

137



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

CAMPUS - IZTACALA

IMPLEMENTACION DE NUEVAS ESTRATEGIAS
PARA LA COMPRESION LECTORA

T E S I S

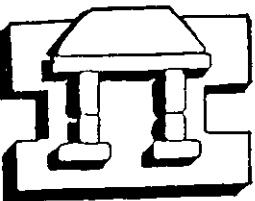
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

REYES ACEVES CESAR

ASESORES: LIC. RIVAS GARCIA OLGA
MTRA. RUEDA PINEDA ELENA
MTRO. GONZALEZ BELTRAN LUIS FERNANDO



IZTACALA

293869

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

DEDICATORIAS

El estudio de Tesis que a continuación presento ha sido la culminación de un gran sueño que se forjó en mi infancia desde el primer momento que pise C.U. No obstante, antes de haberlo concluido, tuve que pasar por un camino lleno de obstáculos que me impedían la llegada, habiendo algunas ocasiones que dejé de caminarlo, quedándome mucho tiempo parado, sin escuchar a mi corazón, olvidándome que tenía una ilusión, agotado de tantas envidias, sin recibir un aliento o un empujón, pero a pesar de todo esto logré seguir caminando y anhelando mi meta. Y al fin he despertado de ese gran sueño amado, que para muchas personas lo consideraban inalcanzable pero para mí ya no existe lo inalcanzable, demostrándoles que un sueño si se puede convertir en realidad, siempre y cuando se desee con todo el corazón y con toda humildad.

Por lo anterior este triunfo se lo dedicó a las siguientes personas:

Amairany

Tú fuiste y eres la persona por la que termine este trabajo, que será el principio de un futuro lleno de logros y alegrías.

Espero, chaparrita que tengas mejores sueños que los míos y logres todo lo que te propongas pasando sobre todo y por todos, sin dejarte vencer y si algún día sientes que ya no puedes seguir adelante en esta selva de acero acércate más a mí que yo estaré siempre a tu lado apoyándote en todo incondicionalmente.

Aunque seas una niña consentida y le des coraje a tu madre sabes que te seguiré consintiendo en todo lo que pueda pero no exageres.

Gracias por todo mi Many

Alejandra

Me has enseñado que las metas se logran por uno mismo y para uno, y si alguna vez tropezamos pues nos levantamos y continuamos con más ganas, siempre mirando hacia delante nunca hacia tras, por eso este triunfo se logró gracias a tu paciencia y apoyo que me brindaste en los momentos que me estaba dejando vencer y ya no quería ver el amanecer, sobreviviendo en esta vida llena de oscuridad.

Tratando de quedar bien con los demás menos conmigo, ahora ya se lo importante que es estar bien con uno mismo, para poder transmitirlo a los demás, en especial a las nuevas generaciones de nuestra familia que vienen empujando muy duro y mostrarles que todo es posible con un poco de dedicación y comprensión.

Gracias Alex

Mis padres

Este resultado se dio gracias a la confianza, a los consejos, al apoyo que ustedes me dieron, al no perder las esperanzas de que algún día yo llegara a ser realidad un sueño compartido por los tres, por demostrarme que me aman al igual que yo los amo y al no perder la fe en mí a pesar de las angustias y dolores de cabeza que les hice pasar. Además ustedes me enseñaron que a pesar de los grandes errores que los hijos cometemos nunca se debe de perder el amor por ellos y que las cosas se hacen bien o simplemente no se hacen, por eso tengan la seguridad de que ya no los voy a defraudar y que siempre voy a estar con ustedes en cuerpo y alma. Gracias por la vida que me dieron y dejarme forjar solo mi destino, el cual es este triunfo que pertenece a ustedes.

Nuevamente gracias Candil y gracias madre

Guadalupe Reyes

Que te puedo decir, simplemente que lo hemos logrado juntos ¿no crees?. Te agradezco todo lo que has hecho por mí, por darme tu apoyo tanto moral como económico, por brindarme tu casa, por aceptar a mi familia y amar mucho a mi hija y sobre todo por fungir en un tiempo como mi madre aunque en momentos te lo tomaste muy en serio, pero eso me ayudo a ver mejor las cosas y al no vivir en el pasado.

