: *La situación mencionada influye en los diferentes ritmos con los que el niño aprende a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda el periodo de aprendizaje inicial.* SEP, 1993, p.24.

<sup>51</sup> El propósito dice: *"Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura"* (Cf. SEP: 1993, 15)

#### 4. De los resultados específicos de las tres *Situaciones Experimentales* se puede decir lo siguiente:

- Observamos que en efecto, como lo planteamos en nuestro capítulo 3, el contexto escolar tiene una fuerte influencia en el aprendizaje de la lengua escrita; a pesar de que el niño sigue siendo el centro del aprendizaje el peso de la práctica escolar es mucho mayor, el niño depende en buena medida de esta práctica para la adquisición de la lectura. Esto debe llevar a la reflexión sobre lo que realmente está sucediendo en el aula para mejorar la calidad de la recuperación de contenidos a partir de la lectura.
- Fue claro que muchas de las dificultades de los niños al leer determinado texto son de índole conceptual, no por cuestiones de memorización o maduracionales, como hasta hace poco se creía.
- En todo momento se observó que la lectura es importante para la mayoría de los niños, les gusta, les es significativa, y que en todo momento tratan de encontrarle sentido a lo que están leyendo. Al parecer el problema radica más en el qué leen y qué escriben, y en el para qué realizan estas actividades.
- Los niños manejan muy bien conceptos en torno a la lectura: la reconocen como una actividad que se realiza cotidianamente en el aula, la casa o en la biblioteca, como una actividad significativa e importante, como una actividad que para realizarse requiere de condiciones (internas -del sujeto- y externas -del medio-), como una actividad para obtener contenidos, como una actividad que se aprendería mejor si se tuvieran más y mejores textos en casa o la escuela, como una actividad que tiene connotaciones sociales de acuerdo a lo que se lee (es mejor leer un texto de matemáticas porque se aprende algo que uno de poesía pues es sólo para leer, por ejemplo), una actividad que se aprende realizándola, en donde para la comprensión de lo que es la macroestructura es necesario entender las palabras... Todo lo que saben los niños sobre la lectura y que hasta la fecha no se había estudiado debe ser tomado en cuenta para mejorar la calidad educativa.
- Los niños tienen preferencias, gustos y propósitos al leer, esto también debe llevar al cambio de la práctica docente. Fue muy interesante aquí las diferencias que encontramos en cuanto a las preferencias de las niñas y de los niños. Esperamos continuar una línea de investigación en ese sentido. Se observó que las preferencias en cuanto a las asignaturas influyen parcialmente en la lectura de los textos, pues hay niños a quienes les gusta las matemáticas pero no leer los textos de matemáticas porque son difíciles.
- Las preferencias de estos niños por los textos que se leen más por placer y que tratan sobre cosas que les interesan se manifiesta y define más cuando se les pregunta qué les gusta leer más, qué menos y porqué. Los niños eligen materiales que abordan temas que les interesan, o que traen cuentos, que son bonitos, que no son para aprenderse cosas de memoria, que son fáciles de entender (es decir más cercanos a su mundo) y no les aburren. Por eso eligen prioritariamente materiales de los libros de "Lecturas", luego de Historia o de Ciencias Naturales. Una buena parte rechaza los materiales que no entiende, que sólo sirven para "subrayar" y aprenderse de memoria. Es decir, materiales que todavía se utilizan bajo enfoques educativos más tradicionales.
- Los niños pueden expresar las dificultades que tienen ante los diversos textos, esto debe ser aprovechado también en la práctica docente. Se observó que a pesar de que a la mayoría le gusta Matemáticas y Español como materia, en primer lugar, luego Historia y Ciencias Naturales y finalmente Geografía, en cuanto a tipo de textos que más les gusta leer, prefieren en primer lugar los textos narrativos-descriptivos, que generalmente se leen más por placer como los de "Lecturas" y los de Historia; que en un segundo grupo prefieren los textos descriptivos (con elementos narrativos y/o argumentativos, o bien con funciones más informativas y de instrucciones), como los de Matemáticas, Ciencias Naturales y Español. Y que en último lugar prefieren los descriptivos-expositivos -como los de Geografía- donde hay muchos datos que el niño siente que es incapaz de comprender y, por lo tanto de "retener". Estas preferencias de los niños sin duda tienen relación con las dificultades que les representan los textos.
- A través de la *Situación Experimental II* observamos algo muy importante que queremos rescatar aquí. Algunos de los ejercicios que se proponen en los Libros de Texto y que tienen un sustento teórico basado en los estudios más recientes en cuanto a la lectura, se han "escolarizado", es decir se han usado sólo como una actividad por la actividad misma, ya que los docentes no conocen el propósito real de los mismos ni las bases teóricas de estos ejercicios, por lo tanto no han dado sus frutos como se pretendía y nos alerta sobre el peligro de las modificaciones en los planes y programas sin una actualización dirigida a los docentes.
- Los porcentajes de los diferentes cuadros de la *Situación Experimental II* no fueron muy halagadores, nos sitúan en una realidad en donde se percibe que la mayoría de los niños tienen dificultades de diversa índole para poder recuperar el sentido global o particular de un texto. La mayoría de los niños recupera en forma adecuada una mínima parte de lo que lee.
- Comprobamos que la lectura en el salón de clases es un eje central, por lo cual debe ser considerada como parte integral (independientemente del contenido y tipo de texto) dentro de la práctica escolar, de esta forma se podrían trabajar más particularmente ciertos problemas o dificultades que tenga el niño que enfrente un texto cualquiera.

- Los niños de este grado pueden diferenciar muy bien la información solicitada, tienen buena capacidad para seguir instrucciones por escrito y contestar preguntas de reflexión, argumentación, explicación y valoración sobre aspectos muy cercanos a ellos. Los niños emiten juicios y valores en forma escrita y oral. Se observa que los infantes tienen predilecciones que aplican para contestar las preguntas, estrategias (amplias y de forma) y una lógica, que es adecuada y no errónea como pudiera pensarse. Estas observaciones habrá que tomarlas en cuenta al planear actividades. Comprobamos que no debemos caer en la aplicación de cuestionarios simplistas para la valorización de conceptos en torno a la lectura o bien para evaluar la recuperación del significado de diversos textos.
- Los docentes son capaces de contestar cuestionarios como los que aquí usamos. Al hacerlo se observó que reflexionan sobre sus respuestas, sus actividades en torno a la lectura y sus conceptos.
- Los niños y los docentes tienen mucho que aportar en torno a la lectura, sus experiencias y conocimientos deben ser usados como punto de partida para trabajar cuestiones tanto teóricas como prácticas.
- A partir de las *Situaciones Experimentales* pudimos poner a prueba nuestras hipótesis, veamos por qué decimos esto:
  - Comprobamos -como planteamos en nuestra hipótesis general- que existe una relación entre la recuperación del significado en la lectura y el tipo de material-contenido que se lee (superestructura y macroestructura). Los resultados obtenidos en la *Situación Experimental II*, nos permitieron mostrar dicha relación. También la pudimos observar en la *Situación III*, con respecto sobre todo a las microestructuras que se recuperan mejor debido al contenido que se maneja en ellas.
  - Hay un proceso sistemático de avanzar hacia la lectura fluida donde están implicados la coordinación de diversos tipos de información (fonética, ortográfica, gramatical y semántica). Esta hipótesis la comprobamos en el capítulo 7; la *Situación Experimental III* permitió observar, a través de los errores de los niños y del uso que hacen de las estrategias, cómo coordinan diferentes tipos de información y cómo pueden usar éstos para avanzar hacia la lectura fluida. Cuando la información visual tiene mayor peso, durante la coordinación de información (lo que se notó generalmente en niños de menor competencia lectora), la lectura es menos fluida, y viceversa, cuando la información no visual tiene mayor peso (sobre todo la usan los niños de alta competencia lectora) hay una lectura más fluida. Esto nos marca de entrada cómo los diversos tipos de información participan en una lectura fluida. Pero, ante todo, los resultados de la *Situación Experimental III* nos dejan ver la importancia que tiene el saber coordinar ambos tipos de información, pues influye en la obtención de una lectura fluida. Ahora bien, en la hipótesis se señala que hay un proceso sistemático de avanzar hacia la lectura fluida, esto fue notorio cuando la investigadora aplicó la Indagación Crítica, veamos porqué. Los niños durante el interrogatorio podían reflexionar mejor tanto sobre sus errores como sobre el uso de sus estrategias y también sobre sus respuestas. El apoyo que el adulto brindó durante la lectura del texto a los niños seleccionados<sup>52</sup> permitió a éstos releer con el fin de obtener sentido de lo leído, asumiendo la mayoría de los niños la iniciativa por hacerlo (no el adulto como siempre se hace en la escuela); permitió que tanto los niños más competentes como los menos competentes tomaran en cuenta sobre todo la información no visual. Por lo general los niños menos competentes se apegaban más a la información visual pero, al interrogarlos algunas veces pudieron coordinar mejor ambos tipos de información; en los niños más competentes se observó que, por contar con más elementos, casi siempre lograban coordinar mejor ambos tipos de información. Tanto en unos como en otros se advirtió, por ejemplo, cuando tenían ciertas dificultades para ubicar términos dentro de sus esquemas, cuando determinada palabra por la dificultad que les causaba les llevaba a usar estrategias diversas basándose en ambos tipos de información, o cuando se les llevaba a la reflexión de sus respuestas y usaban en forma más inteligente tanto la información visual como la no visual. Si se guía a los niños en el uso de ambos tipos de información, sobre todo de la no visual, que les permita reducir alternativas de incertidumbre al leer, se está apoyando el proceso de avanzar hacia una lectura fluida. Este proceso es sistemático, parte de un conjunto de elementos que se relacionan entre sí, bajo un orden que se caracteriza por ser flexible y paralelo, (lo que tiene que ver con los niveles de procesamiento, recordemos que cada nivel influye en los demás y cómo lo hace). Es un proceso sistemático pues los sujetos deben ir construyendo, poco a poco, con ayuda, en este caso del docente, los andamiajes pertinentes para alcanzar una lectura fluida, este proceso se dará sólo a través de confrontar a los niños

<sup>52</sup> Que en lo general no tuvo que ver con el señalamiento de los "errores", o de la velocidad con que el niño va leyendo el texto, o de la búsqueda de palabras en el diccionario con definiciones que a veces confunde más a los niños, o de insistirle al niño que debe poner atención cuando lo que está haciendo es justamente eso como tradicionalmente se concibe en la escuela el "apoyo" que el docente debe brindar durante la lectura.

con la lectura de diversos textos, a través de una práctica pedagógica creativa, y se perfeccionará cada vez que se enfrenten a un texto. Es decir, desde el punto de vista de esta investigación, el proceso no es concluyente.

- ◊ Pudimos encontrar, como señalamos en otra de las hipótesis particulares, que **sí hay una relación entre el tipo de estrategias de lectura usadas y la comprensión del significado de textos escritos**. Esta relación tiene que ver más con la forma en que dichas estrategias se usan que con el uso equivocado de las mismas. Por lo que pudiéramos decir que sí existe una relación entre la forma de usar las estrategias durante la lectura y la comprensión del significado de los textos escritos. Señalando que los lectores más competentes utilizan mejor las estrategias que los menos competentes.
- ◊ La hipótesis de que existe una relación entre la manera de leer y la recuperación del significado de textos escritos (a mayor lentitud, menor comprensión y viceversa), la comentamos en la *Situación Experimental III*, transcribimos lo que ahí dijimos: "Los lectores que ubicamos como más competentes por las respuestas que nos dieron en la anterior Situación Experimental (II), tuvieron una lectura fluida, de rápida a moderada, con entonación y respeto de la puntuación. Los niños de regular competencia lectora tuvieron una lectura fluida o más o menos fluida, de rápida a lenta (pasando por moderada) olvidando a veces la entonación y el respeto de la puntuación, el ritmo de su lectura se vio alterado por las dificultades que encontraron al leer el texto (vocabulario o estructuras complejas en las proposiciones). Los niños de menor competencia lectora tuvieron una lectura de más o menos fluida a poco fluida; de moderada a lenta, con poca entonación y respeto de la puntuación. Aquí tuvimos como excepción un caso cuya lectura fue fluida, pero lenta; sin embargo, su construcción del significado no fue el adecuado, en él se observa, entonces, que la práctica escolar de tipo tradicional del "buen leer" es insustancial si no se toman en cuenta otros factores, aquí el factor de la lentitud afecta la recuperación del sentido de lo que se lee a pesar de que se pronuncien bien las palabras y éstas sean leídas en pequeños grupos de 2 a 4 si no le representan dificultad al lector. Este caso nos lleva a retomar a Frank Smith cuando señala que la lectura debe de ser rápida porque la lectura lenta lleva a impedir la comprensión y la memorización, se vuelve insustancial (ver capítulo 1). Por lo tanto, se comprobó que en general a mayor fluidez y rapidez mejor recuperación del sentido del texto, a menor fluidez y más lentitud menor recuperación del sentido del texto." Lo anterior nos llevó a concluir que sí existe una relación entre la manera de leer y la recuperación del significado de textos escritos.
- ◊ La última hipótesis particular que planteamos fue: las hipótesis alfabéticas pueden coexistir con otras, aún no convencionales, en diferentes aspectos, por ejemplo: no considerar como palabras independientes a aquellas conformadas por menos de tres elementos: artículos, preposiciones, conjunciones, y mantener al sujeto post-alfabético en niveles de rezago conceptual que le impidan la recuperación del significado de la lectura. Nos permitimos de nuevo transcribir lo que dijimos al respecto en el capítulo 7: "Pudimos observar que en algunos niños hay un manejo de hipótesis fija ante un texto que les fue difícil de comprender, nos referimos a Escrito con tinta verde. Esta puede ser una estrategia usada para enfrentar las dificultades que dicho texto les representa. El uso de ésta coexiste con otras y se presenta sólo en determinadas situaciones. El manejo de esta estrategia de hipótesis fija puede ser tomado como un "rezago" o un "retroceso", sin embargo lo que sucede es que el niño opta por su utilización -realizando con ello un aparente retroceso- cuando determinado texto le es difícil tanto por su contenido como por su estructura. El que esta hipótesis coexista con otras y sea elegida por el niño ante esas circunstancias nos muestra, más que ese rezago, el modo que tiene el niño para resolver una situación que le causa conflicto. Al usarla, el sujeto, en lugar de acceder con mayor facilidad al texto, se ve limitado por la misma. Esto mismo se observó en el análisis realizado en los párrafos más difíciles del texto. Los libros, sobre todo en los niños del nivel C. Lo anterior nos lleva a señalar que las hipótesis alfabéticas coexisten con otras que pueden mantener al sujeto postalfabético en niveles de rezago conceptual que le impiden la recuperación del significado del texto." Comentamos también que: "Pensamos que aquí el niño puede estar asociando hipótesis no alfabéticas con otras alfabéticas. Por ejemplo, puede ser que en la palabra *revelar* "revelar" le pareciera una palabra pero el sufijo "lo" no tiene sentido pues no le dice nada (aunque sea usado en el texto como una referencia), y entonces es difícil construir el significado de la palabra. Aquí pudiera estar interviniendo la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, por un lado y por otro la hipótesis alfabética de asociar las palabras con un referente que quizá no le es conocido. Otro ejemplo sería encuadrados, la palabra tiene un "prefijo" que hace referencia a algo que requiere de conocimiento del mundo, pero además del manejo lingüístico que quizá



no le es asequible al niño y por lo tanto el prefijo "en" se convierte en una palabra sin sentido asociada a una con sentido que les produce dificultades y retroceso aparente en cuanto al uso de la hipótesis alfabética. Si hubiéramos trabajado también sobre lo que la escritura de los niños revela podríamos abundar al respecto, pues recordemos que en las respuestas escritas que dieron en la ... Situación (II), se observaron errores como mala separación de palabras, por ejemplo: al gunas (algunas), er mano (hermano), tro no (trono), es pecies (especies), elpapel (el papel), cre a (crea), en sendia (encendia), llano (ya no ami (a mi), esto nos confirman que seguramente muchos niños aun manejan la hipótesis de la cantidad mínima (tres caracteres) para que algo tenga sentido. Con este comentario volvemos a confirmar nuestra hipótesis con respecto a que las hipótesis alfabéticas coexisten con otras no alfabéticas sobre el funcionamiento de la lengua escrita que mantienen al sujeto postalfabético en niveles de rezago conceptual que le impiden la recuperación del sentido del texto". Con estos ejemplos confirmamos la hipótesis planteada.

- Los propósitos generales de la investigación -que formulamos en el capítulo 6- fueron: a. Detectar problemas en la recuperación de significados. b. Jerarquizarlos y explicarlos. c. Saber en qué medida la estructura de los diferentes textos influye en la recuperación del significado. d. Acercarnos a lo que el niño conoce o desconoce sobre algunos aspectos específicos (vocabulario, tema, asociación del texto con su experiencia personal sobre el mundo). e. Acercarnos a las impresiones del niño ante diferentes tipos de texto. A continuación iremos mencionando lo que obtuvimos al respecto a partir de las *Situaciones Experimentales* de la presente investigación:
  - ◊ **Detectar problemas en la recuperación de significados.** A través de la presente investigación pudimos observar que las dificultades que los niños tienen con los diversos contenidos y tipos de texto tienen que ver con:
    - ◆ El propio texto: densidad léxica, representación de referentes no presentes en la situación vital del niño, estructura sintáctica (uso de aposiciones, oraciones subordinadas, etc.).
    - ◆ Fallas de producción en los textos mismos.
    - ◆ Carencias del andamiaje (sintáctico, semántico, pragmático y de información general) necesario por parte del lector para comprender lo leído.
    - ◆ Uso de las estrategias del lector.
    - ◆ Problemas metodológicos de la enseñanza.
  - ◊ **Jerarquizarlos y explicarlos.** La explicación de cada uno de estos aspectos está presente durante toda la investigación y podemos encontrarla resumida en nuestros comentarios y conclusiones parciales y finales efectuados durante la misma. A partir de los resultados nos atrevemos a señalar la siguiente jerarquización de los problemas señalados, el orden en que los colocamos corresponde a la misma:
    - ◆ Carencias del andamiaje (sintáctico, semántico, pragmático y de información general) necesario por parte del lector para comprender lo leído.
    - ◆ Problemas metodológicos de la enseñanza.
    - ◆ El propio texto: densidad léxica, representación de referentes no presentes en la situación vital del niño, estructura sintáctica (uso de aposiciones, oraciones subordinadas, etc.).
    - ◆ Uso de las estrategias del lector.
    - ◆ Fallas de producción en los textos mismos.
  - ◊ **Saber en qué medida la estructura de los diferentes textos influye en la recuperación del significado.**
    - ◆ En cuanto al contenido o macroestructura se observó que en los textos literarios accesibles es mejor recuperado que en los textos literarios no accesibles y que en los textos no literarios.
    - ◆ El texto no literario de *Historia* por la densidad del contenido presenta más dificultades para que los niños recuperen significación de contenidos en forma adecuada.
    - ◆ En los textos no literarios influye en la recuperación de contenidos la superestructura. Así los que contienen más información, instrucciones, interrogantes, ejercicios (experimentos, problemas, etc.) tienen sus propias dificultades para ser recuperados en forma adecuada (por ejemplo, los de Matemáticas y Ciencias Naturales).