Gracias carnala

Ricardo Miguel Lara

En el tiempo que me brindaste tu casa, te aprendí que hay que ser perseverantes sin importar los fracasos o derrotas que uno tenga, al contrario, eso sirve para echarle más ganas a lo que uno quiere, sin dejarse vencer y mucho menos dejarse derrotar por críticas de gente que habla nada más sin importarle el daño que originen. También me has mostrado que hay que ayudar a la familia en cualquier ocasión sin esperar algo a cambio, a que a los hijos se les ama sin condición y si cometen un error no hay que llegar a la agresión. Por lo anterior, esta meta es también tuya.

Gracias por todo Richard

Daniel y Eder Lara Reyes

Este triunfo lo comparto con ustedes, esperando que también consigan todo lo que se propongan en la vida y le den, al igual que yo, la misma o mejor satisfacción a sus padres.

Tomando en cuenta que el verdadero saber empieza cuando nos conocemos a nosotros mismos, aceptando nuestros errores y virtudes, de ahí se parte para ser mejores en la vida y lograr la metas que nos propongamos. Por eso Daniel no te dejes llevar por gente que ni siquiera sabe lo que quiere y lo único que desean es ver que los demás se hundan junto con ellos, pero yo se que tú eres muy fuerte y pronto saldrás de ese bache.

Échenle ganas chavos

Salvador Reyes

Te agradezco tu cooperación, y las facilidades que me ofreciste al inicio de este trabajo. Estoy tomando muy en cuenta lo que alguna vez comentaste, de que hay que aprovechar las oportunidades que a uno se le presentan al momento porque sino ya no volverán y a si, espero seguir tu ejemplo. Esta meta que hoy he alcanzado también la comparto contigo, esperando contar siempre con tu apoyo.

Gracias Chava

Angeles, Alizarin y Ariadna

Gracias por su colaboración en un estudio anterior, que sirvió para mi formación universitaria y a su ayuda que me dieron al inicio de este trabajo.

Arturo

Este triunfo es tuyo, por haberme enseñado que la vida en la calle esta bien canija y no cualquiera la sobrevive. Espero que ya salgas de esa vida llena de maldad que te esta destruyendo, rompe esa burbuja que no te deja respirar, ni regresar.

Cuando decidas volver ya sabes que te ayudaré en todo lo que pueda y toda tu familia espera tu regreso.

Te espero fish

Carmela y Juan

Lo único que les puedo decir es que los admiro por que están saliendo adelante por ustedes mismos, no vayan a dejar de continuar en ese camino que los va a llevar a la superación, siempre vayan adelante sin voltear para atrás, lo pasado que se quede en el pasado eso ya no importa, lo importante es lo que ustedes piensen y deseen.

Continúen así

Elsa Reyes y Humberto Vieira

Gracias por demostrarme su apoyo y confiar en mí, espero que la llevemos siempre bien. Este logro se lo dedico a ustedes y a sus hijas.

Nos vemos por allá

Mis profesores

Por ultimo, les agradezco a todos mis profesores universitarios por darme la oportunidad de formarme como profesionista y en especial a mi profesora de primaria Conrrada Jiménez por haber iniciado mi formación académica y darme las bases fundamentales para seguir adelante en mis estudios.

Gracias a todos

Mis compañeros

Lilián, Efrén, Juan, Carmen, Denny, Ana, Claudia e Isabel. Gracias por ofrecerme su amistad sincera y por darme consejos cuando yo me sentía un poco desubicado.

En especial le agradezco a Silvia Robles su valiosa cooperación al inicio de este estudio y por haber sido mi compañera de equipo durante todo un año obteniendo ambas buenas calificaciones. Esperando que no nos olvidemos y nos tengamos siempre recordando.

Gracias Chiva

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAP. I.- Aspectos teóricos sobre la comprensión de lectura.....	7
1.1. Teoría Cognitiva	7
1.2. Teoría Interconductual	18
1.3. Definiciones sobre comprensión lectora	27
1.4. Otros factores que intervienen en la comprensión de lectura.....	30
CAP. II.- Antecedentes de estudios sobre estrategias de comprensión de lectura.....	35
2.1. Estudios Cognitivos.....	36
2.2. Estudios Interconductuales.....	45
CAP. III.- Investigación empírica.....	54
3.1. Objetivo.....	54
3.2. Sujetos.....	54
3.3. Situación experimental.....	54
3.4. Variables.....	54
3.5. Materiales y aparatos.....	54
3.6. Procedimiento.....	55
3.7. Resultados.....	61
3.8. Discusión de Resultados.....	75

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

Resumen

En este estudio se revisan y analizan las aportaciones conceptuales y empíricas al campo de estudio de la comprensión de lectura de dos perspectivas psicológicas: la cognitiva y la interconductual. Se implementó también una investigación dirigida a evaluar los efectos de un paquete de estrategias de comprensión lectora en una población escolar mexicana.

En la investigación participaron 123 alumnos de tercer grado de primaria, de los dos sexos, con edad promedio de ocho años seis meses. Se seleccionaron seis grupos de alumnos que cursaban regularmente en el turno vespertino de tres escuelas públicas del D.F. Con estos niños se formaron dos grupos: Grupo experimental, conformado por 93 niños y el grupo control quedando integrado por 30 niños.

Así, ambos grupos realizaron en la primera sesión, las pruebas del pretest. En la sesión dos solamente los alumnos del grupo experimental recibieron durante cuatro fases, entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. En cada fase se implementó una estrategia con duración de dos horas aproximadamente. Las estrategias fueron presentadas por orden de complejidad, la primera de ellas fue: La estrategia de Significado de palabras, seguida por la estrategia de Comunicación referencial y Elaboración de historias, finalizando el entrenamiento con la estrategia del Sociodrama.

Por último, en la sesión tres, tanto los alumnos del grupo experimental como los del grupo control realizaron las pruebas del postest.

Los resultados obtenidos en ambas pruebas del pretest no revelaron la existencia de diferencias significativas antes del entrenamiento, al comparar los resultados del grupo experimental versus grupo control, por el contrario, si se encontraron diferencias significativas, al comparar los resultados del grupo experimental versus grupo control en las pruebas de postest. Demostrando un mejor nivel de comprensión de textos en el primer grupo a comparación del segundo, ubicando al grupo experimental en un nivel sustitutivo referencial.

Concluyendo que, este tipo de entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura generó efectos positivos, mejorando el nivel de comprensión lectora en los alumnos que lo recibieron.

Tradicionalmente en el campo psicológico ha existido un interés por el estudio de la comprensión, esta inquietud se ha visto reflejada en la importancia concedida a la comprensión lectora. Como bien señala Roser, 1954 (cit. Goodman, 1984. pag.48) "cualquiera que fuese lo que hicieran los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, Grecia o en Roma y cualquiera que sea lo que hacen hoy por extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo. En los años 60 y 70, el interés por el fenómeno se ha intensificado, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos". Un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación: si los alumnos eran capaces de dominar la palabra, dominarían la comprensión. Debido a la fuerte correlación que existe entre el conocimiento en vocabulario y la comprensión lectora, han proliferado los intentos de influir en la comprensión a través del vocabulario o de medir la efectividad de la instrucción en vocabulario por los efectos en comprensión; los hechos demuestran que el conocimiento del significado de las palabras de un texto no garantiza la comprensión de éste, ni tampoco las definiciones aportan el conocimiento necesario para que podamos comprender un texto (op. cit.).

A lo largo de nuestra existencia experimentamos un crecimiento constante en el número de palabras que conocemos (vocabulario pasivo) o usamos (vocabulario activo). Este incremento en el vocabulario se puede atribuir tanto a la enseñanza explícita como al aprendizaje incidental. Para enseñar el vocabulario el profesorado dispone de varias alternativas que se pueden resumir en: instruir a partir del significado de las palabras, apoyarse en el uso del contexto y enfatizar la adquisición de conceptos (Gilbert, R., 1995). Al aprendizaje incidental le corresponde una parte importante de la adquisición del significado. Sirva de argumento el hecho de que el niño, antes de recibir instrucción explícita en vocabulario, ya comprende el significado de muchas palabras gracias a la información oral que ha ido recibiendo durante los años preescolares. Con el paso del tiempo se comprueba que los sujetos que más leen o poseen nivel lingüístico más desarrollado también disponen de un vocabulario más amplio. Por lo anterior Gilbert, R. (op. cit.), realizó un estudio donde describe la aplicación de un programa de enseñanza de estrategias de inferencia para comprender palabras desconocidas a través de claves con alumnos de quinto nivel de primaria. Participaron 64 niños distribuidos en dos grupos: experimental y control. Los sujetos del grupo experimental mejoraron respecto a los del grupo control. Ya que en los resultados obtenidos se puede observar que los niños a los cuales se les aplicó el programa de estrategias de inferencia obtuvieron mejores resultados.

en la comprensión de palabras desconocidas en comparación a los niños que no se les aplicó dichas estrategias.