- La estructura narrativa-descriptiva en los textos no literarios de *Matemáticas y Ciencias Naturales* fue más recuperada que el resto del texto. Sin embargo, aquí pudo influir el concepto de lectura, pues los niños pueden estar manejando que sólo se lee y se resume o contesta en evaluaciones de lectura sobre dichas estructuras, y no los problemas o los experimentos -lo que también reveló una práctica tradicional al respecto.
  - Se observó, como bien lo señalaron la mayoría de los niños en la *Situación Experimental I*, que los textos más fáciles (narrativos literarios y/o aquellos cercanos a su vida cotidiana) son los que más les gustan pues son los que mejor recuperan.
  - Observamos que cuando el texto contenía: vocabulario desconocido, lugares geográficos y acontecimientos alejados de la realidad de los niños, referencias temporales abstractas, elementos de referencia teórica, estructuras sintácticas y semánticas acordes al uso de la lengua en otro tiempo histórico, palabras complejas (diminutivos, derivadas, etc.) esto les causó dificultades a los niños, sobre todo a los menos competentes.
  - Si el contenido que aparece en el texto es más cercano a la realidad de los niños el texto es mejor recuperado (lo que tiene que ver con los conocimientos previos que requiere el lector para leer determinando texto). Por el contrario cuando el contenido contenía información alejada de la realidad del niño, la significación del texto era menos recuperada, pues había dificultades para construirlo debido a la falta de un andamiaje o esquemas previos relacionados con lo que leía.
  - La recuperación de la microestructura recordemos que influye en la macroestructura.
  - Sería un error señalar por ejemplo que los textos literarios son más fáciles de comprender, o que los textos de *Geografía* en general son poco accesibles, o que del texto de *Matemáticas* los niños no recuperan nada pues su macroestructura y superestructura es complicada para los niños. Si hubiéramos estas generalizaciones caeríamos en los mismos errores que por años se han cargado en la escuela creando mitos. Hay, es cierto, cierta tendencia que nos permite señalar que determinado contenido y tipo de texto es más difícil que otro, pero debemos siempre estudiar las características particulares de cada uno, para conocer exactamente las dificultades que el niño puede encontrar en él. Recordemos que así fue como procedimos en esta investigación. Los elementos que encontramos como problemáticos para que el niño pueda construir y reconstruir el contenido y por lo tanto recuperarlo son los que se deben tomar en cuenta para señalar lo accesible o no de un texto.
- ◊ **Acercarnos a lo que el niño conoce o desconoce sobre algunos aspectos específicos (vocabulario, tema, asociación del texto con su experiencia personal sobre el mundo).**
    - Este es un punto clave, veamos porqué. A partir de las *Situaciones Experimentales* pudimos en efecto acercarnos a lo que los niños conocían o desconocían de los contenidos o tipo de texto. En este sentido, repetimos, innovamos las evaluaciones de lectura.
    - Pero, lo más importante fue encontrar que justamente cuando los textos son más accesibles porque la macroestructura y la superestructura les es más familiar, los niños construyen y reconstruyen mejor el contenido y por lo tanto recuperan mejor el mismo. Esto tiene que ver con la información no visual, es decir con los conocimientos previos que el lector debe llevar al texto. Cuando desconoce información (sobre el tema, sintáctica, semántica, de aspectos teóricos, referenciales, etc.) el niño tiene problemas para recuperar contenido. Pudimos observar que cuando los niños tenían conocimientos previos para contestar determinadas preguntas los usaban. Cuando carecían de información no visual que pudieran relacionar con lo leído se apegaron más a la información visual que les proveía el texto. En las preguntas donde los niños tuvieron que exponer/argumentar un tema cercano a su realidad, los niños se explayaron, lo que confirmó que cuando los contenidos les son cercanos pueden asociarlos a sus experiencias y usan éstas de manera inteligente para relacionarlas con lo leído.
    - En cuanto al vocabulario pudimos detectar que en efecto si éste les es desconocido afecta la recuperación del texto -sobre todo en los niños menos competentes-; por ejemplo, palabras del español antiguo, gentilicios, países. Pero también que hay palabras aparentemente no difíciles y que los niños comprenden su significado y que sin embargo fueron señaladas por algunos de ellos como difíciles. Por otro lado también observamos que los niños cuando creen que el significado que le dan a determinada palabra es correcto, no la marcan como difícil, aunque en realidad no conozcan el significado adecuado de la misma. Palabras derivadas, compuestas o usadas en diminutivo, también provocaron en algunos niños dificultades de acceso léxico.
    - Respecto a lo ocurrido con la densidad léxica de los textos observamos lo siguiente. Fue claro que los niños de mejor competencia recurren a su marco cognoscitivo para ubicar palabras. Fue notorio que algunas palabras les eran difíciles a los niños de los tres niveles, lo cual reveló la dificultad de la microestructura

leída. Señalamos que estas dificultades tenían que ver con: a. Ser largas. b. Algunas son palabras complejas en sus sílabas -trabadas, mixtas- o tiene sufijos, prefijos, etc. c. Algunas son ajenas a su vocabulario de uso ordinario y d. Algunas son desconocidas también por su significado. Las palabras que aparentemente no representaban dificultad, palabras que hubiésemos supuesto los niños leerían con facilidad; pensamos que les causan dificultades por: a. El contexto en que están usadas b. Chocar con lo que esperan. c. El desconocimiento del significado de la palabra. d. Algunas son palabras compuestas. Fue interesante observar que quienes marcaron palabras supuestamente fáciles casi siempre fueron niños de los niveles B y C. Con respecto al inciso a, de las del segundo grupo, podemos decir que las dificultades que les ocasionaron se observaban en las detenciones que realizaban ante esas palabras lo que era indicativo de muestrearlas para no equivocarse en sus anticipaciones y para "ubicarlas" en la macroestructura global y la microestructura de lo que se estaba leyendo. Es importante señalar que palabras como: revelarlo, volverlo, encuadrados, por ejemplo, fueron palabras que les representaron dificultad, (su estructura como palabras compuestas).

- ◆ En el texto de *Los griegos* corroboramos que muchos niños dan por hecho que entienden determinados términos, pues de alguna manera adecuada o no les confieren significado. Recordemos que sólo unos cuantos señalaron la palabra *vid* cuando se les pidió escribieran las que no entendían, más adelante, al pedirles que nos dijeran qué significaba el 97% de los niños no pudieron definirla. Esto además de acercarnos a lo que el niño conoce o no de un texto, nos indicó cómo la densidad léxica del texto influye en la recuperación del texto. Muchos niños no tienen, repetimos, los esquemas de conocimiento que puedan asociar a esos términos. Esto les dificulta la construcción y recuperación de significados. Observamos también que cuando el término les es más familiar (ej.: democracia) sus definiciones son más acordes por lo que aumenta el porcentaje de respuestas adecuadas, con relación al de las palabras que les son desconocidas. Indudablemente las implicaciones pedagógicas saltan a la vista, el trabajo del docente al respecto debe aumentar, no dar por obvio que los niños entienden lo que leen cuando dicen que entienden lo que leen, hay que indagar este "entendimiento" para ver lo que realmente están entendiendo, recuperando en forma adecuada.
  - ◆ Que los textos poéticos y *La combustión* tuvieron más menciones a otros aspectos que no se entendieron, relacionados sobre todo con cuestiones de tipo metafórico o con elementos teóricos ante los cuales los niños no tenían el suficiente conocimiento previo para explicárselos.
  - ◆ La densidad léxica no fue significativa en el texto de Matemáticas. Todo esto nos permite decir que las dificultades léxicas influyen en la recuperación de significados y que en ciertos textos se observó más problemas al respecto que en otros.
  - ◆ Finalmente, cabe señalar que de esta forma sí obtuvimos un acercamiento más real a lo que el niño conoce o desconoce de algunos aspectos específicos de un texto; esto, como ya vimos, influye en la recuperación del sentido del mismo por lo que se debe mejorar la práctica educativa al respecto.
- ◊ **Acercarnos a las impresiones del niño ante diferentes tipos de texto.**
- ◆ A través de nuestras tres *Situaciones* pudimos saber lo que los niños piensan de los diferentes tipos de texto. Creemos que el propósito también se cumplió.
  - ◆ Rescatamos de este aspecto el hecho de que los niños emiten sus juicios y críticas tanto en forma oral como escrita sobre los diversos textos.
  - ◆ La mayoría de los niños al valorar si les gustó o no un texto dejaban entrever que éste no les gustó por el grado de dificultad que les representó leerlo, así los textos no literarios de *Los Griegos* y *El puesto de juegos* tuvieron menos señalamientos de que sí les habían gustado. Se observó que el trabajo con los textos narrativos literarios es muy interesante porque los niños se apoyaron más en los contenidos específicos y los relacionaron con sus propios valores y experiencias personales, lo que nos remitió a la relación que hay entre el tipo de texto contenido con la recuperación de significados. También lo percibimos en los textos literarios-descriptivos, donde la cercanía de *La cometa* llevó a los niños a expresar sus justificaciones sobre lo entretenido o divertido del texto, lo que no sucedió con *Escrito con tinta verde* que es un texto complejo en contenido y estructura y que no fue recuperado por la mayoría de los niños en su contenido central. La complejidad del texto de *Los griegos*, con un contenido alejado de la realidad cotidiana de los niños, provocó que en las justificaciones que emitieron sobre su función o valor no hubiera mención de experiencias o conocimientos previos de los niños relacionados con el texto y que se apegaran más al contenido de éste.
  - ◆ Se observó que el tipo de preguntas que valora la impresión de los textos, que poco o nunca aparecen en los cuestionarios escolares de evaluación, revelan cómo varía por preferencia, tipo de texto y contenido la recuperación de significados del niño.

- Pudimos detectar que los textos que tienen una función práctica, aplicable a la vida diaria son más apreciados por la mayoría de los niños que los que no la tienen, por ejemplo el texto de *Matemáticas* es más apreciado que el de *Historia* (este fue referido por la mayoría de los niños con una función restringida al aprendizaje del contenido del mismo, sin una aplicación en la vida diaria) o que los poéticos. Igual sucedió al valorar más los textos que explícitamente -según los niños- les daban un aprendizaje con aplicación práctica, tal fue el caso de *La cometa* o *Un continente limpio*.
- Los textos literarios fueron más señalados como para leer que los no literarios, fueron señalados también como para entretenerse más que los no literarios y fueron señalados por algunos niños bajo la funcionalidad que tenía que ver con la apreciación estética. Los textos poéticos son importantes "sólo para leer o escribir". Los textos no literarios tuvieron más menciones que se referían a actividades de tipo escolar.
- Fue notorio y preocupante que, a excepción del texto de *Los griegos*, del 40% al 75% de los niños no sepan, en quinto grado, identificar el tipo de texto que tienen en sus manos. Por lo tanto difícilmente se pueden orientar, en su lectura, por expectativas pragmáticas adecuadas. Fue muy interesante encontrar cómo los niños asociaron a otros tipos de texto los que se les dieron a leer; por ejemplo, haber ubicado como biografía el texto histórico de *Los griegos* (pues habla de personajes: los griegos), o haber señalado a *El rey y el mercader* como una historia (lo que asociaron a te cuento una historia, que se dice, que narra cosas que ya pasaron), o haber señalado al texto de *La combustión* como un texto histórico por el carácter que tuvo la introducción al mismo (de tipo narrativo-histórico), o que hayan dicho que *Un continente limpio* era biografía (por que hablaba de lo biodegradable). El hecho de que los textos literarios hayan sido ubicados en su género por un porcentaje de niños que va de un 50% a un 25% aproximadamente, denota que en realidad hay dificultades para ubicar estos textos y que hay un mito en torno ser más fácilmente identificables.
- Los textos más identificados con su libro fueron el de *Historia* y el de *Matemáticas*. Observamos cómo los cuatro textos literarios tuvieron justamente su porcentaje más alto de respuestas en forma adecuada, es decir señalando el Libro de Texto correspondiente, seguidos del porcentaje del otro Libro de Texto al que podía muy bien pertenecer (Lecturas o Español). Observemos como *El Cid* tuvo un porcentaje significativo en su inclusión como texto perteneciente al libro de *Historia*, pues como ya hablamos dicho lo ubicaron así por ser una "historia" en un tiempo "histórico". El texto del libro de *Geografía* fue identificado por más del 50%, sin embargo otros niños lo señalaron como de *Ciencias Naturales*, debido al contenido sobre la contaminación y la salud. El texto de *Ciencias Naturales* fue el que obtuvo el menor índice de identificación con su respectivo libro; esto se debió a que algunos lo señalaron como un texto perteneciente al libro de *Historia* debido a la narración que aparece en la introducción.
- Los textos señalados por los niños como menos fáciles fueron: *El destierro del cid*, *Los griegos* y *El puesto de jugos* que los del *El rey y el mercader*, *Un continente limpio* y *La combustión*. Para nosotros estas respuestas confirmaron que el contenido de los mismos (vocabulario, desconocimiento por parte de los niños de varios elementos del texto, estructura compleja) tiene relación directa con la recuperación de significados. Nos muestran también cómo el hecho de que si el texto es un texto literario como el de *El destierro del Cid*, no necesariamente es fácil para los niños ni implica el cabal entendimiento de los contenidos de éste por parte de los niños. Los textos de *El rey y el mercader* y *Un continente limpio*, son textos que les parecen más fácil leer porque son más cercanos a sus experiencias del mundo, sin embargo, no olvidemos el tipo de dificultades que tuvieron al leerlos. Por otro lado, creemos que el texto de *La combustión* fue señalado por el 70% de los niños como fácil debido al contenido narrativo del mismo más que por el contenido total del discurso.
- Por otro lado es importante mencionar que en los niños influye, fuertemente, en la percepción de la dificultad de un texto, el hecho de considerar haber entendido lo leído porque así lo sienten y creen realmente, sin embargo, se observó que en realidad mucho de lo que dicen haber entendido fue recuperado en forma inadecuada. Este resultado de la presente investigación es un dato importante que se debe tener en cuenta para modificar la práctica pedagógica en el aula y las valoraciones que se hagan en torno a la lectura y al aprovechamiento de los contenidos curriculares.
- Todo esto nos remite a expresar que falta mucho trabajo dentro del aula en torno a aspectos de tipo pragmático. En general, el desconocimiento del uso y las funciones de los diversos tipos de textos impide a los niños reducir alternativas de incertidumbre con lo cual podrían recuperar mejor el contenido de los mismos.

5. Antes de cerrar este punto con respecto a los resultados específicos de la investigación queremos hacer mención de algunos datos que nos parecen importantes retomar:

- ◊ Con respecto a las estrategias que usaron los niños -en el bloque 1 de la *Situación Experimental II*- es conveniente decir que se observó que la mayoría de los niños de mediana y alta competencia lectora, no recurrieron a la copia, prefirieron hacer uso del ejercicio de la paráfrasis, de interpretar e inferir, y de su información no visual y esquemas cognitivos. Agud se observó la forma en que influyen los conocimientos y experiencias previas que tenga el lector, así como los propósitos que tenga al leer determinado texto, y el uso del conocimiento pragmático, para recuperar significados de un texto.
- ◊ El punto arriba mencionado nos señala que las dificultades que enfrentan los niños al leer tienen relación con la calidad y la cantidad de información visual y no visual que los niños manejen. Comentamos en las conclusiones finales del capítulo 5 que: "a. Los ejercicios cognitivos que se requerían para la lectura de los diversos textos, por lo general eran realizados tanto por los lectores más competentes como los menos competentes; lo que diferencia a unos lectores de los otros es, por un lado, el uso adecuado, menos adecuado o inadecuado que hicieron de estos ejercicios y, por otro, la calidad y la cantidad de información no visual que el sujeto tenía para relacionar con lo leído haciendo el ejercicio cognitivo solicitado. b. La forma de resolver las preguntas, en lo general, fue la misma tanto en los lectores competentes como en los menos competentes. Así, recurrieron a realizar el ejercicio cognitivo que se solicita en la pregunta, a partir de la actividad cognitiva implícita que el mismo texto maneja, o bien recurrieron a diversos tipos de copia. Lo que los diferencia de nuevo fue la calidad de la información que manejan. c. Se observó que los niños menos competentes para resolver los diversos cuestionarios, se apegaban por lo general más al texto (información visual) sin que esto garantizara una respuesta adecuada. Los niños más competentes casi siempre usaron inteligentemente la información que les proveía el texto y la información no visual que poseen. d. También se observó que por lo general cuando los niños menos competentes tenían información no visual que pudiera relacionar con el texto lo hacían, fuera ésta adecuada o no. Por lo general, sucedió cuando el texto (información visual) les era más accesible, siendo las respuestas casi siempre adecuadas. Sin embargo, también se observó que algunos niños, de entre los menos competentes, respondían usando su información no visual, si creían que tenían elementos para ello, aunque el texto les fuera difícil, o justamente porque les era difícil. e. Cuando las preguntas solicitaban el uso de información no visual se observó que los lectores más competentes tienen más y mejor información de este tipo que los menos competentes." Todo estos datos son de suma importancia pues a partir de ellos, reforzamos el haber situado la carencia del andamiaje necesario para comprender un texto, como la dificultad que más influye en la recuperación del sentido de lo leído.
- ◊ En el ejercicio del primer bloque de la *Situación Experimental II*, se observó que sí hay una relación entre la recuperación de significados con los contenidos y tipo de texto, puesto que los resúmenes que los niños hicieron variaron de acuerdo a las dificultades mismas que cada texto les presentó. Recordemos que este ejercicio nos aportó muchos datos que no esperaríamos y que ya comentamos en su momento, y que a continuación transcribiremos por la importancia que tienen: "a. Los niños tienen diversas estrategias para realizar resúmenes de acuerdo también con el contenido y tipo de texto, estrategias hasta ahora no registradas por ninguna investigación (...). Estas estrategias pueden variar en un mismo niño dependiendo si el texto es para éste accesible o no. b. Entre las estrategias fue curioso ver que muchos optan por copiar el principio y que otros hacen un recortado de ideas principales sin sentido o usan en forma adecuada o no los subtítulos por ejemplo en el texto de Geografía, o que se remiten sólo a aspectos narrativos-descriptivos como en La combustión y El puesto de jugos. Estas estrategias son creadas por los niños a través de su experiencia personal y de los conocimientos adquiridos en el aula. c. Los niños que copian en forma adecuada o no, siempre recuperan el sentido de lo copiado y por lo general los niños que copian en forma inadecuada manejan hipótesis poco flexibles y recuperan menos sentido de lo leído. d. Los errores que cometen los niños durante su resumen nos reflejan el grado de dificultad que el texto tiene y el hecho de que están tratando de encontrarle sentido a lo que leen. f. Los niños que tienen más y mejores conocimientos previos en torno a lo que se lee tienen mejores resúmenes y mayor posibilidad de recuperación adecuada de significados. e. Por lo general los niños que realizaron mejores resúmenes tanto copiando como diciendo con sus propias palabras lo leído, son niños que recuperan mejor el sentido del texto. g. Los niños más competentes producen resúmenes copiados en forma más completa que los menos competentes, utilizan la copia sobre todo cuando el texto les es difícil para resumir con sus propias palabras. Cuando realizan la interpretación y la exponen en sus resúmenes, éstos son adecuados. h. Los niños menos competentes se apegaron más a lo dicho en el texto y

produjeron mayor número de resúmenes a partir de la copia. i. Observamos que el texto de Matemáticas es un texto poco trabajado para hacer resúmenes, por lo cuál los niños recurrieron menos a la copia". Rescatamos esto pues indudablemente abre líneas de trabajo muy importantes que esperamos profundizar y porque, indudablemente los resultados deben ser usados para buscar otra manera de guiar a los niños en la realización de los resúmenes.

- ◊ En la *Situación Experimental III*, se dijo que al anotar los errores cometidos se pudo asociarlos con determinada estrategia y que esto es algo que no se hace dentro de clases, pues por lo general los errores cometidos son tomados por los docentes como: "a. Síntoma de la poca atención que el niño tiene al leer b. Falta de hábitos de lectura c. Dificultad de pronunciar determinadas palabras". Estos aspectos quizá sí influyen en la lectura del niño, sin embargo, a partir del análisis que realizamos en los dos textos que se leyeron en dicha *Situación Experimental*, "los 'errores' de los niños tales como cambiar palabras, silabear, regresar a leer determinada palabra o frase, alargar el sonido de una letra, omitir palabras, por ejemplo, son producto de las estrategias (empleadas en forma adecuada o no) para darle sentido a lo que se lee". Tomamos de nuevo este punto pues es importante que como docentes se reflexione sobre el esfuerzo que hace el niño al leer, sobre el porqué de sus errores y estrategias, para ayudarlo a mejorar su competencia lectora.
- ◊ En la misma *Situación Experimental III* confirmamos que tanto los niños más competentes, como los menos competentes o poco competentes utilizan las mismas estrategias. "Lo que diferencia a unos de otros es el cómo las usan, es decir la forma en que las utilizan (adecuadamente, parcialmente en forma adecuada, o inadecuadamente)". Comentamos que: "a. Los niños independientemente del nivel en que se ubican son capaces de realizar los ejercicios cognitivos que determinada lectura requiere. b. Si la escuela tradicionalmente les ha encajonado en ejercicios de nivel cognitivo bajo esto puede limitar el desarrollo de los niños en el uso de ejercicios de más alto nivel, los cuales sí son capaces de realizar (y lo hacen en forma adecuada o no, a pesar de las barreras que la escuela les pone) y deberían de ser "explotados" bajo una pedagogía constructivista. c. Más que representarles dificultad el hacer el uso de estos ejercicios cognitivos de alto nivel, lo que les provoca problemas es el no tener el suficiente mapa curricular que les permita acceder al contenido de la lectura, es decir no tienen los conocimientos y las experiencias necesarias para asociar y acomodar los nuevos conocimientos que el texto les provee, no tienen los esquemas básicos o el andamiaje suficiente". Los resultados que acabamos de transcribir, son de suma importancia pues llevan en sí toda una carga de implicaciones pedagógicas que hay que reflexionar para poder generar nuevas alternativas al respecto.
- ◊ Por último de la *Situación Experimental III* se retoma lo referente a cómo se activan diversos niveles de procesamiento al leer y cómo influye cada uno en la recuperación del sentido del texto. Dijimos que en la presente investigación se comprueba "que el proceso de lectura ocurre con procesamientos en paralelo, es decir se pueden activar varios niveles a la vez sin que eso signifique que todos ellos coexistan a lo largo del tiempo, y que el proceso va de abajo a arriba y de arriba a abajo y por lo tanto es interactivo y se caracteriza por ser continuo. Esto repercute de manera significativa en el hecho de que si falla un nivel se afecta el proceso global de la lectura y por lo tanto no hay la recuperación del contenido en forma adecuada, por ejemplo si el niño no decodifica las letras en forma rápida y fluida se pierde el sentido de la palabra lo que afecta a su vez los niveles de combinación conceptual, los de análisis sintáctico o los de asignación de rol, por ejemplo; o bien si se leen sin problemas las palabras, se decodifican adecuadamente y en forma rápida y fluida pero no se tiene el marco cognoscitivo necesario en la memoria, difícilmente se comprenderá la palabra y menos aún el texto. El proceso de la lectura es pues holístico. Por otra parte fue notorio que el contexto escolar implica, como institución, una forma de leer, y que ésta, paradójicamente, no brinda los elementos necesarios para realizar la lectura dentro de ese contexto en forma adecuada y mucho menos brinda la oportunidad de que ser la base para abrirse a otros contextos". Los datos obtenidos en este sentido también los volvimos a exponer pues se deberán tener presentes en el momento de efectuar actividades en torno a la lectura dentro del aula escolar.
- ◊ Paralelamente a estos datos obtuvimos otros que no esperábamos. Por ejemplo la riqueza de las respuestas de los niños con respecto al concepto de por qué los textos poéticos están basados en un mundo imaginario. Aquí indudablemente abrimos una línea de investigación muy interesante desde el punto de vista pedagógico y sociolingüístico.
- ◊ Queremos terminar este punto dando una cifra que no fue nada halagadora y que debe llevarnos como docentes a implementar realmente alternativas de trabajo y a actualizarnos al respecto: el que el porcentaje más alto marcado para señalar un Libro de Texto como el más fácil haya sido del 70% (adjudicado a los libros de *Lecturas* y al de *Ciencias Naturales*, ver capítulo 6, último bloque) nos indica que de un 30% hasta un 60% de los niños tienen problemas al leer cualquier tipo de texto. Además, recordemos que entre los niños que señalaron que les fue fácil leer determinado texto, se observó que en

realidad algunos de ellos tienen problemas para recuperar el sentido de lo leído. A partir de los resultados presentados en el capítulo 6, nos atrevimos a decir que: "los niños que sí lograron buena recuperación del significado fueron los menos (de un 30% a un 15% aproximadamente, dependiendo del contenido y tipo de texto)". Este resultado aunado a los otros que obtuvimos en el presente trabajo, a los de las investigaciones que nos señalan los problemas que tienen los alumnos de la primaria oficial -sobre todo- con la adquisición de contenidos marcados en el currículum escolar, que llevan al llamado fracaso escolar; y, yéndonos un poco a los extremos, con los que nos arrojan las estadísticas sobre el nivel de lectura de los mexicanos, y, el nivel educativo y cultural que tenemos, nos deben llevar a reflexionar sobre cómo la escuela esta cumpliendo con sus propósitos y de que manera alcanzarlos realmente

## ⇒ **Propuestas para la formación-actualización de los docentes en torno a la lectura**

- El programa del "Rincón de Lecturas" de la SEP es, desde nuestro punto de vista, importante para la formación de lectores desde la escuela; sin embargo como ya hemos visto, éste pocas veces se trabaja, pues los docentes carecen de elementos, tiempo y espacio para aplicarlo. Por lo cual creemos que no suficiente con dotar a las escuelas del valioso material que conforma "El Rincón de Lecturas", es necesario incluir un mínimo de actualización docente que comprenda el reconocimiento de los materiales por los maestros; la enseñanza de cómo utilizarlos en clases; de cómo efectuar el préstamo a casa, haciendo hincapié en que este préstamo responsabiliza a los niños a cuidar y a devolver los libros de la biblioteca cuando se van formando como lectores y que, en última instancia, es mejor que los libros "se maltraten" por el uso o "se pierdan en casa", a que se queden empolvándose en algún rincón de la escuela o como mero adorno en las direcciones o bibliotecas de las mismas. Producto de estos cursos de actualización podrían ser el manejo de criterios amplios para usar bibliotecas (tanto internas como externas; en este último caso el cómo acercarse a éstas para realizar acciones conjuntas), para hacer la selección de materiales de lectura apropiados para cada grado y la manera de trabajar con ellos. Así se irá introduciendo, poco a poco, a los niños en un mundo donde el placer de leer sea el eje central.
- Se deben crear talleres de actualización sobre las teorías de Aprendizaje, donde los docentes revisen las diferentes posturas teóricas acerca de lo que es el aprendizaje. Señalamos en nuestras conclusiones al cuestionario B de la *Situación Experimental I* que "detrás de la práctica hay una base teórica, esto permitiría llevarlos a reflexionar y descubrir "cuál" es su postura teórica, revalorizándola y conocer las tendencias teóricas sobre el aprendizaje". En esta formación docente se debe partir de la reflexión de la propia práctica. Esto es muy difícil, es cierto, hay latentes miedos e incertidumbre. Sin embargo debe comenzarse a trabajar en torno a ello. Aquí se debe profundizar sobre el papel del docente: ¿debe ser mediador? si es así ¿por qué? ¿cuándo? ¿en qué medida?. ¿Debe ser guía? si es así... Y cómo repercutir esto en la formación del niño.
- Es necesaria la actualización docente sobre qué es el proceso de lectura ( donde se subraye el cómo influyen las experiencias y el conocimiento del niño al leer; ver información no visual, Capítulo 1), ya se dijo que "los registros y materiales obtenidos a lo largo de esta investigación darían pie a reflexiones, discusiones, y aprendizajes sobre este proceso complejo. Dicha actualización permitiría al docente ser más creativo en cuanto al tipo de actividades que puede implementar en clase para mejorar la competencia lectora de sus alumnos, y en cuanto a la acción e influencia de la escuela en la comunidad para funcionalizar la lengua escrita en el medio del niño."
- La formación docente debe incluir trabajo en donde se resalte la importancia de que se conozca quiénes son los alumnos, sus gustos, preferencias, conceptos etc., además del aspecto socio-cultural y económico del menor. Los instrumentos aquí usados pueden servir de base.
- También se requiere del diseño y la realización de cursos de actualización sobre los diferentes tipos de discursos que aparecen en los Libros de Texto (y en otros), la relación con las dificultades que pueden tener los lectores (en este caso los alumnos) para leerlos, y las posibles actividades para superarlas. Es importante que en estos cursos el concepto de que la lectura es un eje central en la obtención de otros conocimientos y la importancia real de esta actividad, se contemple. Los datos que obtuvimos permiten señalar que los docentes tienen valiosos comentarios, por ejemplo aquellos en donde expresaron el porqué ciertos Libros de Texto les son más difíciles de leer a sus alumnos. Los docentes distinguen que hay diferencias y problemas específicos ante la lectura de cada uno de ellos. Proponemos que esto se tome como un punto de partida para el trabajo con docentes, en torno a las macroestructuras (contenido) y las superestructuras (tipo de texto) de los Libros de Texto y/o de cualquier otro texto.
- La formación docente debe incluir la propuesta de que es el momento de quitar cargas de tipo administrativo u otras que nada tiene que ver con lo que sucede en el aula. Así como el que existan

maestros de educación tecnológica y artística además del personal de educación física, para que los docentes regulares puedan concentrarse mejor en su labor.

- ◊ Señalamos en su momento, la necesidad de crear y fomentar talleres de lectura para docentes, a través de éstos se implementarán estrategias para la obtención de materiales de lectura. Estos talleres serían diseñados de tal forma que los docentes se formaran también como lectores, pues sabemos que a un buen número no les gusta leer, por lo cual se debe partir de sus propios intereses.
- ◊ En estas propuestas de actualización docente se deben manejar formas de trabajo socioconstructivistas, es decir, *"que partan de la concepción de que los niños son sujetos activos que construyen, junto con otros sujetos (el maestro, sus compañeros), los conocimientos. El diálogo, la interrogación constructiva, son elementos que no pueden faltar como estrategias para mejorar la competencia lectora de los niños"*.

### ⇒ Implicaciones pedagógicas de este trabajo.

A lo largo del presente trabajo hemos hecho varios comentarios al respecto. Lo dicho en estas conclusiones finales de la investigación también lleva implícitas varias de ellas. Por lo que recuperaremos a manera de ejemplo algunos aspectos.

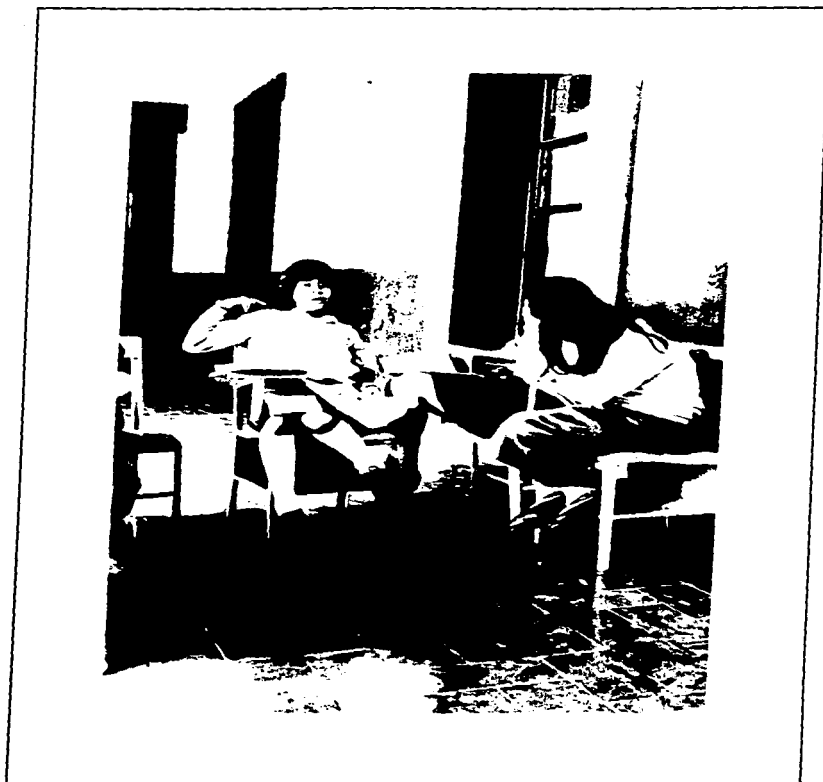
- ◊ El docente debe ante todo conocer a sus alumnos. Reconocer sus experiencias, sus conocimientos, sus gustos y preferencias, etc. Pues la información no visual -recordemos- fue uno de los elementos más importantes en cuanto a la calidad de la recuperación de significado.
- ◊ El docente debe conocer los textos que su alumno va a leer y darle una graduación previa a la misma (de la forma en que lo hicimos aquí señalándolos como accesibles, más o menos accesibles o no tan accesibles) para que prepare la información, conceptos, fenómenos, sucesos, etc., que sus alumnos deben manejar ante determinado texto; para tender los puentes necesarios que ayuden a la comunicación entre el texto y el lector, y entre lo que el lector obtiene del texto y el medio social.
- ◊ El docente debe descontextualizar la lectura del contexto escolar, por paradójico que esto parezca. Si lo hace ayudará a sus alumnos a encontrar mayor sentido a lo que lee, ayudará a que el alumno amplíe los usos y funciones de la misma, sentirá que ésta tiene más sentido y por lo tanto le será más significativa. Ayudará a formar lectores funcionales dentro y fuera de la escuela.
- ◊ El docente debe procurar, después de la reflexión sobre su quehacer, ser congruente entre lo que sabe en torno a la lectura y su práctica dentro del aula. Esto incluye el hacerse también un lector funcional. Aquel sería interesante que el docente se diera cuenta lo difícil que es la adquisición de la lectura, reflexionando sobre lo que en él sucede durante la misma.
- ◊ Los docentes deben comenzar a observar su práctica docente, a registrarla y cuestionarla.
- ◊ La escuela como institución y los docentes deben promover diversas actividades que provean de conocimientos y experiencias a los niños, tales como visitas a museos, exposiciones, invitar a gente de la comunidad a hablar de sus trabajos o experiencias, pasar videos, visitar sitios históricos, el zoológico, escuelas profesionales como biología o veterinaria, en fin. Paralelamente a esta investigación, se ha tenido la oportunidad de revisar los nuevos documentos que la SEP ha editado. Es interesante señalar que hay una carpeta de actividades donde, como un catálogo, se exponen y sugieren diversas actividades para que los docentes asistan con sus alumnos a ellas. Pero hemos observado que la mayoría de los docentes sienten aversión hacia estas actividades, pues les implica una carga extra, les quita tiempo para realizar sus actividades personales o para cubrir el doble turno, les genera tensión por el cuidado de los niños... Creemos que debe haber por lo tanto facilidades y estímulos para que los docentes realicen este tipo de actividades.
- ◊ Señalamos en su momento que fue notorio en las respuestas de los docentes la ausencia en sus actividades, de dar una breve explicación a los alumnos respecto a los propósitos que, en cuanto a la lectura, tiene la escuela como institución, los que se pueden tener al leer determinado texto y los que ellos -los alumnos- pueden tener para leer; sobre las diferencias de los tipos de texto y los usos y funciones de los mismos. De estas actividades las tres primeras, que no aparecen en el programa vigente de educación primaria, las planteamos como alternativas de trabajo con la lectura y las dos últimas que sí aparecen en dicho programa son otras formas de trabajo que deberían ser realmente utilizadas en clases.
- ◊ Nos parece muy importante que en el aula se trabaje con aspectos de tipo pragmático que ayuden a los niños a reducir alternativas de incertidumbre. Los docentes deben partir de los conocimientos pragmáticos de los niños para caracterizar textos atendiendo a todos los elementos posibles: contenido, forma, productor o autor, receptor y condiciones de recepción, uso y función; contexto en que se lee. Y que estos aspectos sean tomados en cuenta constantemente en las valoraciones para saber qué y cómo está el niño construyendo



significados. Debe aclarar dudas léxica de preferencia apelando al mismo texto o a la experiencia del niño. Ayudar a construir el significado global del texto

- Los docentes deben enseñar a sus alumnos a usar los libros de apoyo -diccionarios y enciclopedias-, pero deben sobre todo crear situaciones que ayuden a los niños a contextualizar el texto que se va a leer, tanto histórica como espacialmente y también en cuanto al uso del léxico. El trabajo docente entonces, por ejemplo, debería de llevar a los niños de este grado al acercamiento de la historia universal (propósito del programa de quinto grado) a través de la reflexión de los sucesos actuales que son producto de esa historia y que son, al final de cuentas, también historia, las comparaciones al respecto, ayudarían al manejo de nociones de temporalidad, de influencia de las culturas, de los fenómenos sociales.
- Los docentes deben dar los suficientes conocimientos teóricos para que los alumnos entiendan un texto, deben procurar realizar los experimentos que señalan los Libros de Texto y seleccionar las actividades más relevantes que aparecen en ellos.
- Bien se podría decir que habría que bajar el nivel de los libros oficiales pero esto sería contraproducente. Los maestros deben poner más atención a las opiniones de los niños y crear situaciones de enlace, entre los niños y los textos, que lleven a los infantes a un mejor aprovechamiento y aprendizaje. Deben comenzar a desterrar el mito de que los niños no son "adictos al estudio", o "no tienen hábitos de leer" y por eso se distraen. Se debe comenzar a estudiar -desde el aula- cuáles son las causas reales de esto, pensar que la no atención que se señalan puede ser por falta de motivación, de actividades que les lleven a la recuperación del significado. Posiblemente si el niño está distraído sea porque no está entendiendo la lectura y si la institución a través de los docentes no plantean alternativas los niños seguirán "distráidos", y sin lograr el fin de la lectura. Señalamos así una relación de la siguiente forma:  
**Dificultad para atender un texto → Distracción + Falta de actividades motivadoras → No recuperación del significado.**  
 Donde la dificultad para entender un texto conlleva: problemas por el tipo de contenido, por tipo de texto, por uso de estrategias, por manejo del lenguaje.
- Comprobamos que se pueden usar actividades tradicionales en forma no tradicional y que sugerimos que se trabaje así en determinadas situaciones.
- La interacción adulto(docente)-texto-niño lector, propicia que los niños trabajen mejor el texto, reflexionen más sobre él, modifiquen y corrijan sus hipótesis y construcciones significativas, por lo que proponemos que se utilice más en el aula.

6. Por último no queremos dejar de mencionar que todo lo aquí expuesto tiene el propósito de mostrar lo que ocurre con algunos aspectos que inciden en la recuperación de la lectura, con el fin de servir de documento formativo, pero sobre todo de aportar una experiencia con el fin de que no se sigan engrosando las filas del analfabetismo funcional, la deserción y el fracaso escolar.



*Alumnas de la Escuela Gabino Barreda durante la Situación Experimental II*

## Bibliografía

- ADLER, MORTIMER J. Cómo leer un libro. Tr. Corina Acevedo Díaz. México, IPN, 1984.
- ALVERMANN, DONNA. "Exposure to complex syntactic materials and stages of linguistic development in reading disabled children". Journal of Research and Development in Education. Vol. 16, No. 4. Estados Unidos, Summer 1983. pp 26-31.
- BAENA PAZ, GUILLERMINA. Instrumentos de Investigación; Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales. 12ava. ed. México, Editores Mexicanos Unidos, 1986. Col. Textos y diccionarios.
- BARBOSA HELD, ANTONIO. Cómo han aprendido a leer los mexicanos. México, Pax México, 1971.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. 4ta. ed. México, Siglo XXI, 1977.
- BAUMAN, JAMES F. La comprensión lectora. Madrid, Visor, 1990. Col. Aprendizaje.
- BETTELHEIM, BRUNO y ZALAN, KAREN. Aprender a leer. México, Grijalbo, 1990. Col. de los Noventa # 3.
- BRASLAVSKY, BERTA P. "Conocimientos Lingüísticos para el aprendizaje de la lectura". En Lectura y Vida, 3(3). Argentina, sept. 1982. pp 4-11.
- BRASLAVSKY, BERTA P. La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapeluz, 1973.
- CALVO DE SUZUKI, ELIZABETH. "Actitud de los niños frente a la lectura". Revista Argentina de Psicopedagogía, 3(11). Argentina, 1983. pp 18-22.
- CARDENAS PALOMEC A. y RUIZ CASTELLANOS MA. DEL C. "Análisis de las producciones narrativas orales y escritas de niños de 2º, 4º y 6º grados de educación básica". Tesis de licenciatura (Directora: Alma Yolanda Castillo Rojas). México, Universidad Autónoma de Puebla (UAP), 1993.
- CASTILLO ROJAS, ALMA YOLANDA y LUNA R. A., JAVIER. "Para un diagnóstico de las dificultades en los procesos de lectura y redacción". En Cuadernos de PECT, No. 3. México, UAP, 1989.
- CASTILLO ROJAS, ALMA YOLANDA y SANCHEZ CAMARGO, MARTIN. "Diagnóstico de la competencia lectora en nivel medio superior". Ponencia en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México, 1990.
- COHEN, M. La escritura y la psicología de los pueblos. 3era. edición. México, Siglo XXI, s/f.
- CROWDER, ROBERT G. Psicología de la Lectura. México, Alianza, 1985. Col. Psicología.
- CHOMSKY, N. Estructuras Sintácticas. México, Siglo XXI, 1974.
- DE LEÓN ESPINOSA, JUAN ANTONIO. Notas sobre teoría y método de la descripción. México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Editorial universitaria, 1979.
- DE VEGA, MANUEL. Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- DE VEGA, MANUEL y otros. Introducción a la Psicología Cognitiva. 2da. ed. México, Alianza, 1986.
- DEL PRETE, ISABEL. "Las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura". Punto 21, (27). Uruguay, sept. 1984. pp 13-14.
- DOWIN, J. Y THACKRAY, D.V. Madurez para la lectura. Buenos Aires, Kapeluz, 1974.
- ECO, UMBERTO. Como se hace una tesis; técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería. México, Gedisa, 1989.
- FERNÁNDEZ SERNA, GABINO y VITE BONILLA, OMAR. La evolución del libro; Breviario Histórico. México, IPN, 1986.
- FERREIRO, EMILIA. Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. Publié également dans: Psychologie Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée. Vol. 36, No. 2, 1977.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura. 3era. ed. México, Siglo XXI, 1984.