Los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesionales formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de demostrar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumno interrogantes más variadas pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente un medio de evaluar la comprensión de la lectura y que no añadía ninguna enseñanza. "La comprensión tal y como se le concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a que el lector arriba se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Esto no significa que el lector deba ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la oración, pero sí ha de manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión. El lector relaciona la información que el autor le presenta con la almacenada en su mente, este proceso es la comprensión."(Cooper, 1986, pág. 25).

En base a la Teoría Cognitiva uno de los elementos teóricos que ha contribuido a la comprensión lectora es la noción de esquema. Los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas. Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema si se le brinda información suficiente para ello y sus esquemas se amplían constantemente (León y García, 1989).

La comprensión de un lector cualquiera está influida por el tipo de texto que está leyendo. Parte de este proceso exige que el lector entienda como ha organizado el autor sus ideas. Los lectores ponen en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen distintos tipos de texto. Existen dos tipos fundamentales de texto: expositivos y narrativos. Hay evidencias probatorias de que el enseñarle a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su comprensión del mismo (Goodman, 1984).

Una de las teorías que trata de describir y explicar como se construye la representación de un texto (ideas principales), también llamado efecto de los niveles es la teoría del modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), que postula que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura o base del texto, que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición, a partir de la microestructura el sujeto construye la macroestructura o representación semántica del significado global del mismo. Implica el logro de coherencia global conectando entre sí todas las ideas, no ya referencialmente, sino por su relación con el significado del conjunto del texto, utilizando

para ello las señales que se incluyen en el mismo. Entre ellos los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los resúmenes. No es algo cuya adquisición pueda dar por supuesto, sino que se adquiere en el proceso y aprendizaje de los sujetos.

Por ello García (1996) diseñó y aplicó un programa breve para la instrucción en comprensión de textos. El programa se centra en el entrenamiento de estrategias de pensamiento activo del texto, la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas. La intervención resultó especialmente eficaz en las medidas macroestructurales del recuerdo.

La obtención de una adecuada comprensión requiere que el lector posea adecuadas estrategias de procesamiento. Muchos sujetos adquieren estas estrategias a lo largo del periodo normal de escolaridad, si bien otros si tienen serias dificultades de comprensión después de varios años de enseñanza. Ello ha ocasionado que se hayan desarrollado procedimientos instruccionales los cuales asumen que los lectores menos capaces se beneficiarán de la enseñanza de aquellas estrategias que los lectores maduros utilizan de forma natural (León, 1991).

Hay ciertas habilidades que se pueden inculcar a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo entre el lector y el texto, como son: ejercicios a través de los cuales se identifica la idea fundamental de un texto; la secuencia de los hechos narrados; los detalles; las relaciones causa-efecto y así sucesivamente. Pero no existe evidencia alguna que apoye la conclusión de que enseñar a los alumnos dichas habilidades u otras tal y como suele enseñárselas, les favorezcan en su comprensión del texto.

Por su parte, León y García (1989) señalan que la comprensión no es un conjunto de tales habilidades, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos. Un factor muy importante es el lenguaje oral ya que un alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos. El alumno con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diferente a la del idioma que se utiliza en la escuela no entiende los patrones y conceptos básicos de esa lengua. Por tanto, no dispondrá de una base sólida para implementar la lectura y la comprensión. Otro factor es el de las actitudes de un alumno hacia la lectura. Un alumno que ha desarrollado una actitud negativa hacia el fenómeno -por cualquier motivo- no llevará a cabo las tareas que la lectura requiere, de manera tan eficaz como un alumno cuya actitud sea positiva. Ya que se ha observado un bajo nivel de comprensión de lecturas tanto en primarias como en la Universidad, y no se ha hecho nada por mejorar el tipo de estrategias que se les dan a los alumnos para tal cometido. Ya que los programas que se les dan a los maestros no toman en cuenta muchos factores que podrían afectar la comprensión de textos y tales programas a veces no constituyen las demandas de algunas escuelas, es decir, sobrepasa las condiciones económicas de los alumnos por el material que piden; sólo por citar algunos problemas que atañen a los padres y maestros. Además la formación que los maestros han tenido no les permite tener conocimiento sobre otras estrategias que podrían mejorar el nivel de comprensión de lecturas y de aprendizaje, por consiguiente se quedan encasillados en su