- FERREIRO, EMILIA; RODRIGUEZ, BEATRIZ y otros. Las condiciones de alfabetización en medio rural. México, Cinvestav-W.K. Kellogg Foundation, 1994.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, SEP-OEA, 1982. Fascículos 1 a 5.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 5ta. ed. México, Siglo XXI, 1985.
- FERREIRO, EMILIA y otros. Haceres, Qushaceres y Desahaceres; con la lengua escrita en la escuela rural. México, Libros del Rincón SEP, 1991.
- FERREIRO, EMILIA (Coord.). Los hilos del analfabetismo; propuesta para la alfabetización escolar en América Latina. México, Siglo XXI, 1989.
- FREIRE, PAULO. La importancia de leer y el proceso de liberación. 5ta. ed. México, Siglo XXI, 1987.
- GAGNE, ELLEN D. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid, Visor, 1991. Col. Aprendizaje.
- GIMENEZ, GILBERTO. "Discusión actual sobre la argumentación" en Discurso Cuadernos de Teoría y Análisis, No.10 Sept.-Dic. México, UNAM-CCH, 1988 pp 10-39
- GIMENEZ, GILBERTO. Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico. México, UNAM, 1981. Serie G: estudios doctrinales 47.
- GÓMEZ PALACIO, MARGARITA. (Comp). Psicología Genética y Educación. México, SEP-OEA, 1986.
- GÓMEZ PALACIO, MARGARITA. (Coord). La comprensión de la Referencia en la lectura y la escritura; un acercamiento a los procesos de recuperación y producción del significado a partir de relaciones referenciales endofónicas. México, SEP-DGEE-OEA, 1988.
- GÓMEZ PALACIO, MARGARITA. (Coord.). Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura. México, SEP-OEA, 1986.
- GÓMEZ PALACIO, MARGARITA. La lectura en la escuela. México, SEP, 1995. Biblioteca para la actualización del maestro.
- HERNANDEZ SÁNCHEZ, MARÍA CONCEPCIÓN R. El niño y la lecto-escritura, niveles de conceptualización y estrategias pedagógicas. Tesis de licenciatura (Directora Alma Yolanda Castillo Rojas). México, UAP, 1994.
- HOWEL J., MARGARET y FRANKLIN, MARIO. "Developmental an reader ability differences in semantic processing efflency". Journal of educational Psychology. Vol. 78, No. 2. Estados Unidos, abril 1986. pp 124-129.
- JOHNSON, PETER H. La evaluación de la comprensión lectora. Madrid, Visor, 1989. Col. Aprendizaje.
- KERLINGER, FRED N. Investigación del comportamiento. 2da. ed. México, Nueva Editorial Interamericana, 1985.
- KIRCHNER, TERESA. Lectura, estilos y estrategias. Barcelona, Promociones y Publicaciones, 1988.
- LABARRERE SARDUY, ALBERTO. "El análisis de texto y su papel en el proceso de solución de problemas por los escolares de primaria". En Educación. 11 (43). Cuba, oct.-dic. 1981. pp 93-193.
- LADRÓN DE GUEVARA, MOISÉS. La lectura. México, SEP-Cultura Ediciones El Caballito, 1985.
- MEDINA ARTEAGA, LUIS. "El fracaso escolar en la educación primaria" (segunda parte). Revista de la Escuela Normal Superior de México. 4 (2). México, mayo-junio 1985. pp 15-18.
- MIGUEL ACO, GRACIELA. Efectos de un programa de entrenamiento de la lectura de comprensión en sujetos de 1er. grado de la Escuela Secundaria Federal "Lic. Sebastián Lerdo de Tejada". Tesis de licenciatura. Jalapa, Ver. 1973.
- MONSIVAIS, CARLOS. "Aproximaciones y reintegros, del porvenir cultural (el que hubiere)." En El Financiero. México, julio de 1993. Política.
- MORALES, ARMANDO. "Capacidad lectora y comprensibilidad del material escrito". En Educación Revista para el Magisterio. No. 166. Venezuela, 1983. pp 63-80.
- PELLICER, ALEJANDRA. Los descubrimientos de Cristóbal; Historias sobre una historia. México, Libros del Rincón-SEP, 1992.

- PIAGET, J. Seis estudios de psicología. 6ta. ed. México, Seix-Barral, 1977. Col. Ensayo 247.
- PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño. México, FCE, 1977.
- PIAGET, J. Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires, ed. Psique, 1977.
- PIZARRO, ELOISA. "Hacia una pedagogía preventiva; Nuevo método de iniciación de la lecto-escritura". En Lectura y Vida. No. 2, Año 1. Argentina, junio 1980. pp 20-26.
- RAMÍREZ RUEDAS, IRMA Y PRAGA, MA. DEL CARMEN. "La lectura literal, un obstáculo en el proceso enseñanza-aprendizaje". 1(0). En Pedagogía. México, enero-abril 1984. pp 17-24.
- REIFF, JUDITH C. "What are the reading preferences of your children?". Journal of Instructional Psychology. Vol. 12, No. 2. Estados Unidos, June 1985. pp 93-98.
- ROCKWELL, ELSIE Y SCHMELKES, SYLVIA. La modernización y la escuela primaria. En Universidad Futura, Vol.2. Núm.4. México, UAM-Azacapotzalco, Feb. 1990. 4-19 pp.
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, NELSON. "El procedimiento 'cloze' un procedimiento para evaluar la comprensión de la lectura y la complejidad de materiales". En Lectura y Vida. 4(3). Argentina, sept. 1983. pp 4-13.
- SARTO MONTSERRAT. La animación a la lectura: para hacer al niño lector y su aprendizaje. Sta. ed. Madrid, S.M., 1988.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Avance programático. Segundo grado. México, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Avance programático. Tercer grado. México, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Avance programático. Quinto grado. México, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Concentrado de la Estadística por Municipio, Clasificación por nivel, servicio y sostenimiento, Fin de cursos 1993-1994. Instituto de Asuntos Educativos en el Estado de Puebla- SEP. Sistema Interactivo Descentralizado de Estadísticas Continuas. Edición 19 de Septiembre de 1994.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Estadística del inicio de cursos del ciclo escolar 1994-1995, totales por entidad y modalidad. Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Puebla. Sistema Interactivo Descentralizado de Estadísticas Continuas. Edición 17-02-95.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, Inicio y Fin de Cursos, 1993-1994. México, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Fichero Actividades didácticas Matemáticas, Primer Grado. México, 1994.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Fichero Actividades didácticas Español, Primer Grado. México, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Guía para el maestro, Quinto Grado. México, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de quinto grado. México, 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de quinto grado. México, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de primer grado. México, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de segundo grado. México, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de tercer grado. México, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de cuarto grado. México, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de quinto grado. México, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de quinto grado. México, 1994.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros de texto gratuito de sexto grado. México, 1993.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros para el maestro. Primer Grado. México, 1996.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros para el maestro. Segundo Grado. México, 1996.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros para el maestro. Cuarto. Grado. México, 1996.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libros para el maestro. Quinto Grado. México, 1996.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Memorándum técnico. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos 1994-1995. México, enero-marzo 1995. pp 37-40.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Mi libro de historia de México. Sexto grado. México, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y Programas de estudio de educación básica primaria. México, 1990.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de estudio de educación básica primaria. México, 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México, 1996.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa educativo del estado de Puebla. 1993-1999. México, 1993.
- SEDDON, JOHNSON, M. y otros. Técnicas de evaluación informal de lectura. Madrid, Visor, 1990.
- SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. Historia de la lectura en México. México, ed. Ermitaño-Colegio de México, 1988.
- SMITH, FRANK. Comprensión de la lectura: análisis lingüístico de la lectura y su aprendizaje. Tr. Mario Sandoval Pineda. México, Trillas, 1983.
- TAYLOR, BARBARA y SANMUELS, JAY. "Children's use of text structure in the recally expository material". En American Educational Research Journal. Vol. 20, No. 4. Estados Unidos, winter 1984. pp 517-528.
- THURLOW, MARTHA. "Student reading durin reading clase: the lost activity in reading instruction". The Journal of Education Research. 77 (5). Estados Unidos, may-jun. 1984. pp 267-272.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. (Antología). México, UPN, 1995.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II. Guía de Trabajo y Antología Básica. México, UPN-SEP, 1993.
- VAN DIJK, TEUN A. La ciencia del texto. Bs. As., Paidós, 1978.
- VAN DIJK, TEUN A. Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. tr. Myra Gannn. México, Siglo XXI, 1980.
- ZORAIDA VÁZQUEZ, JOSEFINA y otros. Ensayos sobre la historia de la educación en México. 2da. ed. México, El Colegio de México, 1985.

## **Anexo 1**

**(Referencia específica de los 9 textos utilizados en la presente Investigación)**

**Referencia específica de los 9 textos utilizados en la presente investigación**

<b>Libro de Texto</b>	<b>Nombre del texto seleccionado</b>	<b>Páginas</b>	<b>Autor</b>	<b>Edición</b>
Español. Lecturas Quinto grado.	El rey y el mercader	26-27-28	Cuento árabe. (Adaptación de Armida de la Vara).	México, SEP, 1993
Español. Lecturas Quinto grado.	La cometa	60	Fernán Silva Valdés	México, SEP, 1993
Español. Lecturas Quinto grado.	El destierro del Cid	84-86	Alejandro Casona. (adaptación de Armida de la Vara).	México, SEP, 1993
Español. Quinto grado.	Escrito con tinta verde	66	Octavio Paz	México, SEP, 1993
Español. Quinto grado.	Los libros	148-149	Miguel Ángel Pacheco y José Luis García	México, SEP, 1993
Matemáticas. Quinto Grado.	El puesto de jugos	99-100-101-102-103*	_____	México, SEP, 1993
Ciencias Naturales Quinto Grado.	La combustión	109-110-111-112-113-114	_____	México, SEP, 1993
Geografía Quinto Grado.	Un continente limpio	122-123-124-125-126	_____	México, SEP, 1994
Historia Quinto Grado.	Los griegos	39-40-41-42-43-44*	_____	México, SEP, 1994

\* Recordamos a los lectores que de los textos seleccionados de Matemáticas e Historia se tomaron sólo algunas páginas, no el total de la lección (ver capítulo 6).



## **Anexo 2**

**(Formas de elaborar resúmenes. Seguimiento por alumno.)**

## FORMAS DE ELABORAR RESUMENES.

Seguimiento por Alumno

Cuadro 1 Escuela GB.G1

Textos									
Nom- bre	El rey y el mercader	El destierro del Cid	La cometa	Escrito con tinta verde	Un continente limpio	Los griegos	La Combustión	El puesto de jugos	Total de frecuencia de grupo por alumno
Bl	1-A	1-A	1-A	2-B	1-A	1-A	1-A	2-A	1=6 2=2
Da	1-A	1-A	1-A	1-A	2-B	1-B	1-D	2-B	1=6 2=2
Fe	2-B	1-A	2-B	2-B	2-B	1-A	1-D	2-A	1=3 2=5
Fl	1-A	1-B	1-A	1-A	1-B	1-A	1-A	1-A	1=8 2=0
Li	1-A	2-B	2-B	2-B	1-D	1-D	1-D	2-C	1=4 2=4
Ma	1-A	2-B	2-A	2-B	1-A	1-A	1-A	1-A	1=5 2=3
Noh	1-A	1-A	1-A	2-A	2-B	1-A	1-A	2B	1=5 2=3
Nor	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1=8 2=0
Sa	1-A	1-A	1-C	1-C	1-A	1-A	1-A	2-A	1=7 2=1
Xo	1-A	1-A	2-B	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1=7 2=1
1	A=9 B=0 C=0 D=0 E=0 T=9	A=7 B=1 C=0 D=0 E=0 T=8	A=5 B=0 C=1 D=0 E=0 T=6	A=4 B=0 C=1 D=0 E=0 T=5	A=5 B=1 C=0 D=1 E=0 T=7	A=8 B=1 C=0 D=1 E=0 T=10	A=7 B=0 C=0 D=3 E=0 T=10	A=4 B=0 C=0 D=0 E=0 T=4	A=49 B=3 C=2 D=5 E=0 T=59
2	A=0 B=1 C=0 D=0 T=1	A=0 B=2 C=0 D=0 T=2	A=1 B=3 C=0 D=0 T=4	A=1 B=4 C=0 D=0 T=5	A=0 B=3 C=0 D=0 T=3	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=3 B=2 C=1 D=0 T=6	A=5 B=15 C=1 D=0 T=21
1+2	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=80

1= grupo de Copia. 2= grupo de Interpretación. Las letras corresponden a cada subgrupo de 1 y 2.

Obsérvese como son más altas las frecuencias de respuestas en el grupo 1 (copia) en los textos narrativos-literarios, y en los textos no literarios. Significativamente es más bajo la del Puesto de Jugos del libro de Matemáticas. En forma inversa sucede con lo relativo al grupo 2 (interpretación).

## FORMAS DE ELABORAR RESÚMENES.

Seguimiento por Alumno

Cuadro 2 Escuela GB.62

Textos									
Nombre	El rey y el mercader	El destierro del Cid	La Cometa	Escrito con tinta verde	Un continente limpio	Los griegos	La Combustión	El puesto de jugos	Total de frecuencia de grupo por alumno
Ca	1-A	1-A	2-B	1-A	1-A	1-B	1-A	2-B	1=6 2=2
Ce	1-A	1-A	2-B	1-A	1-A	1-B	1-A	2-B	1=6 2=2
Ch	2-A	2-C	2-B	2-B	1-C	1-A	1-A	2-B	1=3 2=5
Da	1-D	1-E	2-B	1-C	NE	1-A	NS	NA	1=4 2=1
Gr	1-A	1-A	2-B	1-A	2-B	1-A	2-B	1-A	1=5 2=3
Is	2-C	2-B	2-C	1-A	2-B	1-D	2-B	2-B	1=2 2=6
Ja	2-C	2-B	2-B	2-C	2-D	1-D	2-B	2-B	1=1 2=7
Je	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1-D	1-D	2-B	1=7 2=1
JM	1-A	2-A	2-B	1-A	2-B	1-C	1-D	2-B	1=4 2=4
Ma	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1-B	1-A	1-A	1=8 2=0
1	A=6 B=0 C=0 D=1 E=0 T=7	A=5 B=0 C=0 D=0 E=1 T=6	A=2 B=0 C=0 D=0 E=0 T=2	A=7 B=0 C=1 D=0 E=0 T=8	A=4 B=0 C=1 D=0 E=0 T=5	A=3 B=3 C=1 D=3 E=0 T=10	A=4 B=0 C=0 D=2 E=0 T=6	A=2 B=0 C=0 D=0 E=0 T=2	A=33 B=3 C=3 D=6 E=1 T=46
2	A=1 B=0 C=2 D=0 T=3	A=1 B=2 C=1 D=0 T=4	A=0 B=7 C=1 D=0 T=8	A=0 B=1 C=1 D=0 T=2	A=0 B=3 C=0 D=1 T=4 +1 NE	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=0 B=3 C=0 D=0 T=3 +1 NS	A=0 B=7 C=0 D=0 T=7 +1 NA	A=2 B=23 C=5 D=1 T=31 T=3
1+2	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=80

1= grupo de Copia. 2= grupo de Interpretación. Las letras corresponden a cada subgrupo de 1 y 2.

Obsérvese como aquí el texto poético menos accesible se copió más que el marcado como más fácil. El texto histórico fue copiado en alguno de los subgrupos, por todos estos niños. El texto menos copiado fue el de Matemáticas. En forma inversa sucedió con el grupo 2 (interpretación). NA significa no asistió. NE significa no entendí. NS significa no sé.

## FORMAS DE ELABORAR RESUMENES.

Seguimiento por Alumno

Cuadro 3 Escuela FM

Textos									
Nom- bre	El rey y el mercader	El destierro del Cid	La Cometa	Escrito con tinta verde	Un continente limpio	Los griegos	La Combustión	El puesto de jugos	Total de frecuencia de grupo por alumno
Au	1-A	1-C	2-C	2-B	1-C	1-D	1-D	2-A	1=5 2=3
Ca	1-A	1-C	1-C	1-C	1-A	1-D	1-D	1-D	1=8 2=0
Jo	1-A	1-C	1-A	2-B	1-A	1-B	1-A	2-B	1=6 2=2
JL	1-A	1-C	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1-A	1=8 2=0
JC	1-D	1-A	1-D	1-A	1-D	1-D	1-D	1-D	1=8 2=0
Le	2-B	1-C	2-B	2-B	1-D	1-D	1-D	2-C	1=4 2=4
MaC	1-A	1-A	2-B	2-B	1-A	1-A	1-A	2-B	1=5 2=3
RMC	1-A	1-A	2-B	1-A	1-B	1-C	1-D	2-B	1=6 2=2
RMJ	1-A	2-B	2-B	1-A	1-A	1-D	1-D	2-B	1=5 2=3
Ra	1-C	1-A	2-B	2-B	1-A	1-A	1-A	2-B	1=5 2=3
1	A=7 B=0 C=1 D=1 E=0 T=9	A=4 B=0 C=5 D=0 E=0 T=9	A=2 B=0 C=1 D=1 E=0 T=4	A=4 B=0 C=1 D=0 E=0 T=5	A=6 B=1 C=1 D=2 E=0 T=10	A=3 B=1 C=1 D=5 E=0 T=10	A=4 B=0 C=0 D=6 E=0 T=10	A=1 B=0 C=0 D=2 E=0 T=3	A=31 B=2 C=10 D=17 E=0 T=60
2	A=0 B=1 C=0 D=0 T=1	A=0 B=1 C=0 D=0 T=1	A=0 B=5 C=1 D=0 T=6	A=0 B=5 C=0 D=0 T=5	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=1 B=5 C=1 D=0 T=7	A=1 B=17 C=2 D=0 T=20
1+2	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=80

1= grupo de Copia. 2= grupo de Interpretación. Las letras corresponden a cada subgrupo de 1 y 2.

Obsérvese que los textos narrativos fueron más copiados que los poéticos. Los no literarios fueron los más copiados a excepción del texto de Matemáticas. Los niveles de copia en D, son reflejo de un buen manejo del resumen por estos niños.

## FORMAS DE ELABORAR RESÚMENES.

Seguimiento por Alumno

Cuadro 4 Escuela BJ

Textos									
Nom- bre	El rey y el merceder	El destierro del Cid	La Cometa	Escrito con tinta verde	Un continente limpio	Los griegos	La Combustión	El puesto de jugos	Total de frecuencia de grupo por alumno
Al	1-A	1-A	1-A	1-A	1-C	1-D	1-D	2-A	1=7 2=1
Is	1-A	2-A	2-B	2-B	1-C	1-A	1-A	1-A	1=5 2=3
La	1-A	2-B	2-B	2-B	1-A	1-D	2-B	2-B	1=3 2=5
Ma	1-C	1-C	2-B	1-C	1-C	1-C	1-C	2-C	1=6 2=2
ML	2-B	2-B	2-B	2-A	1-B	1-B	2-B	2-B	1=2 2=6
Re	2-B	2-B	1-A	2-B	1-C	2-B	2-B	1-A	1=3 2=5
Si	1-C	1-C	1-B	1-A	1-D	1-D	1-A	1-B	1=8 2=0
So	2-B	2-A	2-B	1-A	1-A	1-B	1-D	1-A	1=5 2=3
Te	1-A	1-A	2-A	1-B	1-B	1-A	1-A	1-A	1=7 2=1
Vi	1-A	2-A	2-B	2-B	1-A	1-D	1-D	2-B	1=4 2=4
1	A=5 B=0 C=2 D=0 E=0 T=7	A=2 B=0 C=2 D=0 E=0 T=4	A=2 B=1 C=0 D=0 E=0 T=3	A=3 B=1 C=1 D=0 E=0 T=5	A=3 B=2 C=4 D=1 E=0 T=10	A=2 B=2 C=1 D=4 E=0 T=9	A=3 B=0 C=1 D=3 E=0 T=7	A=4 B=1 C=0 D=0 E=0 T=5	A=24 B=7 C=11 D=8 E=0 T=50
2	A=0 B=3 C=0 D=0 T=3	A=3 B=3 C=0 D=0 T=6	A=1 B=6 C=0 D=0 T=7	A=1 B=4 C=0 D=0 T=5	A=0 B=0 C=0 D=0 T=0	A=0 B=1 C=0 D=0 T=1	A=0 B=3 C=0 D=0 T=3	A=1 B=3 C=1 D=0 T=5	A=6 B=23 C=1 D=0 T=30
1+2	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=10	T=80

1= grupo de Copia. 2= grupo de Interpretación. Las letras corresponden a cada subgrupo de 1 y 2.

Obsérvese como aquí que tres textos no literarios fueron los que obtuvieron más alto índice de copia, y un narrativo literario. En forma inversa sucede con los que realizan interpretación. Nótese como el texto de La cometa tuvo muy bajo índice de copia.

## **Anexo 3**

**(Juego completo de los cuestionarios de 2 niños.)**

**Alumna de quinto grado  
Florentina  
13 años  
Escuela: Gabino Barreda  
Nivel C**

## CUESTIONARIO A

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas. Contéstalas todas. Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te aplique el cuestionario. No escribas en la columna de la derecha.

## DATOS PERSONALES

Escribe los datos que sobre tu persona se te piden:

1. Nombre Flora...
2. Edad 13
3. Sexo Femenina
4. Lugar de Nacimiento Quibilá
5. Domicilio Particular en la colonia...
6. Nombre de la Escuela Gabina Barceda
7. Domicilio de la Escuela 9 avenida
8. ¿Trabajas? (marca con una cruz, sólo si tu trabajo es diferente al que realizas en el quehacer de tu casa) sí (X) no ( )
9. ¿Dónde? con mi hermana en el taller
10. ¿Qué haces en tu trabajo? ...
11. Tu horario es (marca con una cruz) vespertino ( ) matutino ( )
12. ¿Cuántas horas trabajas? ...
13. ¿Has repetido algún grado escolar? sí (X) no ( )
14. ¿Cuál o cuáles? 3º
15. ¿Cursaste Jardín de Niños? sí ( ) no ( )

## DATOS FAMILIARES

Escribe los datos que sobre tu familia se te solicitan:

16. Nombre del padre Miguel...
17. ¿Vive? sí (X) no ( )
18. Edad 36
19. Lugar de nacimiento Veracruz
20. Marca con una cruz los estudios que tiene tu papá:
 

primaria (X) 5º	técnica o comercial ( ) ninguno ( )
secundaria ( )	profesional ( )
preparatoria ( )	otros ( ) Cuáles <u>...</u>

5

1

1

1

4

NC

NC

1

30

1

15

4

2

15

1





42. ¿Cuántos grados has cursado en esta escuela, incluyendo el actual?

de primero a quinto

43. En cuáles otras escuelas primarias has estudiado (escribe también si son de la ciudad de Puebla o de otra ciudad). \_\_\_\_\_

CONDICIONES DE VIVIENDA Y BIENES DE USO FAMILIAR

En este apartado marca con una cruz sólo una opción de lo que se te solicita sobre el tipo de casa que habitas:

44. La casa que habitas con tu familia es:

Rentada (X)

Propia ( )

Otra ( )

45. ¿Cuántas personas viven en tu casa? 2

46. Donde vives ¿qué tipo de casa es?

Condominio ( )

Vecindad (X)

Departamento en edificio ( )

Casa sola (.)

Casa duplex ( )

Otra ( )

47. Di cuántas piezas tiene en total (cuenta sala, comedor, baño, recámaras, cocina, etc.): 2

48. Tiene un cuarto para recámara sí (X) no ( )

49. Tiene un cuarto para cocina sí ( ) no ( )

50. Tiene un cuarto para comedor sí (X) no ( )

51. Tiene un cuarto para baño sí ( ) no ( )

52. Tiene un cuarto para sala sí (X) no ( )

Señala con una cruz con qué tipo de servicios cuenta:

53. teléfono sí ( ) no (X)

54. Estufa de gas sí (S) no ( )

55. Baño con regadera sí ( ) no (X)

56. Taza de baño sí (S) no ( )

5

1

1

2

2

2

1

2

1

2

1

2

1

2

1

57. Agua entubada sí (X) no ( )  
58. Drenaje sí (X) no ( )  
59. Luz eléctrica sí (X) no ( )

Marca con una cruz, los muebles o aparatos eléctricos que tienes en tu casa:

60. Radio sí (X) no ( )  
61. Televisión sí (X) no ( )  
62. Lavadora eléctrica sí (X) no ( )  
63. Refrigerador sí (X) no ( )  
64. Automóvil sí ( ) no (X)  
65. Antena parabólica o cable sí ( ) no (X)  
66. Computadora sí ( ) no (X)

#### ALIMENTACION

Contesta las siguientes preguntas sobre tu alimentación:

67. ¿Cuántas veces a la semana comes carne?

Diariamente ( )  
De 6 a 5 veces a la semana (X)  
De 4 a 3 veces a la semana ( )  
De 2 a 1 vez a la semana ( )  
Nunca ( )

68. ¿Cuántas veces a la semana comes huevos?

Diariamente ( )  
De 6 a 5 veces a la semana (X)  
De 4 a 3 veces a la semana ( )  
De 2 a 1 vez a la semana ( )  
Nunca ( )

69. ¿Cuántas veces a la semana comes verduras y frutas?

Diariamente (X)  
De 6 a 5 veces a la semana ( )  
De 4 a 3 veces a la semana ( )  
De 2 a 1 vez a la semana ( )  
Nunca ( )

L  
L

L  
L  
L  
L  
L  
L  
L

L

L

L

Marca con una cruz los medios de información que manejan en tu casa:

70. Tus papás leen libros sí ( ) no (X)
71. Tus papás leen periódicos sí (X) no ( )
72. Tus papás leen revistas sí (X) no ( )
73. Tus papás escuchan radio sí (X) no ( )
74. Tus papás ven televisión sí (X) no ( )
75. Tus papás platican con amigos o compañeros sí (X) no ( )
76. Tú, ¿cuántas horas al día ves televisión? 4.30 7.30.
77. Marca el tipo de programas que más ves:
- |                   |                      |                      |
|-------------------|----------------------|----------------------|
| caricaturas (X) / | educativos (X) 5     | musicales (X) 4      |
| concursos (X) 2   | películas (X) 6      | documentales (X) 10  |
| telenovelas (X) 3 | series de acción ( ) | noticieros ( )       |
| deportes (X) 4    | cómicos (X) 3        | otro ( ) Cuál _____. |
78. ¿Vas a alguna biblioteca? Si.
79. ¿A cuál? La de la escuela.

OTROS

80. Prácticas algún deporte sí (X) no ( )
81. Cuál: balibol.
82. Asistes a algún deportivo sí (S) no ( )
83. Te ayudan en tus tareas escolares? sí (S) no ( )
84. Señala quien te ayuda más a hacer tus tareas (marca sólo una opción)
- |          |             |                       |
|----------|-------------|-----------------------|
| mamá (X) | papá ( )    | hermanos ( )          |
| tíos     | abuelos ( ) | otro ( ) quién _____. |
85. Marca con una cruz el lugar donde con mayor frecuencia haces la tarea:
- |              |             |                      |
|--------------|-------------|----------------------|
| recámara (X) | sala (X)    | biblioteca ( )       |
| cocina ( )   | comedor ( ) | otro ( ) cuál _____. |
86. ¿Aproximadamente, cuánto gana tu papá al mes? 250 pesos.

2  
1  
1  
1  
1  
3

1

1

1

3

1

1

1

1

2

Uru...  
2020

GRACIAS POR TU COLABORACION.

No llenes el siguiente espacio.

Observaciones

p. 31 p. 31 p. 31	p. 61 p. 73 p. 85 H
-------------------------	------------------------------

Fecha: 27 de febrero de 1995

\*\*\*

Florentina:

Dale este cuestionario a tu mamá o a un adulto de tu familia.

¿Que grado escolar ha repetido Florentina? 3<sup>er</sup> año

¿Asistió Florentina al Jardín de niños? Si

¿En dónde nació el papá de Florentina? Venezuela

¿Hasta que grado estudió el papá de Florentina? 5<sup>er</sup> grado

¿Sabe leer y escribir su papá de Florentina? Si

¿En que lugar nació la mamá de Florentina? Barbela Puz

¿Sabe leer y escribir la mamá de Florentina? Si

1971

Numero de

12370

Florentina:

Dale este cuestionario a tu mamá o a un adulto de tu familia.

¿Que grado escolar ha repetido Florentina? 3<sup>er</sup> Grado

¿Asistió Florentina al Jardín de niños? Si

¿En donde nació el papá de Florentina? Venezuela

¿Hasta que grado estudió el papá de Florentina? 5<sup>o</sup> Grado

¿Sabe leer y escribir su papá de Florentina? Si

¿En que lugar nació la mamá de Florentina? Riella Pz

¿Sabe leer y escribir la mamá de Florentina? Si

111

¿La casa donde vive Florentina es una vecindad? si

¿Cuántas piezas tiene? 2

¿De qué material está construida?  
concrete

¿Qué libros, revistas, periódicos lee el papá de Florentina?  
Periódico

¿Qué libros, revistas, periódicos lee la mamá de Florentina?  
Periódico

¿Cuánto gana la mamá de Florentina?  
27.000.000

¿Firma de quien contestó el cuestionario?  
Maria Lopez Saldivar

GRACIAS Pdgo. A. Yochitl Olvera.





9. De los siguientes materiales de lecturas señala el que más te guste leer:

- Libro de texto de Historia ( )
- Libro de texto de Ciencias Naturales ( )
- Libro de texto de Matemáticas (X)
- Libro de texto de Español ( )
- Libro de texto de Lecturas ( )
- Libro de texto de Geografía ( )

10. ¿Por qué te interesa más ese material? Porque me gusta leerlo.

11. ¿Cuál es el que te gusta leer menos? Historia

12. ¿Por qué? Porque no me interesa.

13. Marca con una cruz, dos de las lecturas de tus libros de texto que te gusten o gustarían más leer:

- Los pueblos mesoamericanos (libro: Historia de México) (X)
- Juárez cuenta como llegó a la escuela (libro: Historia de México) ( )
- Los ciegos y el elefante (libro: Español) (X)
- Hagamos un resumen (libro: Español) ( )
- El país de las cien palabras (libro: Lecturas) ( )
- Canción de Mayo (libro: Lecturas) ( )
- Feria Matemática (libro: Matemáticas) ( )
- Vasos, semillas y tiras (libro: Matemáticas) ( )
- El clima (libro: Ciencias Naturales) ( )
- Nuestro cuerpo (libro: Ciencias Naturales) ( )
- Los Estados Unidos Mexicanos (libro: La República Mexicana) ( )
- América, sus montañas y sus ríos (libro: Geografía) ( )
- Continentes e islas (libro: Geografía) ( )

14. Si tuvieras la oportunidad de que te regalaran un libro ¿Sobre de qué tema preferirías que fuera? Historia

20. Piensa en el libro que señalaste como más difícil de entender. Escribe por qué crees que es más difícil: porque es un libro muy largo y muchas palabras
21. Entiendes más leyendo en:  
 voz baja o silencio ( )  
 voz alta (X)
22. Marca con una cruz el lugar donde lees más:  
 en casa ( )  
 en la escuela (X)  
 en la biblioteca ( )
23. ¿En dónde se te hace más fácil leer? en casa
24. ¿Por qué? porque leo más en casa que en la escuela

Ayúdanos a saber cómo es la actividad de lectura dentro de tu salón de clase:

25. Señala con qué frecuencia lees en clase tu libro de Lecturas:  
 Diariamente ( )  
 4 veces a la semana ( )  
 3 veces a la semana ( )  
 2 veces a la semana ( )  
 1 vez a la semana (X)  
 Nunca ( )
26. Tienen un horario dentro del salón de clases para la actividad de lectura:  
 sí (X) no ( )
27. ¿Tu maestro los pone a leer en coro?  
 sí (X) no ( )
28. ¿Qué es lo que más realizan?  
 Lectura en voz alta (X) lectura en silencio ( ) ninguna ( )

[ 2 ]

[ 2 ]

[ 2 ]

[ 1 ]

[ 1 ]

[ 1 ]

[ 1 ]

En las siguientes tres preguntas, contéstanos con detalle lo que se te pide sobre la lectura.

15. Escribe qué es para tí leer es para mí leer
16. ¿Por qué crees que es importante leer? por que aprendo cosas nuevas
17. Escribe qué significa para tí: Lectura de Comprensión: leer para entender

En las siguientes preguntas nos interesa saber qué se te dificulta o qué te es fácil cuando lees. Se sincero en tus respuestas.

18. De las siguientes opciones de tipos de lectura, marca con una cruz las tres que se te dificulten más entender:

Cuentos (X)	Leyendas ( )
Biografías ( )	Informes ( )
Poemas ( )	Monografías ( )
Fábulas ( )	Guiones de Teatro ( )
Crónicas (X)	Narraciones Históricas (X)
Instructivos ( )	Exposiciones ( )

19. Dí cual de las lecturas de los libros de texto te cuesta más trabajo entender. Marca con 1 la que más se te dificulte, con un 2 la que se te dificulte pero no tanto, con un 3 la que se te dificulte medianamente, con un 4 la que se te dificulte sólo un poco, con un 5 la que casi no se te dificulte, y con un 6 la que no se te dificulte o sea más fácil:

Ciencias Naturales (7)
Matemáticas (3)
Lecturas (6)
Español (2)
Historia de México (4)
Geografía (5)

R.T.T.T.T.

R.T.T.T.T.



36. ¿Qué haces cuando no entiendes una palabra de tu libro de texto?

37. ¿Qué haces cuando no entiendes un párrafo de tu libro de texto?

38. Explica cómo realizas tus resúmenes:

39. ¿Hay biblioteca dentro de tu escuela?

sí (X) no ( )

40. ¿Hay rincón de lectura en tu escuela?

sí (X) no ( )

41. Si los hay cuántas veces acudes a ellas:

Diariamente ( )

4 veces por semana ( )

3 veces a la semana ( )

2 veces a la semana ( )

1 vez a la semana ( )

42. Menciona qué tipo de material consultas en ellas

Responde las siguientes preguntas acerca de las actividades de lectura que tú y tu familia realizan:

43. ¿Cuál es el material que más lee tu papá?

libros ( )

otro ( ) Dí cual: periodicos

revistas ( )

ninguno ( )

periódicos (X)

44. ¿Cuál es el material que más lee tu mamá?

libros (X)

otro ( ) Dí cual: \_\_\_\_\_

revistas ( )

ninguno ( )

periódicos ( )

45. Tú, ¿qué lees en casa? (puedes marcar con una cruz más de una opción)

libros (X)

otro ( ) Dí cual: \_\_\_\_\_

revistas ( )

nada ( )

cuentos (de los que venden en los puestos de periódicos) (X)

46. Escribe su nombre o título: El libro de la Torre

L1

L1

L1

L3

L1

L1  
0

47. Acudes a bibliotecas externas, fuera de tu casa:

sí ( ) no (X)

48. A cuáles; escribe su nombre \_\_\_\_\_.

Por favor, haz algunas sugerencias para los niños de tu edad sobre la lectura, contestando las siguientes preguntas:

49. ¿Qué harías tú para que los niños de tu edad les gustara leer?

Para que lean mejor y más

50. ¿Qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen? darle atención

2

GRACIAS POR TU COLABORACION

No escribas nada en este espacio de observaciones:

fecha: 28 de febrero

\*\*\*

Nombre del alumno: Florentina  
Nombre de la escuela: Gabino Barrera

LECTURA: EL REY Y EL MERCADER

Lee en silencio el texto. Después contesta las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto:

había una vez un comerciante muy rico vivía  
en un palacio y tenía muchas ciudades vestía  
traje de tierra solo y cuando salía al calle  
montado a caballo iba rodeado de muchos soldados  
que le custaban muy caro esto lo supo el rey de París  
al cual ordena que traiga a su presencia al  
rico mercader.

Para  
página  
2

2. Escribe que fue lo que te gustó del texto:

Como es eso - dijo el rey - tienes muchas  
ciudades y tu casa es como la que la mía

3. Di qué fue lo que no te gustó:

Morirás - dijo el rey - amén que  
contestas tres preguntas son. Dónde está  
el centro de la tierra?

4. Escribe las palabras que no entendiste de la lectura del Rey y el Mercader:

<u>Morirás</u>	<u>Animo</u>	<u>acompañen</u>
<u>preguntas</u>	<u>Tarda</u>	<u>infeliz</u>
<u>pendras</u>	<u>centro</u>	<u>dar</u>

5. Qué otra cosa no entendiste del texto:

bueno yo entendi todo  
unas cositas de escantaba

6. ¿Qué moraleja o aprendizaje obtienes de esta lectura?

Que el rey y el mercader dijo morirás  
amén que antes las tres preguntas  
dónde está el centro de la tierra



7. Inventale otro título al texto:  
el rey fue a hacer asu casa y se encuentra con el mercader

8. Escribe los personajes que aparecieron:

el rey  
Mercader

el caballo  
los varones

yo las  
las animales

9. Di cuáles son los diferentes lugares donde se desarrolla "El rey y el mercader":

un mercante  
palacia

Tercipelo  
cala

Tierra

10. ¿Cuál es el problema central que trata?

El rey y el mercader

11. ¿Cómo resolvió el problema el mercader?

Máximas dijo el rey a merca que merca te  
Tres preguntas

12. Si con tus palabras cuáles fueron las tres respuestas que dio el pastor al rey:

1. Maximas

2. en esa maximas

3. Tres preguntas

13. Al rey le pareció más sabio el pastor que el mercader. ¿A tí quien de los dos te pareció más sabio?

el rey

14. ¿Por qué?

porque rey mando a mercader a  
decirle donde esta  
la tierra

15. En qué país te imaginas que sucedió:

en el palacio

16. Describe el carácter y el aspecto físico del mercader:

CARACTER

ASPECTO FISICO

en la

ness

alegre

medicinalde

17. Señala con una cruz el tipo de texto que es El rey y el Mercader:

noticia ( )

cuento ( )

poesía ( )

historieta (X)

crónica ( )

biografía ( )

18. De cuál de tus libros de texto crees que sacamos esta lectura:
- |                        |                 |
|------------------------|-----------------|
| Ciencias Naturales ( ) | Matemáticas ( ) |
| Español ( )            | Historia ( )    |
| Geografía ( )          | Lecturas (X)    |

19. ¿Te pareció fácil la lectura?

sí (X)                      no ( )

20. ¿La habías leído antes?

sí (X)                      no ( )

21. Para qué piensas que te servirá esta lectura en tu vida diaria:

~~Para leer cuando sea maestra~~  
~~y los platicue la lectura del rey~~  
~~y el mercado~~

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA 11 de Abril.

Nombre del alumno: Florentina

Nombre de la escuela: Cabina Barro Colorado

Lectura: El destierro del Cid

Lee en silencio el texto. Después de leerlo contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. ¿De qué trata el texto?

villanos de mala ley  
que no que respetas  
hidalgos  
medien  
reunidos de palada  
con las cuchillas  
malladas  
se pegan al carrazón  
viva por el castido  
situ suista o consentiste  
en la muerte de tu hermano

2000  
 parte  
 de  
 la

2. Di que fue lo que más te gustó del texto:

en la batalla de Zamora en la Peña  
mataron a tres cid  
rey Sancho de uerto

3. Escribe que fue lo que no te gustó:

me gusta todo por que se trata  
de cid

4. Escribe sobre las líneas las palabras que no entendiste del texto:

<u>Zamora</u>	<u>cerrada</u>	<u>castido</u>
<u>trae en</u>	<u>documenta</u>	<u>consentiste</u>
<u>vivan</u>	<u>cid</u>	<u>sancho</u>

5. ¿Qué otra cosa no entendiste del texto?

que al enfrentar a caban de comer  
y si se viera en vaso de agua

6. ¿Que fue lo que aprendiste con esta lectura?

muchas cosas que no obedecian  
al rey

7. Para qué crees que te sirva esta lectura:

~~para practicar con mis amigos~~  
~~y amigos y mi maestra~~

8. Invéntale otro título al texto:

~~El cuento del Cid~~

9. Di quienes son los personajes de la lectura:

~~El Cid~~                      ~~Alfonso~~                      ~~rey nas~~  
~~Rodrigo~~                      ~~Burgos~~                      \_\_\_\_\_  
~~Sancho~~                      ~~rey~~                      \_\_\_\_\_

10. ¿En qué lugares se desarrolla El destierro del Cid:

~~en España~~                      ~~Sancho~~                      \_\_\_\_\_  
~~Zamora~~                      ~~al Cid~~                      \_\_\_\_\_

11. ¿Por qué se enojó el rey?

~~por que no ve de Cid~~  
~~al rey eso es lo que pienso yo~~

12. En la lectura aparece la palabra: desterrado, de acuerdo a lo que acabas de leer ¿qué significa?

~~en la lectura muy clara y muy~~  
~~bonita~~

13. ¿Por qué le dicen al Cid sus amigos que con él: "gastarán caballos, dinero y vestido" ?

~~para almorzar a los calle~~  
~~pien el Cid y sus amigos~~

14. ¿Por qué no pueden darle hospedaje y comida al Cid?

~~porque no se puede darle al Cid~~  
~~de comer~~

15. Qué quiso decir el autor con: "Castilla se acaba ya" :

~~que ya se va acabar el~~  
~~momento eso pienso yo~~

16. Cómo crees que se sentirá el Cid después del sueño?

~~se sentirá muy bonita~~  
~~de que sano ese sueño~~

17. En qué época histórica piensas que ocurrieron los hechos del Cid:

Primavera

Verano

Otoño

18. Qué tipo de texto crees que es:

biografía (  )                      periódico ( )  
poesía ( )                              leyenda ( )  
cuento ( )                              de información ( )

19. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:

Ciencias Naturales ( )                      Español ( )  
Geografía (  )                              Historia ( )  
Lecturas ( )                                      Matemáticas ( )

20. Ya habías leído este texto:

sí (  )                      no ( )

21. ¿Te pareció fácil la lectura?

sí ( )                              no ( )

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA 24 de Abril.

17. En qué época histórica piensas que ocurrieron los hechos del Cid:

Primera  
Y segunda  
crusada

18. Qué tipo de texto crees que es:  
biografía (  )                      periódico ( )  
poesía ( )                              leyenda ( )  
cuento ( )                              de información ( )

19. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:  
Ciencias Naturales ( )                      Español ( )  
Geografía (  )                              Historia ( )  
Lecturas ( )                                      Matemáticas ( )

20. Ya habías leído este texto:  
sí (  )                      no ( )

21. ¿Te pareció fácil la lectura?  
sí ( )                              no ( )

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA 24 de Abril.

Nombre del alumno: Florencia 98.7  
Nombre de la escuela: Sabina Barreda

LECTURA: LA COMETA

Lee en silencio el texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. ¿De qué trata lo que leíste?