formación (escuela tradicionalista). También está el hecho de que los maestros hacen muy tediosas las lecturas y se le impone al niño tanto en la escuela como en su familia y aparte para calificar la lectura se basa más en la fluidez lectora, en las palabras que están bien o mal pronunciadas, haciendo preguntas textuales más que de inferencia, dejando de lado la comprensión. Entonces debemos modificar o tratar de cambiar algo respecto a como enseñar o aprender la comprensión lectora. Todo ello nos llevó a plantear la evaluación de nuevas estrategias para la comprensión lectora.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar su forma de comprenderlos. También los alumnos con buena salud, buena visión y bien nutridos y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor efectividad (Cooper, 1986).

Así, León, A. (1991) realizó dos estudios, analizando la implantación y posterior evaluación de un programa de instrucción. Este programa incidía básicamente en estrategias que requerían para su aplicación un conocimiento expreso sobre la estructura del texto. Se distribuyó a los sujetos en un grupo experimental y dos grupo control. Los resultados indicaron una mejora sustantiva de los lectores que fueron entrenados en este programa respecto a sus compañeros del grupo control.

En otros estudios referentes a la línea de investigación sobre la lecto-escritura del Campus Iztacala de la UNAM se ha desarrollado un método de enseñanza de la lengua escrita derivado de la teoría interconductual. " El proceso de construcción del programa se guió por dos líneas fundamentales: 1) los principios de la psicología interconductual y la clasificación de la conducta propuesta por Ribes y López en 1985 y 2) la experiencia docente de los profesores participantes. Para la elaboración del método se partió de cuatro supuestos centrales: abordar las actividades de lecto-escritura como conductas que pueden ser estudiadas con base en la unidad de análisis, clasificar dichas conductas con base en la taxonomía funcional del comportamiento y los antecedentes funcionales inmediatos de lecto-escritura socialmente relevante se encuentran en niños normales, a través del lenguaje hablado. Con base en estos supuestos, las conductas de leer y escribir constituyen interacciones de la personas con su ambiente que pueden estructurarse en distintos niveles funcionales: a) Contextual; texto, copia de textos y dictado, b) Suplementaria; unión de dibujos con palabras o frases, c) Selectora referencial; preguntas literales y seguimiento de instrucciones, d) Sustitutiva no referencial; análisis y elaboración de textos". Rivas y cols (cit. Mares, 1994). Para nuestros propósitos, este estudio se enfocó en esta corriente.

Rivas, O. y cols. (ibidem), llevaron a cabo un estudio donde se entrenó a 25 niños de primer año de primaria, en el sistema reactivo en niveles funcionales diferentes. Al finalizar se concluyó que el entrenamiento a los niños no tiene que ser exhaustivo en la lectura correcta de letras y palabras para que obtengan una lectura referencial o con un nivel alto de comprensión. Estos se pueden entrenar al mismo tiempo en actividades de decodificación de letras y palabras y en otras que los obliguen a ponerse en contacto directo con los referentes de dichas palabra. Partiendo de esto sometemos a prueba estrategias

interconductuales de comprensión de lectura en niños de tercer grado de primaria, turno vespertino, en tres escuelas públicas del D.F.

De esta manera y con la finalidad de ubicar al lector en los diferentes antecedentes y bases conceptuales que guían el presente estudio, se proponen tres capítulos. En el primero de ellos se revisan y analizan los aspectos teóricos sobre la comprensión de lectura, y en particular de las teorías Cognitivo e Interconductual.

En el capítulo dos se exponen los antecedentes de estudios tanto Cognitivos como Interconductuales sobre estrategias de comprensión de lectura. Finalmente, en el capítulo tres se desarrolla la presente investigación empírica sobre la implementación de diferentes estrategias de comprensión lectora, que han sido desarrolladas a partir del modelo interconductual.

La estructura del trabajo de este último capítulo, al igual que cualquier otro reporte experimental, se compone de las siguientes secciones: Objetivos, Variables, Materiales y aparatos, Método, Resultados y Discusión de Resultados.