Explica a hacer un cometa  
ya tiene la primavera  
es el tiempo de los tramos  
y llega a las cometas  
quiere a casa hay un cometa  
que con el tiempo  
en el verano las demoras a cometas

2. ¿Te gustó?

sí ( ) no ( ) un poco (X)

3. ¿Por qué?

porque en primavera a ser para hacer  
el tiempo el papalote está

4. Escribe las palabras que no entendiste:

<u>cometa</u>	<u>Alguna</u>	<u>cielo</u>
<u>tiros</u>	<u>ata</u>	<u>hilo</u>
<u>intermedia</u>	<u>cometa</u>	<u>manos</u>

5. ¿Qué otras cosas no entendiste? (Puedes escribir un párrafo, o un enunciado o idea que no comprendiste)

venen a ver un lucero cuando está bien  
venenita por inter medio del hilo  
llevando una carta al cielo

6. ¿Qué aprendiste con esta lectura?

que viene la primavera  
ay papalote tramos

7. ¿Para qué piensas que te servirá esta lectura en tu vida?

cuando sea grande voy a hacer  
me gusta y las  
esperare

8. Es importante para tí leer este tipo de textos como la COMETA:  
sí (X) no ( ) un poco ( )

9. ¿Por qué?

porque me gusta el tema  
es muy bonito

10. ¿Cuál es el lucero que va a remontar en el campito?  
ese dicen que no tienen dueño
11. El texto dice: Trapo que en casa se pierde mamá lo encuen-  
tra en el cielo. ¿A qué crees que se refiere?  
es un pedacito de tela que se va al cielo  
o alguna otra cometa  
o la tela que está en vidrio
12. ¿Qué semejanza tendrán, según el texto, un vidrio y una es-  
trella?  
ven a parar a su lugar cuando está  
bien sereno
13. El texto sugiere que el tiempo para jugar las cometas es:  
verano ( ) invierno ( )  
primavera (x) otoño ( )
14. ¿Cuál te imaginas que será el tiempo o época de jugar trom-  
po?  
primavera
15. ¿Quién piensas que está contando sobre su cometa?  
un niño chiquito
16. ¿Has hecho tú una cometa?  
sí (x) no ( )
17. Con qué otro nombre se les conoce a las COMETAS:  
Trompos
18. ¿Quién es el autor del texto? Fernando Silva y Valdes.

19. ¿Qué tipo de texto es "LA COMETA":  
novela ( ) poesía ( )  
cuento (x) de instrucción ( )  
biografía ( ) periodística ( )  
no sé ( )
20. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:  
Español ( ) Ciencias Naturales ( )  
Geografía ( ) Historia (x)  
Lecturas ( ) Matemáticas ( )
21. ¿Habías leído antes el texto?  
sí (x) no ( )

GRACIAS POR TU AYUDA

FECHA 24 de Abril



Nombre del alumno: Eleonora \_\_\_\_\_ :  
Nombre de la escuela: Gabriel García \_\_\_\_\_ :

LECTURA: ESCRITO CON TINTA VERDE

G.F. A

Lee en silencio el siguiente texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Escribe de qué trata el texto:

La tinta verde crea jardines salvajes  
plenos de flores donde cantan las aves  
palabras que son arboles  
clases que son verdes constelaciones

2. ¿Te gustó?

sí (X) no ( ) un poco ( )

3. ¿Por qué?

Por que se trata  
escrita en tinta  
verde y se calan es miferarito

4. Escribe las palabras que no entendiste:

<u>selvas</u>	<u>letras</u>	<u>cu brna</u>
<u>plados</u>	<u>constelaciones</u>	<u>decianan</u>
<u>cantan</u>	<u>clases</u>	<u>niere</u>

5. ¿Qué otras cosas no entendiste (Puedes escribir una idea, un enunciado o un párrafo que no hayas comprendido).

los bienes que muerde una brizna  
de yerba tu cuerpo se constelo de signal  
verdes

6. ¿Qué fue lo que aprendiste con esta lectura?

que la tinta verde  
crea jardines salvajes plados  
constelaciones

7. Es importante para tí leer este tipo de textos:

sí (X) no ( ) un poco ( )

8. ¿Por qué?

porque si  
meda to mucho

9. ¿Para que piensas que te servirá esta lectura en tu vida?

para leerla despues

10. ¿Por qué crees tú que este texto se llama "ESCRITO CON TINTA VERDE"?

Porque es de jardines

11. Según el texto, di qué es lo que crea la TINTA VERDE:

12. Una estrofa dice: "Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran". Si continuamos leyendo ¿a quién te imaginas que van a cubrir?

13. Otra estrofa dice: "No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa: mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas". ¿Qué quiere decir la palabra tatuaje?

14. El texto ESCRITO CON TINTA VERDE, está basado en: (tacha una)

un mundo real (X)

un mundo imaginario ( )

un mundo real y uno imaginario ( )

15. ¿Cómo se llama el autor del texto?: \_\_\_\_\_

16. Lee de nuevo la segunda estrofa y di qué semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la yerba en una estatua:

17. Qué tipo de texto es Escrito con Tinta Verde:  
cuento (X) de instrucciones ( )  
poesía ( ) científico ( )  
biografía ( ) guión de teatro ( )  
no sé ( )

18. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:  
Matemáticas (X) Español ( ) Ciencias Naturales ( )  
Lecturas ( ) Historia ( ) Geografía ( )

19. Habías leído antes este texto:  
sí (X) no ( )

GRACIAS POR SU AYUDA

FECHA 14 de abril

Nombre del alumno: Flaventina  
Nombre de la escuela: Cabina Barrera

98-FL

Lectura: UN CONTINENTE LIMPIO

Instrucciones: Lee en silencio el texto. Después de leerlo contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto. Escribe las ideas principales.

~~Algunas residuos para la accion de hongos y bacterias se pueden usar reutilizadas para la naturaleza con biodegradables otros como el papel el aluminio se reciclan y de nuevo pueden fabricarse cosas como botellas hay residuos como los plasticos los detergentes los insecticidas que no pueden reciclarse ni reutilizarse~~

2. ¿Te gustó?

sí (X)      no ( )      un poco ( )

3. ¿Por qué?

~~Porque habla bien de gradables cosas de la Ecología y del agua~~

4. Escribe las palabras que no entendiste:

biodegradable      stringan      Testimonios  
de biog      reutiliza      el suelo  
Alerta ecológica

5. Di que otra cosa no entendiste (puedes escribir el párrafo que no comprendiste, o escribir el subtítulo del texto que te resulta más complicado entender, o bien el enunciado que te resultó difícil de captar).

~~En los rios y en el agua escucho el canto del zorzillo y el aire huele a basura que pasa en nuestra gran casa verde~~

6. ¿Qué fue lo que aprendiste con la lectura?

~~Se habla del agua, del aire de la ecología habla de testimonios habla del suelo Alerta ecológica~~

7. ¿Para qué crees que esta lección te sirva?

~~para que con los temas bien y no nos equivoquemos~~

8. Tu texto dice en la página 123 que las actividades humanas generan desechos. ¿Cómo lo ejemplifica?  
No lo entendí
9. ¿Qué significa, según lo que leíste, la palabra: biodegradable?  
otros como el papel y el vidrio se reciclan y de nuevo pueden
10. ¿Qué entendiste cuando dice que el papel y el vidrio se re ciclan?  
Y de nuevo pueden fabricando cosas nuevas Hay reciclados
11. Imagina que un buque petrolero derrama su producto en las costas de Veracruz. ¿Cómo nos afectaría?  
No oliendo el petróleo ni a ser fugas con otros barcos más tarde
12. El país vecino de los Estados Unidos echa sus desperdicios industriales en nuestro Golfo de México. ¿Qué les dirías tú para que ya no lo hicieran?  
Buenos días echan a perder porque no pueden tener oportunidades como estas
13. La contaminación del aire se origina principalmente por la combustión de petróleo y carbón pues al quemarse producen: oxígeno.
14. Escribe que es el efecto invernadero:  
\_\_\_\_\_
15. Quizá has ido a la ciudad de México y sufrido los efectos de la contaminación, o has escuchado las noticias de cómo está contaminada. ¿Qué problemas crees que les ocasiona la contaminación a las personas y animales que ahí viven?  
Se pueden enfermar más no bajar basura y en las calles
16. Menciona las soluciones que han tomado los habitantes de la ciudad de México para disminuir la contaminación:  
Notificar basura en las calles

17. El texto con el subtítulo: El suelo nos dice como se contamina la tierra. Escribe con tus palabras los tres factores que pueden contaminarla, según lo leído:

1. la basura
2. en las calles
3. el agua contaminada

18. Si tú fueras gobernante que les dirías a los niños para que cuidaran su ambiente:

- no tirar la basura  
en las calles  
ni tomar agua contaminada

19. ¿Qué te imaginas tú que haya argumentado la Comisión de Basilea para impedir que se trasladen residuos tóxicos a los países pobres?

donde les da comer a los guano tienen

20. Señala con una cruz el tipo de texto que es: UN CONTINENTE LIMPIO:

- |               |                     |
|---------------|---------------------|
| crónica (✓)   | poesía ( )          |
| biografía ( ) | guión de teatro ( ) |
| cuento ( )    | informativo ( )     |
|               | no sé ( )           |

21. De cuál de tus libros de texto crees que sacamos esta lectura:

- |                        |                 |
|------------------------|-----------------|
| Ciencias Naturales ( ) | Historia (✓)    |
| Geografía ( )          | Español ( )     |
| Lecturas ( )           | Matemáticas ( ) |

22. ¿Te pareció fácil?

- sí (✓) no ( )

23. Lo habías leído antes:

- sí (✓) no ( )

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA: 31 de Mayo

Nombre del alumno: Flaviana  
 Nombre de la escuela: Gabino Barriada

Lectura: LOS GRIEGOS

Lee en silencio el texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto.

Entre todos las civilizaciones de la antigüedad la de los griegos es la que más influencia ha tenido sobre la historia humana. Gran parte de lo que aprendes en la escuela lo debes a lo que tendrían como ciudadanos la patria que los vouchar palabras suso todas las días tienen su origen

2. ¿Te gustó?  
 sí ( ) no ( ) un poco (X)

3. ¿Por qué?

porque se trata de la cultura griega origen de los griegos ha expansión de los griegos

4. Escribe las palabras que no entendiste del texto:

originarias      comerciales      balnear  
herramientas      pravechados      viliización  
mediterranea      epibración      construcción

5. ¿Qué otra cosa no entendiste de LOS GRIEGOS?

antes de que llegaran los primeros griegos se había desarrollado una cultura avanzada

6. Escribe lo que aprendiste con esta lección:

que las creencias en un pueblo asifican y se sienten que aprendi de era de la cultura de elipon

7. Para qué crees que te sirva en tu vida diaria esta lectura:

para cuando acabe mis estudios les explique mis hitos que he tenido

8. ¿De dónde eran originarios los griegos?

de Egipto

9. El texto dice en la página 40: "Desde esa región partieron en varias oleadas, migraciones de tribus enteras hacia el mar Mediterráneo". ¿Qué significa oleadas, en ese contexto?

Olas de tribus de los griegos se iban  
así mismos

10. Con qué otro nombre se le conoce a la cultura griega: faraónica ( ) helénica ( ) romana (X)

11. El texto dice que los griegos se dedicaron a la piratería. Imagina que vas con un grupo de griegos en un barco pirata. Escribe lo que ves, lo que buscan, cómo son sus ropas, cómo es el clima o lo que sepas de estos piratas y lo que te gustaría preguntarles:

Su ropa era de las largas del Antelas  
el clima era muy frío y mucho calor  
griegos como están les puedo preguntar  
que como donde se bulean donde de armas que  
que agua toman

12. Los griegos cultivaron "la vid y el olivo". ¿Cuál es el fruto de la vid?

olivo

13. ¿Por qué se convirtieron los griegos en navegantes y constructores de barcos?

porque les gustaba usar las barcos  
para que así busquen cosas adonde les  
que necesiten

14. Tu texto en la página 41 dice: "Los griegos colonizaron las islas de las costas de Europa". Escribe que crees que piensas que significa: colonizar:

de se

15. ¿Cómo eran las ciudades-Estado?

es una  
Grecia península

16. Seguramente tú has escuchado la palabra democracia. Di cuándo es que la has oído y lo que para tí significa:  
~~Cuando oí en las grandes personas~~  
~~los maestros muchas personas más~~
- 
17. ¿Por qué las autoridades de Atenas duraban poco tiempo en sus funciones?  
~~porque no se duraban así en lo que~~  
~~liban a ser~~
- 
18. ¿Por qué piensas tú que los griegos no permitían entrar a las mujeres en asuntos políticos?  
~~Por que a veces no saben las mujeres~~  
~~en los asuntos políticos~~  
~~es todo lo que respicio~~
- 
19. Ordena cronológicamente. Escribe en la línea un 1 a lo que sucedió primero, un dos al hecho que siguió y un 3 al último suceso:  
 — 1 Los griegos invaden las ciudades persas.  
 — 3 Los griegos parten hacia el mar Mediterraneo.  
 — 2 Micenas estaba prosperando cuando llegaron los griegos.
- 
20. ¿Quiénes eran los esclavos en Atenas?  
~~los asiáticos~~  
~~los griegos y los de oliva~~  
~~comienzo de los griegos~~
- 
21. El texto que leíste es:  
 novela ( ) biografía ( ) descripción histórica (X)  
 crónica ( ) guión de teatro ( ) cuento ( ) no sé ( )
22. De cuál de los libros de texto sacamos esta lectura:  
 Ciencias Naturales ( ) Historia (X) Lecturas ( )  
 Matemáticas ( ) Geografía ( ) Español ( )
23. ¿La habías leído antes?  
 sí (X) no ( )
24. ¿Te pareció difícil?  
 sí (X) no ( )

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA: 6 de Abril de 1995



Nombre del Alumno: Flaerentina  
Nombre de la Escuela Cobina Barrera :-

Lectura: LA COMBUSTION

Lee en silencio el texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto:

Hace muchos miles de años el hombre tenía  
miedo al fuego pues no sabía lo que era en algunos  
lugares se pensaba que el fuego era un dios  
y entre otros que era un regalo de los dioses  
el hombre solo se enfrentaba al fuego cuando  
un volcán asía erasión y provocaba incendios  
cuando un rayo caía en los árboles o en un  
fuego debido al sal

2. ¿Te gustó? (marca con una cruz)

si (x) no ( ) un poco ( )

3. ¿Por qué?

porque es rica toda la que queremos saber  
de la lectura que es e trata

4. Escribe las palabras que no entendiste del texto:

<u>repente</u>	<u>combustion</u>	<u>flora</u>
<u>calientes</u>	<u>biología</u>	<u>durante</u>
<u>antigüedad</u>	<u>presencia</u>	<u>antigüedad</u>

5. ¿Qué otra cosa no entendiste del texto? (puedes escribir el párrafo, el enunciado o la idea que no comprendiste).

el fuego se con virtio en una necesidad  
para el hombre después de mucho tiempo  
observarlo y recogerlo el hombre aprendia  
producirlo

6. Escribe lo que aprendiste en esta lección:

Avance muchos años se hizo el fuego  
y que el hombre fabrica a producirlos  
los cerillos

7. ¿Para que piensas tú que te sirva en tu vida diaria esto que aprendiste con la lección?

para cuando estudie para maestra  
escrique todo lo que vi en la lectura



16. ¿Te gusta hacer experimentos como los que leíste?

sí (X) no ( ) a veces ( )

17. ¿Por qué?

~~Porque quisiera saber como hicieron  
los los cerillos las palmas las ramas~~

18. Un amigo tuyo quiere hacer la investigación No. 1. Para ello te pide le escribas lo que necesita tener y los pasos que debe seguir para hacerlo. Escríbelo aquí:

MATERIALES

~~madera  
palmas  
cerillos~~

PASOS A REALIZAR

~~1. Encender cerillos  
2. poner palmas  
3. poner ramas~~

19. Señala con una cruz que tipo de texto es LA COMBUSTION (marca sólo una opción).

noticia ( )

historieta (X)

cuento ( )

científico ( )

crónica ( )

biografía ( )

no sé ( )

20. De cuál de tus libros de texto crees que sacamos esta - lectura: (Marca con una cruz sólo una opción)

Ciencias Naturales ( )

Matemáticas (X)

Lecturas ( )

Historia ( )

Español ( )

Geografía ( )

De ninguno ( )

21. ¿Te pareció fácil la lectura de LA COMBUSTION?

sí (X)

no ( )

22. ¿Lo había leído antes?

sí (X)

no ( )

Gracias por tu colaboración

Fecha 3 de abril.

Nombre del alumno: Elorentina  
Nombre de la escuela: Cabina Barroeta.

SB. FI. F4

Lectura: EL PUESTO DE JUGOS

Lee en silencio el texto. Después de leerlo contesta las preguntas de este cuestionario.

1. De qué trata el texto:

El primer autobús son cerca de las siete  
de la mañana cuando los autobuses llegan a la  
pequeña Terminal tiene 15 minutos de  
espera para que los pasajeros se dirijan a presurosos  
al puesto de jugos que está próximo a la  
taquilla

4

2. ¿Te gustó?

si (X)                      no ( )                      un poco ( )

3. ¿Por qué?

es una toda la lectura  
y me gusta los puestos  
de jugos

4. Escribe las palabras que no entendiste:

<u>cerca</u>	<u>ilustración</u>	<u>oxaca</u>
<u>taquilla</u>	<u>terminal</u>	<u>presurosos</u>
<u>pedido</u>	<u>medio</u>	<u>decimo</u>

5. Qué otra cosa no entendiste del texto (puedes poner el problema que no comprendiste o la operación, o la información)

El 50% de N\$ 116.00 equivale a la mitad de  
N\$ 116.00 o sea de N\$ 116.00 o sea N\$ 29.00

6. ¿Que aprendiste con esta lección?

comprendo que la lectura me gusta  
mucho porque es una toda la lectura  
el puesto de jugos

7. Para qué crees que te servirá esta lección en tu vida diaria:

para cuando termine mis estudios  
pueda leerlas a mis hijos cuando sea n  
grandes

8. ¿Qué operación fue la que realizó el señor del puesto cuando le pagaron N\$ 14.40 con el billete de N\$ 50.00?

35.600

9. ¿Para qué el señor del puesto de jugos muestra en la taquilla, las credenciales de su hija y de la maestra?  
Un descuento
10. ¿De cuánto es el descuento que les hacen a los estudiantes?  
60 días de descuento
11. Si el boleto cuesta N\$ 116.00. ¿Cuánto tendrá que pagar por el boleto de la maestra? Recuerda que el descuento a maestros es del 25 %.

OPERACIONES

Respuesta: 366.00

$$\begin{array}{r} 116.00 \\ - 25\% \\ \hline 366.00 \end{array}$$

12. ¿A qué equivale el 50% del costo?

13. ¿Cuánto sería el costo de un boleto y medio?

OPERACIONES

Respuesta: 110

$$\begin{array}{r} 55 \text{ el boleto} \\ + 55 \text{ dos son} \\ \hline 110 \end{array}$$

14. ¿Cómo supo la señora de la taquilla el total de dinero equivalente a los dos descuentos:

porque le es pánico a las señoras  
le es en la caja porque es tanto por  
gusto para ver cuanto le para y cuanto  
le quedaba en la

15. Si el señor del puesto de jugos recibió N\$55.00 de cambio. ¿Cuánto dio al pagar?

55 mil nuevos pesos

16. ¿Qué operaciones tuviste que realizar para contestar las preguntas?

sumas  
resta

de muchos  
y de mas

17. Te gusta hacer este tipo de ejercicios:

sí (X) no ( )

18. ¿Por qué?

porque aquí tiene cuentas fáciles de  
hacer que leer el texto

19. ¿Hiciste este ejercicio en tu salón de clase?

sí (X) no ( )

20. Señala con una cruz el libro de texto del cuál crees que sacamos esta lección:

Matemáticas ( )	Historia ( )
Lecturas ( )	Español ( )
Ciencias Naturales (X)	Geografía ( )

21. ¿Te pareció fácil su lectura?  
sí (X)                      no ( )

GRACIAS POR TU AYUDA

FECHA: 5 de Abril.

**Alumno de quinto grado  
Jaime  
12 años  
Escuela: Gabino Barreda  
Nivel A**

CUESTIONARIO A

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas. Contéstalas todas. Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te aplique el cuestionario. No escribas en la columna de la derecha.