Capítulo I

< Aspectos teóricos sobre la comprensión >

Los aspectos básicos de la lectura formaron parte de la investigación en psicología experimental desde los comienzos de esta disciplina a finales del siglo XIX, hasta los años cuarenta, cuando se desvaneció el interés por ellos. En las décadas setenta y ochenta se produce un fenómeno de crecimiento sorprendente de muchas disciplinas científicas que los especialistas han propuesto como posibles modelos explicativos del complejo proceso mental que subyace en la comprensión lectora; sobre todo desde que se conoce que la lectura supone mucho más que una buena discriminación y correspondencia visual-fónica, y la comprensión de significados individuales, ya que se creía que saber leer consistía en deletrear sílabas y palabras, con mayor o menor rapidez y con mayor o menor grado de aciertos, pues lo importante era: a) el descifrado de letras y b) el reconocimiento de las palabras completas o grupos de palabras. El significado era un resultado eventual. Lo importante era la captación de los detalles del texto impreso, mediante la atención selectiva, para de esta manera garantizar el descifrado (Williams, 1991; Cabrera, 1994; De Vega, 1990; Johnson, 1989).

Estas teorías o perspectivas de estudio representan aproximaciones diferentes, si bien complementarias, encontrando una plataforma común: el lenguaje y sus productos, uno de sus productos más importantes es la comprensión lectora.

Por su parte, De Vega (op. cit.) señala que una de las características más singulares de la psicología actual, es su flexibilidad y capacidad de asimilar conceptos e ideas sobre el estudio de la comprensión de textos provenientes tanto de sus diferentes facetas como de las aportaciones de diversas disciplinas próximas e interconectadas. En lugar de atrincherarse en "escuelas", la psicología debería estar más interesada en tratar de abordar los problemas de la lectura de una manera más interdisciplinar y funcional. Por lo tanto la comprensión lectora sería un resultado final fruto de un trabajo interdisciplinar.

Así, se han logrado resultados significativos en el tema de la comprensión de los textos en varias teorías de estudio y algunos de estos resultados los han aportado tanto la teoría cognitiva como la teoría interconductual, aunque esta última teoría es relativamente reciente en nuestro país, ya ha tenido avances importantes en dicho tema. A continuación se mencionan los avances de estas dos teorías psicológicas; se define el significado de comprensión lectora y se mencionan algunos factores que influyen en dicha comprensión.

1.1. Teoría Cognitiva

León (1996) define a la psicología cognitiva, en su significado más general, como un enfoque mentalista y objetivo de los procesos psicológicos. Por ese motivo se ve obligada a reconstruir indirectamente su estructura y proceso. Pero este empeño no ha estado exento de críticas y de serias limitaciones metodológicas. Como es sabido, esta psicología se ha basado históricamente en la metáfora computacional, que bajo el enfoque

dominante del procesamiento de información, presupone que pueden definirse autómatas capaces de dar cuenta, de forma universal, de los procesos cognitivos.

Mercado (1976) por su parte, define al cognoscitivismo como el conjunto de puntos de vista reunidos por un factor común, el énfasis de los procesos internos de asimilación e interpretación de la experiencia. Intenta descubrir la forma en que el organismo maneja la información ambiental en términos de aquellos procesos que realmente ocupa.

Williams (1991) y León (1996) mencionan que desde hace algo más de tres décadas se ha despertado un incesante interés en el estudio de la comprensión de textos, en el que los psicólogos cognitivos, en colaboración con expertos en otros dominios, han logrado para este campo significativos avances en la descripción y explicación de los procesos que intervienen. Estos procesos se refieren a los procedimientos de control, al cómo es procesada la información, y no tanto a que información será procesada. Entre los procesos cabe destacar los siguientes: la atención y el nivel de concentración que el lector brinde al material escrito; la discriminación entre aspectos sustantivos y detalles; el reconocimiento perceptual de los signos y grafemas; la codificación del mensaje; la capacidad y organización de la memoria de trabajo; la recuperación de la información del almacén permanente; el uso de estrategias que el lector activa ante la lectura; y finalmente, los recursos metacognitivos con que cuenta el lector, es decir, un lector tiene conciencia de que una determinada tarea le exige mayor esfuerzo que otra para comprender un mensaje, lo esperado es que planifique las acciones cognitivas adecuadas para garantizar el éxito. Para la psicología cognitiva, develar estos procesos lectores supondría un avance significativo en la comprensión de las funciones básicas de la mente, ya que cuando un lector se enfrenta a un texto, utiliza activamente todos sus recursos mentales.

Para León y García (1989) el factor clave en el desarrollo de la psicología cognitiva en general y de los estudios sobre comprensión de textos en particular ha sido, sin duda, la noción de **esquema** y el enfoque constructivista de la memoria. Los estudios de Bartlett (1932; cit. op. cit.) resaltaron la influencia que la comprensión tiene en el recuerdo y el carácter constructivo de los procesos de memoria. Precisamente, uno de los puntos de convergencia básicos que han asumidos por la mayoría de los investigadores posteriores a él, ha sido el considerar la memoria, no como una copia exacta de la experiencia, sino como el resultado de un proceso constructivo que conduce a la interpretación y transformación de la información recibida a través del conocimiento previo del sujeto. Los estudios sobre el recuerdo han resaltado la importancia de operaciones funcionales constructivas de la cognición tales como las inferencias, la integración semántica o la elaboración de la información.

Perfetti (1986, cit. Vidal y Gilabert, 1991) retoma los estudios de Bartlett sobre lo comprensión de la lectura, él explica la comprensión a partir de dos componentes. El primero de ellos es lo que se ha dado en llamar el acceso léxico, es decir, el proceso de reconocer una palabra como tal. El segundo de los componentes es la Comprensión, en el cual se distinguen dos niveles. El nivel más elemental es el de la comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las "unidades de significado" y son una afirmación abstracta acerca de una persona o un objeto o acerca de la relación entre dos entidades. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la

información suministrada por el texto mismo, y de los elementos subjetivos, es decir, del reconocimiento almacenado en la memoria del sujeto. Por ello, cuando leemos una proposición que contiene un elemento que no se encuentra en nuestro almacén de memoria, nos vemos obligados a recurrir a información ajena a nosotros (diccionarios, conocimientos de otras personas, procesos de inferencia acerca del significado de dicho término desconocido).

Este primer nivel de comprensión, junto al primer componente que se ha denominado acceso léxico, se conocen con el nombre de **microprocesos** y se realizan habitualmente de forma automática. Es decir, no nos damos cuenta de cómo ocurre el proceso más que cuando surge algún obstáculo que nos hace tomar conciencia de aquél. El segundo nivel, o nivel superior de comprensión, es el de integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo tanto dentro de la frase, como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo. Este nivel ha de ser necesariamente consciente, no automático, y a él deben estar dedicados la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en la lectura. Es lo que se conoce con el nombre de **macroprocesos**. Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento previo que el sujeto tiene sobre el mundo, basándose en las experiencias de conocimiento almacenadas en la memoria (mencionado por Bartlett), es decir, para que se produzca una comprensión efectiva de un texto es necesario que el sujeto posea unos conocimientos generales sobre aquello que esta leyendo. Como menciona Solé (1996) "cuando el sujeto utiliza el conocimiento previo para procesar un texto tiene que estar presente a lo largo de todo el proceso. No es el conocimiento: ¿a ver qué saben los chicos antes de empezar a leer?, y luego nos olvidamos de ese conocimiento. Si queremos que comprendan, tienen que poder hacer referencia a ese conocimiento previo a lo largo de toda la tarea" (p. 14). No se trata únicamente de que conozca los términos o el vocabulario que se está empleando, sino que el sujeto puede enmarcar el contenido dentro de los esquemas generales disponibles en su memoria (ver figura 1).

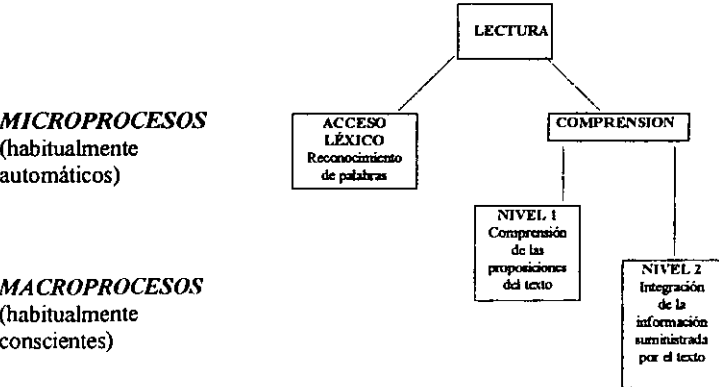


Figura1.- Componentes de la lectura (basado en Perfetti, 1986; cit. Vidal y Gilabert, 1991, Pág. 21).