DATOS PERSONALES

Escribe los datos que sobre tu persona se te piden:

1. Nombre JAI ME
2. Edad 12 Años
3. Sexo Masculino
4. Lugar de Nacimiento Puebla Pue
5. Domicilio Particular ~~en las afueras en la colonia del mar...~~
6. Nombre de la Escuela Gabino Barreda
7. Domicilio de la Escuela 11 y 13 sur
8. ¿Trabajas? (marca con una cruz, sólo si tu trabajo es diferente al que realizas en el quehacer de tu casa) sí (X) no ( )
9. ¿Dónde? Abes en Acómata la casa pero abesco no
10. ¿Qué haces en tu trabajo? veco to ve jus como do las cosas
11. Tu horario es (marca con una cruz) vespertino (X) matutino ( )
12. ¿Cuántas horas trabajas? 24
13. ¿Has repetido algún grado escolar? sí ( ) no (X)
14. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_
15. ¿Cursaste Jardín de niños? sí ( ) no ( )

DATOS FAMILIARES

Escribe los datos que sobre tu familia se te solicitan:

16. Nombre del padre Rolando Sanchez Alvarez
17. ¿Vive? sí (X) no ( )
18. Edad 44
19. Lugar de nacimiento Puebla
20. Marca con una cruz los estudios que tiene tu papá:  
 primaria                       técnica o comercial ( )    ninguno ( )  
 secundaria                       profesional ( )  
 preparatoria (X) 12                      otros ( )                      Cuáles \_\_\_\_\_

4
2
1
1
7
4
2
2
1
1
1
5
1
3



21. ¿Vive tu papá en el mismo domicilio que tú? sí  no ( )
22. ¿En qué trabaja? envisca Marvinela
23. Nombre de la madre Febe Campos Matias
24. ¿Vive? sí  no ( )
25. Edad 4 5
26. Lugar de nacimiento Tehuacan
27. Marca con una cruz los estudios que tiene tu mamá:
- primaria  técnica o comercial ( ) ninguno ( )
- secundaria ( ) profesional ( )
- preparatoria ( ) otros ( ) Cuáles \_\_\_\_\_
28. ¿Vive en el mismo domicilio que tú? sí  no ( )
29. ¿En qué trabaja tu mamá? labores del hogar
30. ¿Cuántos hermanos tienes? 4
31. ¿Cuántos de tus hermanos son mayores que tú? todos excepto uno
32. Escribe la edad que tiene cada uno de ellos: 21, 19, 16, 12, 9
33. ¿Cuántos de los que son mayores que tú estudiaron la primaria?  
todos
34. ¿Alguno estudió o estudia la secundaria? sí  no ( )
35. ¿Alguno estudió o estudia la preparatoria, técnica o comercial?  
sí  no ( )
36. ¿Alguno estudió o estudia la universidad o una carrera profesional?  
sí  no ( )
37. ¿Cuántos de tus hermanos mayores trabajan? uno
38. ¿En qué? en la tienda en donde lle trabajo

#### DATOS SOBRE RESIDENCIA

Escribe los datos que se te piden sobre tu estancia en esta ciudad:

39. ¿Has vivido siempre en esta ciudad? sí  no ( )
40. Si no has vivido siempre aquí, escribe en que otra ciudad has vivido: n. juca
41. ¿Has cursado en esta escuela todos los grados escolares?  
sí  no ( )

L  
L4

L  
L5  
L

L

L

L

L

L

L

L

L

L

L

L

L

L

L

42. ¿Cuántos grados has cursado en esta escuela, incluyendo el actual?

3

43. En cuáles otras escuelas primarias has estudiado (escribe también si son de la ciudad de Puebla o de otra ciudad). ninguna

#### CONDICIONES DE VIVIENDA Y BIENES DE USO FAMILIAR

En este apartado marca con una cruz sólo una opción de lo que se te solicita sobre el tipo de casa que habitas:

44. La casa que habitas con tu familia es:

Rentada

Propia

Otra

45. ¿Cuántas personas viven en tu casa? 18

46. Donde vives ¿qué tipo de casa es?

Condominio

Vecindad

Departamento en edificio

Casa sola

Casa duplex

Otra

47. Di cuántas piezas tiene en total (cuenta sala, comedor, baño, recámaras, cocina, etc.): 3

48. Tiene un cuarto para recámara sí  no

49. Tiene un cuarto para cocina sí  no

50. Tiene un cuarto para comedor sí  no

51. Tiene un cuarto para baño sí  no

52. Tiene un cuarto para sala sí  no

Señala con una cruz con qué tipo de servicios cuenta:

53. teléfono sí  no

54. Estufa de gas sí  no

55. Baño con regadera sí  no

56. Taza de baño sí  no

5
1
3
3
3
1
1
2
1
2
3
1
1
2
1
1
1

57. Agua entubada sí  no ( )  
58. Drenaje sí  no ( )  
59. Luz eléctrica sí  no ( )

Marca con una cruz los muebles o aparatos eléctricos que tienes en tu casa:

60. Radio sí  no ( )  
61. televisión sí  no ( )  
62. Lavadora eléctrica sí  no ( )  
63. Refrigerador sí  no ( )  
64. Automóvil sí  no ( )  
65. Antena parabólica o cable sí ( ) no   
66. Computadora sí ( ) no

#### ALIMENTACION

Contesta las siguientes preguntas sobre tu alimentación:

67. ¿Cuántas veces a la semana comes carne?  
Diariamente ( )  
De 6 a 5 veces a la semana ( )  
De 4 a 3 veces a la semana   
De 2 a 1 vez a la semana ( )  
Nunca ( )
68. ¿Cuántas veces a la semana comes huevos?  
Diariamente ( )  
De 6 a 5 veces a la semana ( )  
De 4 a 3 veces a la semana ( )  
De 2 a 1 vez a la semana   
Nunca ( )
69. ¿Cuántas veces a la semana comes verduras y frutas?  
Diariamente   
De 6 a 5 veces a la semana ( )  
De 4 a 3 veces a la semana ( )  
De 2 a 1 vez a la semana ( )  
Nunca ( )

1  
1  
1

1  
1  
1  
2  
2

3

4

1

Marca con una cruz los medios de información que manejan en tu casa:

70. Tus papás leen libros sí ( ) no (X)
71. Tus papás leen periódicos sí (X) no ( )
72. Tus papás leen revistas sí (X) no ( )
73. Tus papás escuchan radio sí (X) no ( )
74. Tus papás ven televisión sí (X) no ( )
75. Tus papás platican con amigos o compañeros sí ( ) no ( ) *mi mamá sí papá no*
76. Tú, ¿cuántas horas al día ves televisión? 7 horas *veces*
77. Marca el tipo de programas que más ves:
- |                   |                        |                     |
|-------------------|------------------------|---------------------|
| caricaturas (X) 1 | educativos ( ) 5       | musicales ( ) 7     |
| concursos (X) 2   | películas ( ) 6        | documentales (X) 10 |
| telenovelas (X) 3 | series de acción ( ) 7 | noticieros ( )      |
| deportes ( ) 4    | cómicos (X) 8          | otro ( ) cuál _____ |
78. ¿Vas a alguna biblioteca? \_\_\_\_\_
79. ¿A cuál? \_\_\_\_\_

OTROS

80. Prácticas algún deporte sí (X) no ( )
81. Cuál: soy
82. Asistes a algún deportivo sí (X) no ( )
83. ¿Te ayudan en tus tareas escolares? sí (X) <sup>o</sup> no ( ) <sup>o</sup> a veces (X)
84. Señala quien te ayuda más a hacer tus tareas (marca sólo una opción)
- |          |             |                      |
|----------|-------------|----------------------|
| mamá ( ) | papá ( )    | hermanos (X)         |
| tíos     | abuelos ( ) | otro ( ) quién _____ |
85. Marca con una cruz el lugar donde con mayor frecuencia haces la tarea:
- |              |             |                     |
|--------------|-------------|---------------------|
| recámara (X) | sala ( )    | biblioteca ( )      |
| cocina ( )   | comedor ( ) | otro ( ) cuál _____ |
86. ¿Aproximadamente, cuánta gana tu papá al mes? \_\_\_\_\_

2

1

1

1

1

1

1

2

NC

1

1

1

3

3

1

NC

GRACIAS POR TU COLABORACION.

No llenes el siguiente espacio.  
Observaciones

Fecha: 3 de Marzo de 1994

\*\*\*

T Jaime: Dale este cuestionario a tu  
papá o mamá.

¿Asistió Jaime al Jardín de Niños?  
No

¿Hasta que grado cursó el papá?  
de prepa

¿Hasta que grado cursó la mamá?  
primaria

¿Lugar de nacimiento del papá?  
puebla

¿La casa que habitan es propia o  
rentada? rentada

¿Es casa sola, condominio, departamento  
o vecindad? departamento

¿De que materiales está construida?  
de tabique tiene todo los  
serbicios

Contando, recámaras, cocina, baño,  
sala. ¿Cuántas piezas tiene? 3



¿Cuánto gana el papá? \_\_\_\_\_

¿Qué revistas, historietas, libros  
o periódicos lee el papá? El  
periódico

¿Qué libros, revistas, historietas  
periódicos lee la mamá? libros  
revista periódico

¿Qué le daime en casa?

libros historietas de tele  
visión y libros de la escuela

Firma y nombre de quien  
contestó Peterson

GRACIAS: Mha Xochitl Olvera.





## CUESTIONARIO C

Instrucciones: Primero contesta los datos generales. Después lee cuidadosamente todas las preguntas del cuestionario. Cuando termines, regresa a la primera pregunta, con calma y pensando tus respuestas, comienza a contestar. No escribas nada en la columna de la derecha. Es importante que respondas a todas las preguntas. Si tienes alguna duda, pregúntale a quien te aplique el cuestionario.

## DATOS GENERALES

Escribe aquí tus datos personales:

1. Nombre completo del alumno JAIME
2. Edad 19
3. Sexo M
4. Nombre de la escuela Gabino Barrios
5. Nombre del maestro de grupo Salvador

Las siguientes preguntas son para conocer tus intereses y preferencias dentro del salón de clase.

6. De las siguientes materias cuál es tu favorita. (Marca con una cruz sólo una opción).
 

Historia ( )	Ciencias Naturales ( )
Geografía (X)	Español (X)
Matemáticas ( )	Otra ( ) Cuál _____
7. Menciona el tema que más te gusta: Español
8. Marca con una cruz tres de las actividades que más te interesan realizar dentro de tus clases:
  - Escribir (X)
  - Platicar sobre un tema ( )
  - Escuchar al maestro ( )
  - Leer (X)
  - Resolver problemas matemáticos (X)
  - Investigar sobre personajes o hechos históricos ( )
  - Realizar Experimentos ( )
  - Otra ( )
  - Ninguna ( )

2
4

5
---

5
---

1
---

4
---

5
---

9. De los siguientes materiales de lecturas señala el que más te guste leer:

- Libro de texto de Historia ( )
- Libro de texto de Ciencias Naturales (X)
- Libro de texto de Matemáticas ( )
- Libro de texto de Español ( )
- Libro de texto de Lecturas ( )
- Libro de texto de Geografía ( )

10. ¿Por qué te interesa más ese material? Por que aprendo muchas cosas de mi cuerpo y por que es interesante

11. ¿Cuál es el que te gusta leer menos? Geografía

12. ¿Por qué? Por que a beses es aburrido

13. Marca con una cruz, dos de las lecturas de tus libros de texto que te gusten o gustarían más leer:

- Los pueblos mesoamericanos (libro: Historia de México) (X)
- Juárez cuenta como llegó a la escuela (libro: Historia de México) ( )
- Los ciegos y el elefante (libro: Español) ( )
- Hagamos un resumen (libro: Español) ( )
- El país de las cien palabras (libro: Lecturas) ( )
- Canción de Mayo (libro: Lecturas) ( )
- Feria Matemática (libro: Matemáticas) ( )
- Vasos, semillas y tiras (libro : Matemáticas) ( )
- El clima (libro: Ciencias Naturales) ( )
- Nuestro cuerpo (libro: Ciencias Naturales) ( )
- Los Estados Unidos Mexicanos (libro: La República Mexicana) ( )
- América, sus montañas y sus ríos (libro: Geografía) ( )
- Continentes e islas (libro: Geografía) (X)

14. Si tuvieras la oportunidad de que te regalaran un libro ¿Sobre de qué tema preferirías que fuera? Sobre naturales

L 9

L 2

L 1

En las siguientes tres preguntas, contéstanos con detalle lo que se te pide sobre la lectura.

15. Escribe qué es para tí leer es para mí a veces la lectura  
para Akases es divertido
16. ¿Por qué crees que es importante leer? porque aprendo mucho  
y porque cada vez leo mucho más bien
17. Escribe qué significa para tí: Lectura de Comprensión: que uno analiza convenientemente y muchas  
cosas más

En las siguientes preguntas nos interesa saber qué se te dificulta o qué te es fácil cuando lees. Se sincero en tus respuestas.

18. De las siguientes opciones de tipos de lectura, marca con una cruz las tres que se te dificulten más entender:
- |                  |                            |
|------------------|----------------------------|
| Cuentos ( )      | Leyendas ( )               |
| Biografías ( )   | Informes ( )               |
| Poemas (X)       | Monografías (X)            |
| Fábulas ( )      | Guines de Teatro (X)       |
| Crónicas ( )     | Narraciones Históricas ( ) |
| Instructivos (X) | Exposiciones ( )           |
19. Dí cual de las lecturas de los libros de texto te cuesta más trabajo entender. Marca con 1 la que más se te dificulte, con un 2 la que se te dificulte pero no tanto, con un 3 la que se te dificulte medianamente, con un 4 la que se te dificulte sólo un poco, con un 5 la que casi no se te dificulte, y con un 6 la que no se te dificulte o sea más fácil:
- |                        |
|------------------------|
| Ciencias Naturales (6) |
| Matemáticas (1)        |
| Lecturas (4)           |
| Español (5)            |
| Historia de México (2) |
| Geografía (3)          |

6  
9  
10

6  
1  
4  
5  
2  
3

20. Piensa en el libro que señalaste como más difícil de entender. Escribe por qué crees que es más difícil: Por que Abceses NO lo  
en tiem más tambien porque Abceses se me  
me e difícil entender
21. Entiendes más leyendo en:  
voz baja o silencio ( )  
voz alta (X)
22. Marca con una cruz el lugar donde lees más:  
en casa ( )  
en la escuela (X)  
en la biblioteca ( )
23. ¿En dónde se te hace más fácil leer? en la escuela
24. ¿Por qué? por que Abceses lo se leer

Ayúdanos a saber cómo es la actividad de lectura dentro de tu salón de clase:

25. Señala con qué frecuencia lees en clase tu libro de Lecturas:  
Diariamente ( )  
4 veces a la semana ( )  
3 veces a la semana ( )  
2 veces a la semana ( )  
1 vez a la semana (X)  
Nunca ( )
26. Tienen un horario dentro del salón de clases para la actividad de lectura:  
sí (X) no ( )
27. ¿Tu maestro los pone a leer en coro?  
sí (X) no ( )
28. ¿Qué es lo que más realizan?  
Lectura en voz alta (X) lectura en silencio ( ) ninguna ( )

L2

L2

L2

L3

L1

L1

L1

29. Imagina que acabas de leer un texto; tu maestro te pide que elijas la manera de dar a conocer lo que comprendiste de ella. De las siguientes opciones, tú cuál elegirías realizar. Marca con una cruz sólo una.

Cuadro sinóptico ( )

Representarlo ( )

Resumen ( )

Hacer un dibujo ( )

Contestar un cuestionario (X)

Otra ( )

Platicárselo a tus compañeros ( )

Ninguna ( )

30. Para saber si entendiste lo leído, ¿qué es lo que con más frecuencia te pide el maestro? Marca sólo una.

Contestar un cuestionario (X)

Contestar preguntas orales ( )

Hacer un dibujo ( )

Escribir un resumen ( )

Otro ( ) Dí cuál \_\_\_\_\_.

31. ¿Entiendes las preguntas que tu maestro te hace para saber si comprendiste una lectura? (Tacha sólo una opción)

a veces (X)

casi nunca ( )

nunca ( )

siempre ( )

32. Di cómo te ayuda tu maestro a entender una lectura? volviendo

A leerla

33. Cuando no puedes leer bien un texto, no comprendes su contenido,

¿Cuál crees que sea la razón?

Yo misma siempre A tonto

34. ¿Cómo piensas que podrías superar ese problema? A lo mejor

sentandome

35. ¿Qué problemas de comprensión tienes al leer tus libros de texto?

muchas

3

11

29. Imagina que acabas de leer un texto; tu maestro te pide que elijas la manera de dar a conocer lo que comprendiste de ella. De las siguientes opciones, tú cuál elegirías realizar. Marca con una cruz sólo una.

Quadro sinóptico ( )

Representarlo ( )

Resumen ( )

Hacer un dibujo ( )

Contestar un cuestionario (X)

Otra ( )

Platicárselo a tus compañeros ( )

Ninguna ( )

30. Para saber si entendiste lo leído, ¿qué es lo que con más frecuencia te pide el maestro? Marca sólo una.

Contestar un cuestionario (X)

Contestar preguntas orales ( )

Hacer un dibujo ( )

Escribir un resumen ( )

Otro ( ) Dí cuál \_\_\_\_\_.

31. ¿Entiendes las preguntas que tu maestro te hace para saber si comprendiste una lectura? (Tacha sólo una opción)

a veces (X)

casi nunca ( )

nunca ( )

siempre ( )

32. Di cómo te ayuda tu maestro a entender una lectura? volviendo

A leerla

33. Cuando no puedes leer bien un texto, no comprendes su contenido, ¿Cuál crees que sea la razón?

esta siempre Atento

34. ¿Cómo piensas que podrías superar ese problema? Alonejar

sentandome

35. ¿Qué problemas de comprensión tienes al leer tus libros de texto?

muchas

3

11

36. ¿Qué haces cuando no entiendes una palabra de tu libro de texto?  
pregunto a alguien
37. ¿Qué haces cuando no entiendes un párrafo de tu libro de texto?  
le pregunto a otro
38. Explica cómo realizas tus resúmenes: \_\_\_\_\_

39. ¿Hay biblioteca dentro de tu escuela?  
sí ( ) no (X)
40. ¿Hay rincón de lectura en tu escuela?  
sí (X) no (X)
41. Si los hay cuántas veces acudes a ellas:  
Diariamente ( )  
4 veces por semana ( ) *UNA O*  
3 veces a la semana ( )  
2 veces a la semana ( )  
1 vez a la semana ( )
42. Menciona qué tipo de material consultas en ellas \_\_\_\_\_

Responde las siguientes preguntas acerca de las actividades de lectura que tú y tu familia realizan:

43. ¿Cuál es el material que más lee tu papá?  
libros ( ) otro ( ) *Dí cual: \_\_\_\_\_*  
revistas ( ) ninguno ( )  
periódicos (X)
44. ¿Cuál es el material que más lee tu mamá?  
libros ( ) otro (X) *Dí cual: libros de costura*  
revistas ( ) ninguno ( )  
periódicos ( )
45. Tú, ¿qué lees en casa? (puedes marcar con una cruz más de una opción)  
libros ( ) otro ( ) *Dí cual: \_\_\_\_\_*  
revistas ( ) nada ( )  
cuentos (de los que venden en los puestos de periódicos) (X)
46. Escribe su nombre o título: exeno

12

11

16

15

11

11

47. Acudes a bibliotecas externas, fuera de tu casa:

sí ( ) no (X)

48. A cuáles: escribe su nombre no

Por favor, haz algunas sugerencias para los niños de tu edad sobre la lectura, contestando las siguientes preguntas:

49. ¿Qué harías tú para que los niños de tu edad les gustara leer?

poner más bibliotecas en las escuelas

50. ¿Qué harías tú para que los niños de tu edad comprendieran mejor lo que leen? que ubiquen mejores libros que se entiendan más

GRACIAS POR TU COLABORACION

No escribas nada en este espacio de observaciones:

fecha: \_\_\_\_\_

\*\*\*

[ 2 ]



Nombre del alumno: Jaine  
 Nombre de la escuela: Sabino Baturo

**LECTURA: EL REY Y EL MERCADER**

Lee en silencio el texto. Después contesta las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto:

Se trata de un mercader que por  
engaña sus cosas a una superior le da  
en la dia y lo iba mandando a regalar y el  
mercader fue castigo y no lo usaron

1

2. Escribe que fue lo que te gustó del texto:

todo

3. Di qué fue lo que no te gustó:

Nada

4. Escribe las palabras que no entendiste de la lectura del Rey y el Mercader:

todo entendí

5. Qué otra cosa no entendiste del texto:

Ninguna

6. ¿Qué moraleja o aprendizaje obtienes de esta lectura?

que uno no debe enseñar lo que uno tiene  
si no luego se lo quitará uno

7. Invéntale otro título al texto:  
el mercader es más astuto que el Rey
8. Escribe los personajes que aparecieron:  
el Mercader      el Rey      soldados  
el pastor      y mujeres
9. Di cuáles son los diferentes lugares donde se desarrolla "El rey y el mercader":  
el palacio      Jachasa      \_\_\_\_\_  
una chosa      \_\_\_\_\_
10. ¿Cuál es el problema central que trata?  
que la inteligencia de un mercader y la  
astucia de un Rey
11. ¿Cómo resolvió el problema el mercader?  
con tratado de un pastor
12. ~~Al~~ con tus palabras cuáles fueron las tres respuestas que dio el pastor al rey:  
 1. que está ba en Fagistan  
 2. que en 4 horas  
 3. en que el era el mercader para el cruz el pastor
13. Al rey le pareció más sabio el pastor que el mercader. ¿A tí quien de los dos te pareció más sabio?  
el mercader
14. ¿Por qué?  
Por que si el biera antes fado lo bieran  
de gallado, por eso consiguio al pastor.
15. En qué país te imaginas que sucedió:  
en Fagistan
16. Describe el carácter y el aspecto físico del mercader:
- |                            |                                |
|----------------------------|--------------------------------|
| <u>CARACTER</u>            | <u>ASPECTO FISICO</u>          |
| <u>un poco inteligente</u> | <u>un poco grande</u>          |
| <u>un enojon</u>           | <u>cabelleca y largos ojos</u> |
| <u>y no tímido</u>         | <u>verde y buen vestido,</u>   |
|                            | <u>sano de cuerpo</u>          |
17. Señala con una cruz el tipo de texto que es El rey y el Mercader:
- |             |                |
|-------------|----------------|
| noticia ( ) | historieta ( ) |
| cuento ( )  | crónica ( )    |
| leyenda ( ) | biografía ( )  |

18. De cuál de tus libros de texto crees que sacamos esta lectura:

Ciencias Naturales ( )

Matemáticas ( )

Español ( )

Historia ( )

Geografía ( )

Lecturas

19. ¿Te pareció fácil la lectura?

si ( ) no ( ) un poco

20. ¿La habías leído antes?

si  no ( )

21. Para qué piensas que te servirá esta lectura en tu vida diaria:

para aprender mas

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA FE. 7. AB. 1. 1994.

Nombre del alumno: JAIME

Nombre de la escuela: Gabino Barrios

Lectura: El destierro del Cid

Lee en silencio el texto. Después de leerlo contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. ¿De qué trata el texto?

de la destierro del Cid y de la batalla de Zamora

2. Di que fue lo que más te gustó del texto:

todo

3. Escribe que fue lo que no te gustó:

nada

4. Escribe sobre las líneas las palabras que no entendiste del texto:

5. ¿Qué otra cosa no entendiste del texto?

nada

6. ¿Que fue lo que aprendiste con esta lectura?

que se sardie mi lengua

7. Para qué crees que te sirva esta lectura:

para disambiguar una mas la Fransa de  
1227

8. Inventale otro título al texto:

Cid el Campeador

9. Di quienes son los personajes de la lectura:

Alfonso

Martín

Rodrigo

Alvar

10. ¿En qué lugares se desarrolla el destierro del Cid:

en Asturias

sus hijas

Abreytas

de Vivar

Logrono y

Vacia y

de Ucllan

las Puercas

friste

11. ¿Por qué se enojó el rey?

por que Alfonso Jura que nada tubiera que  
en la muerte de su hermano sancho

12. En la lectura aparece la palabra: desterrado, de acuerdo a lo que acabas de leer ¿qué significa?

les fueran a sacar a la fuerza a danda un  
plazo y no de ve volver enya al mismo  
lugar

13. ¿Por qué le dicen al Cid sus amigos que con él: "gastarán caballos, dinero y vestido"?

porque gastaran sus monturas para correr y  
y no les faltara nada

14. ¿Por qué no pueden darle hospedaje y comida al Cid?

Por que sino les quitaran sus casas y propiedades:  
les sacara las ojas

15. Qué quiso decir el autor con: "Castilla se acaba ya" :

que el Cid al no ser rya la suerte de  
castilla

16. Cómo crees que se sentirá el Cid después del sueño?

Vien a que nunca se va a sentir y Predida  
de caballeria y sien por la ser otibnista

17. En qué época histórica piensas que ocurrieron los hechos del Cid:

en la época Medieval de los  
caballeros

18. Qué tipo de texto crees que es:

biografía ( )                      periódico ( )  
poesía ( )                              leyenda   
cuento ( )                              de información ( )

19. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:

Ciencias Naturales ( )              Español ( )  
Geografía ( )                              Historia ( )  
Lecturas                               Matemáticas ( )

20. Ya habías leído este texto:

sí ( )                      no

21. ¿Te pareció fácil la lectura?

sí                       no ( )

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA 10 de Abril 4 de 1999

32112

Nombre del alumno: Jaimo  
Nombre de la escuela: G. Bino Barreda

LECTURA: LA COMETA

Lee en silencio el texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. ¿De qué trata lo que leíste?

de la orinaveya y las estelones  
y las cometas

2. ¿Te gustó?

sí (X)      no ( )      un poco ( )

3. ¿Por qué?

por que aprendi un poco mas

4. Escribe las palabras que no entendiste:

NUNCA

5. ¿Qué otras cosas no entendiste? (Puedes escribir un párrafo, o un enunciado o idea que no comprendiste)

NUNCA

6. ¿Qué aprendiste con esta lectura?

7. ¿Para qué piensas que te servirá esta lectura en tu vida?

para seguir leyendo leyendas

8. Es importante para tí leer este tipo de textos como la COMETA:  
sí ( )      no ( )      un poco (X)

9. ¿Por qué?

porque llase lo que deo es en la  
primaveya

10. ¿Cuál es el lucero que va a remontar en el campo?  
UN COMETA

11. El texto dice: Trapo que en casa se pierde mama lo encuen-  
tra en el cielo. ¿A qué crees que se refiere?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. ¿Qué semejanza tendrán, según el texto, un vidrio y una es-  
trella?

QUE LOS DOS SON CRISTALINOS

13. El texto sugiere que el tiempo para jugar las cometas es:  
verano ( ) invierno ( )  
primavera  otoño ( )

14. ¿Cuál te imaginas que será el tiempo o época de jugar trom-  
po?

VERANO

15. ¿Quién piensas que está contando sobre su cometa?

UN NIÑO

16. ¿Has hecho tú una cometa?

sí  no ( )

17. Con qué otro nombre se les conoce a las COMETAS:

PAPALOTES

18. ¿Quién es el autor del texto? Fernando Silva Valdes

19. ¿Qué tipo de texto es "LA COMETA":

novela ( ) poesía ( )  
cuento  de instrucción ( )  
biografía ( ) periodístico ( )  
no sé ( )

20. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:

Español ( ) Ciencias Naturales ( )  
Geografía ( ) Historia ( )  
Lecturas  Matemáticas ( )

21. ¿Habías leído antes el texto?

sí ( ) no

GRACIAS POR TU AYUDA

FECHA 22 de Mayo de 1991



Nombre del alumno: Jaime  
Nombre de la escuela: Carra Batveda

LECTURA: ESCRITO CON TINTA VERDE

Lee en silencio el siguiente texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Escribe de qué trata el texto:

de la naturaleza y un niño que se le da cabe  
a un a señora

2. ¿Te gustó?

sí ( ) no ( ) un poco

3. ¿Por qué?

Por que fue un poco interesante

4. Escribe las palabras que no entendiste:

todos entendí

5. ¿Qué otras cosas no entendiste (Puedes escribir una idea, un enunciado o un párrafo que no hayas comprendido).

Niuna

6. ¿Qué fue lo que aprendiste con esta lectura?

mas sobre la naturaleza

7. Es importante para tí leer este tipo de textos:

sí  no ( ) un poco ( )

8. ¿Por qué?

Porque como habia dicho a una flia tengo que leer  
Rapidez en la lectura y escatitud

9. ¿Para que piensas que te servirá esta lectura en tu vida?

Para seguir leyendo

10. ¿Por qué crees tú que este texto se llama "ESCRITO CON TINTA VERDE"?

por que crea la naturaleza

11. Según el texto, di qué es lo que crea la TINTA VERDE:

Las ideas salidas desde las ilusiones

12. Una estrofa dice: "Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran". Si continuamos leyendo ¿a quién te imaginas que van a cubrir?

una mujer o una estatu

13. Otra estrofa dice: "No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa: mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas". ¿Qué quiere decir la palabra tatuaje?

algo que se ase con una aguja y una vez que esta tatuado en la piel ya no sequita a menos que con dolor

14. El texto ESCRITO CON TINTA VERDE, está basado en: (tacha una)

un mundo real ( )

un mundo imaginario (X)

un mundo real y uno imaginario ( )

15. ¿Cómo se llama el autor del texto?: Octavio Paz

16. Lee de nuevo la segunda estrofa y di qué semejanza hay entre una lluvia de hojas en un campo de nieve y la yerba en una estatua:

en que las dos son verdes

17. ¿Qué tipo de texto es Escrito con Tinta Verde:

cuento ( )

de instrucciones (X)

poesía ( )

científico ( )

biografía ( )

guión de teatro ( )

no sé ( )

18. De cuál de tus libros de texto sacamos esta lectura:

Matemáticas ( )

Español (X)

Ciencias Naturales ( )

Lecturas ( )

Historia ( )

Geografía ( )

19. Habías leído antes este texto:

sí (X)

no ( )

GRACIAS POR TU AYUDA

FECHA FR 7 A B 11 del 1994

Nombre del alumno: James  
Nombre de la escuela: Sabino Bay

G.B. Jr. H

Lectura: UN CONTINENTE LIMPIO

Instrucciones: Lee en silencio el texto. Después de leerlo contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto. Escribe las ideas principales.

que hay como llano hay bosques. Estos mueren y se  
y tienen que morir y se van a descomponer y se descomponen  
por eso la extinción de especies. Los animales  
que se van a extingir son los que están en peligro  
de extinción. Los animales que están en peligro de  
extinción son los que están en peligro de extinción.  
Y están en peligro de extinción los animales que  
están en peligro de extinción. Los animales que  
están en peligro de extinción son los que están en  
peligro de extinción. Los animales que están en  
peligro de extinción son los que están en peligro de  
extinción.

2. ¿Te gustó?

si  no ( ) un poco ( )

3. ¿Por qué?

Por que me gusta aprender que no debemos  
destruir a los animales que están en peligro de extinción.

4. Escribe las palabras que no entendiste:

biodegradable \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Di que otra cosa no entendiste (puedes escribir el párrafo que no comprendiste, o escribir el subtítulo del texto que te resulta más complicado entender, o bien el enunciado que te resultó difícil de captar).

6. ¿Qué fue lo que aprendiste con la lectura?

que uno se debe cuidar la tierra porque  
la vamos a destruir.

7. ¿Para qué crees que esta lección te sirva?

Por que me ayuda a aprender que no debemos  
destruir a los animales que están en peligro de extinción.

8. Tu texto dice en la página 123 que las actividades humanas generan desechos. ¿Cómo lo ejemplifica?  
Al tirar los residuos por la acera con los hongos y baterías se contaminan y son de difícil reciclaje.
9. ¿Qué significa, según lo que leíste, la palabra: biodegradable?  
que se descompone.
10. ¿Qué entendiste cuando dice que el papel y el vidrio se reciclan?  
que se vuelven a utilizar.
11. Imagina que un buque petrolero derrama su producto en las costas de Veracruz. ¿Cómo nos afectaría?  
contaminando el mar y la atmósfera y algunas especies de peces.
12. El más vecino de los Estados Unidosecha sus desperdicios industriales en nuestro Golfo de México. ¿Qué les dirías tú para que ya no lo hicieran?  
que no tiren eso que lo reciclan y no lo tiran a la basura y tiran sus residuos de basura.
13. La contaminación del aire se origina principalmente por la combustión de petróleo y carbón pues al quemarse producen: esmoque.
14. Escribe que es el efecto invernadero:  
cuando una planta le cubren para que dentro de algunos meses ya sean una deliciosa planta y no se la destruyan.
15. Quizá has ido a la ciudad de México y sufrido los efectos de la contaminación, o has escuchado las noticias de cómo está contaminada. ¿Qué problemas crees que les ocasiona la contaminación a las personas y animales que ahí viven?  
que tengan enfermedades y no respiren bien.
16. Menciona las soluciones que han tomado los habitantes de la ciudad de México para disminuir la contaminación:  
el reciclaje la separación de basuras.

17. El texto con el subtítulo: El suelo nos dice como se contamina la tierra. Escribe con tus palabras los tres factores que pueden contaminarla, según lo leído:

1. la deforestación

2. la oxidación de cubetas

3. plomo

18. Si tú fueras gobernante que les dirías a los niños para que cuidaran su ambiente:

que reciclaran las basuras y coman mejores comidas de lata y silicón que la reciclen

19. ¿Qué te imaginas tú que haya argumentado la Comisión de Basilea para impedir que se trasladen residuos tóxicos a los países pobres?

que no pro que dañaran muchos países y sus poblaciones y volver a reciclarlos

20. Señala con una cruz el tipo de texto que es: UN CONTINENTE

LIMPIO:

crónica ( )

biografía ( )

cuento ( )

poesía ( )

guión de teatro ( )

informativo (X)

no sé ( )

21. De cuál de tus libros de texto crees que sacamos esta lectura:

Ciencias Naturales (X)

Geografía ( )

Lecturas ( )

Historia ( )

Español ( )

Matemáticas ( )

22. ¿Te pareció fácil?

sí (X) no ( )

23. Lo habías leído antes:

sí ( ) no (X)

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA: 11 de 3

Nombre del alumno: JAIME  
Nombre de la escuela: Galina Barreta

Lectura: LOS GRIEGOS

Lee en silencio el texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto.

① Entre todas las civilizaciones de la antigüedad  
② los griegos no eran originarios de este territorio  
pues durante siglos vivieron en Ucrania para viajar a  
③ la Península griega tal vez por la  
característica de polis y Atenas

5 em

2. ¿Te gustó?  
sí ( ) no ( ) un poco (X)

3. ¿Por qué?  
Porque aprendí más de historia y física  
bonita

4. Escribe las palabras que no entendiste del texto:  
polis                      alicencos                      alicenas

5. ¿Qué otra cosa no entendiste de LOS GRIEGOS?  
no más

6. Escribe lo que aprendiste con esta lección:  
más sobre historia y muchas cosas  
de Grecia

7. Para qué crees que te sirva en tu vida diaria esta lectura:  
para mejorar mi lectura y cuando sea  
un día en

8. ¿De dónde eran originarios los griegos?

Grecia y Rusia

9. El texto dice en la página 40: "Desde esa región partieron en varias oleadas, migraciones de tribus enteras hacia el mar Mediterráneo". ¿Qué significa oleadas, en ese párrafo?

Significa que cuando chocan olas las olas vienen muy altas y a las

10. Con qué otro nombre se le conoce a la cultura griega:  
faraónica ( ) helénica (X) romana ( )

11. El texto dice que los griegos se dedicaron a la piratería. Imagina que vas con un grupo de griegos en un barco pirata. Escribe lo que ves, lo que buscan, cómo son sus ronas, cómo es el clima o lo que sepas de estos piratas y lo que te gustaría preguntarles:

Por cuántas eran de que sabían en que  
lugar iban y cuántas veces tenían para escapar  
porque se trataban en la tierra

12. Los griegos cultivaron "la vid y el olivo". ¿Cuál es el fruto de la vid?

uvas

13. ¿Por qué se convirtieron los griegos en navegantes y constructores de barcos?

Debido a que no podían depender de la  
agricultura los griegos de ahora tienen una gran  
habilidad

14. Tu texto en la página 41 dice: "Los griegos colonizaron las islas de las costas de Europa". Escribe que crees que biensas que significa: colonizar:

conquistar y

15. ¿Cómo eran las ciudades-estado?

distintas

16. Seguramente tú has escuchado la palabra democracia. Di cuándo es que la has oído y lo que para tí significa:  
En la Televisión y en algunas canciones  
estar unidos y ayudarse
- 
17. ¿Por qué las autoridades de Atenas duraban poco tiempo en sus funciones?  
Por el propósito de que muchos ciudadanos tuvieran  
oportunidad de servir como funcionarios. La Asamblea  
castigaba con severidad a los que eran incompetentes
18. ¿Por qué piensas tú que los griegos no permitían entrar a las mujeres en asuntos políticos?  
Por que eran machistas
- 
19. Ordena cronológicamente. Escribe en la línea un 1 a lo que sucedió primero, un dos al hecho que siguió y un 3 al último suceso:  
3 Los griegos invaden las ciudades persas.  
2 Los griegos parten hacia el mar Mediterraneo.  
1 Micenas estaba prosperando cuando llegaron los griegos.
20. ¿Quiénes eran los esclavos en Atenas?  
Los esclavos quienes eran capturados  
por los piratas
- 
21. El texto que leíste es:  
 novela ( ) biografía ( ) descripción histórica (X)  
 crónica ( ) guión de teatro ( ) cuento ( ) no sé ( )
22. De cuál de los libros de texto sacamos esta lectura:  
 Ciencias Naturales ( ) Historia (X) Lecturas ( )  
 Matemáticas ( ) Geografía ( ) Español ( )
23. ¿La habías leído antes?  
 sí ( ) no (X)
24. ¿Te pareció difícil?  
 sí (X) no ( )

GRACIAS POR TU COLABORACION

FECHA: WFA Ni / 5 de 1 1995



Nombre del Alumno: JAIME  
Nombre de la Escuela: San Blas Parvada

Lectura: LA COMBUSTION

Lee en silencio el texto. Después contesta todas las preguntas de este cuestionario.

1. Haz un resumen del texto:

El FUEGO de nuestros antepasados y  
cuando en algunos lugares muy secos y calien  
tes se inicia bien

2. ¿Te gustó? (marca con una cruz)

sí ( ) no ( ) un poco (X)

3. ¿Por qué?

por que cuando una Sabonera una se  
soceva

4. Escribe las palabras que no entendiste del texto:

Ninguna \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Qué otra cosa no entendiste del texto? (puedes escribir el párrafo, el enunciado o la idea que no comprendiste).

Ninguna  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Escribe lo que aprendiste en esta lección:

me sobre ista viria y como aser Fuego  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Para que piensas tú que te sirva en tu vida diaria esto que aprendiste con la lección?

para se algo en la vida  
\_\_\_\_\_



16. ¿Te gusta hacer experimentos como los que leíste?

sí ( ) no ( ) a veces (X)

17. ¿Por qué?

Por que Alexander y Abiesc sigo aprendo  
mas

18. Un amigo tuyo quiere hacer la investigación No. 1. Para ello te pide le escribas lo que necesita tener y los pa sos que debe seguir para hacerlo. Escríbelo aquí:

MATERIALES

Popotes  
un corillo  
dos vasos  
ca  
pedazo de algodón  
agua

PASOS A REALIZAR

pedazo de algodón con un  
corillo y tapa los vasos  
cuando se ponga agua  
dos cucharadas de agua  
con calor a cada vaso

19. Señala con una cruz que tipo de texto es LA COMBUSTION (marca sólo una opción).

noticia ( ) científico (X)  
historieta ( ) crónica ( )  
cuento ( ) biografía ( )  
no sé ( )

20. De cuál de tus libros de texto crees que sacamos esta - lectura: (Marca con una cruz sólo una opción)

Ciencias Naturales ( ) Historia (X)  
Matemáticas ( ) Español ( )  
Lecturas ( ) Geografía ( )  
De ninguno ( )

21. ¿Te pareció fácil la lectura de LA COMBUSTION?

sí (X) no ( )

22. ¿Lo había leído antes?

sí (X) no ( )

Gracias por tu colaboración

Fecha 31 de marzo de 1995

Nombre del alumno: J A I M E  
Nombre de la escuela: Gabino Barredo

9 B - Ja - H7

Lectura: EL PUESTO DE JUGOS

Lee en silencio el texto. Después de leerlo contesta las preguntas de este cuestionario.

1. De qué trata el texto:

de que una señora yegara a la tienda de  
Antebarr y que vino unos jugos y los puso le dio  
la cuenta, los puso un maestro su alumno con  
para ver las volutas y como se vale de 25 durante  
30% De Descuento Profesores 25% De Descuento  
solo con credencial.

2

2. Te gustó?

sí ( ) no ( ) un poco

3. ¿Por qué?

Por que e pien de mas del Prociento y esta  
interesante

4. Escribe las palabras que no entendiste:

nivna \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Qué otra cosa no entendiste del texto (puedes poner el problema que no comprendiste o la operación, o la información)

nivna  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Que aprendiste con esta lección?

mas sobre Natr Matemas y muchas cosas mas  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Para qué crees que te servirá esta lección en tu vida diaria:

Para usar un calculo o jugar siendo mas  
curas  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. ¿Qué operación fue la que realizó el señor del puesto cuando le pagaron N\$ 14.40 con el billete de N\$ 50.00?

una Resta

9. ¿Para qué el señor del puesto de jugos muestra en la taquilla, las credenciales de su hija y de la maestra?
10. <sup>para que los descuentos</sup>  
De cuánto es el descuento que les hacen a los estudiantes?  
20%
11. Si el boleto cuesta N\$ 116.00. ¿Cuánto tendrá que pagar por el boleto de la maestra? Recuerda que el descuento a maestros es del 25 %.

OPERACIONES

Respuesta: 29.00

$$\begin{array}{r} 28.00 \\ 2116.00 \end{array}$$

12. ¿A qué equivale el 50% del costo?

al mitad de 116.00 sea 58.00

13. ¿Cuánto sería el costo de un boleto y medio?

OPERACIONES

Respuesta: 29.00

$$\begin{array}{r} 29.00 \\ 22 \overline{) 5800} \\ \underline{44} \phantom{00} \\ 13 \phantom{00} \\ \underline{13} \phantom{00} \\ 000 \end{array}$$

14. ¿Cómo supo la señora de la taquilla el total de dinero equivalente a los dos descuentos:

por que dividio

15. Si el señor del puesto de jugos recibió N\$55.00 de cambio. ¿Cuánto dio al pagar?

50.00

16. ¿Qué operaciones tuviste que realizar para contestar las preguntas?

2 los  
divisiones

17. Te gusta hacer este tipo de ejercicios:

sí (X) no ( )

18. ¿Por qué?

Por que aprendo mas

19. ¿Hiciste este ejercicio en tu salón de clase?

sí ( ) no (X)

20. Señala con una cruz el libro de texto del cuál crees que sacamos esta lección:

Matemáticas

Historia ( )

Lecturas ( )

Español ( )

Ciencias Naturales ( ) Geografía ( )

21. ¿Te pareció fácil su lectura?

sí ( )

no ( )

no por lo ( )

GRACIAS POR TU AYUDA

FECHA: 14 de Julio 1995