Así la comprensión de la lectura culmina en una representación del referente del texto, que incluye personajes, metas, intenciones, argumentos, relaciones causales, etc., esta representación es mucho más que la suma de significados de las palabras individuales. Por eso, aunque dispongamos de un diccionario junto a nosotros o alguien nos diga el significado de los términos con los que nos encontramos, hay textos que nos resultan difícilmente inteligibles y tenemos que abandonar su lectura por que carecemos de esos esquemas previos (Williams, 1991; Cabrera, 1994; Solé, op. cit.; Vidal, op. cit.).

Respecto al conocimiento previo, Johnson (1989) y Palacios (1997) señalan que los conocimientos del lector se refieren a los esquemas de conocimiento o bloques de conceptos organizados y almacenados en la memoria a largo plazo. Estos conocimientos del lector pueden facilitar, mediante transferencia, la captación y asimilación del mensaje o pueden bloquear la comprensión y el acceso del mensaje. Los conocimientos previos almacenados y organizados en la memoria se activan a medida que el lector capta los significados y en forma automática o controlada se producen asociaciones significativas entre el mensaje transmitido por palabras gramaticalmente organizadas y los conceptos del lector. En la medida que exista mayor armonía y sintonía entre el pensamiento del escritor y del lector, mayor será la captación del mensaje. Una estructura de conocimientos rica y variada facilitará, asimismo, el proceso de comprensión; mientras que una estructura pobre y uniforme interferirá en la comprensión y análisis del texto. La estructura de conocimientos debe incluir además de conceptos, los dominios lingüísticos básicos de tipo léxico sintáctico, anafórico, racional, ... etc.

Vidal y Gilabert (1991) mencionan que no es solamente el conocimiento general del mundo lo que posibilita esos macroprocesos, sino también el conocimiento general sobre la estructura de los textos. Dicha estructura ha sido ampliamente estudiada en las narraciones. Cuando un niño lee un cuento, por ejemplo, espera encontrar una estructura concreta, a saber: unos personajes situados en un determinado contexto a los cuales les ocurre determinadas vicisitudes conectadas con otras, que tienen un punto álgido y una resolución. Ese conocimiento le ayuda a comprender la historia y a ligar las diferentes proposiciones unas con otras interpretando adecuadamente las relaciones que las unen.

En relación con las tipologías y estructuras textuales no existe hoy en día acuerdo entre los autores sobre las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. León y García (1989) proponen seguir la clasificación más clásica o general entre textos narrativos, descriptivos y expositivos. Cooper (1986) por su parte, distingue dos estructuras básicas: la narrativa y la expositiva, dentro de ésta todavía distingue otras estructuras, como el texto descriptivo, el agrupador, el causal, el aclaratorio y el comparativo.

Solé (1996) y Cairney (1990) comentan que justamente esas clasificaciones y todas las que podríamos encontrar, ponen de manifiesto algo que es evidente, y es que los textos de uso social son muchísimos y afortunadamente su presencia en la escuela es cada vez más habitual. No hay que olvidar que generalmente cuando les ofrecen a los alumnos textos para aprender de los textos, no para aprender el texto o la estructura, esos textos que tienen los alumnos son de escaso uso social, que tienen sentido dentro de la escuela pero que uno no encontraría si fuese a una biblioteca a buscar información para aprender. Además son

textos de difícil tratamiento, me refiero a los libros de texto, por que son como un abigarramiento de ideas y conceptos principales, lo cual hace que sea muy difícil operar sobre ellos con las estrategias típicas que utilizamos. Eso hay que tenerlo en cuenta porque son textos muy específicos que tienen una función en la escuela, que cubren unos objetivos pero no permiten cubrir otros más generales. Por lo tanto, debería prestarse bastante atención a que los alumnos le puedan ver sentido a lo que tienen que hacer, a que la lectura resulte atractiva y motivadora.

Por lo anterior podemos decir que, cuando leemos y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. Así, el proceso completo de comprensión de la lectura consiste en la construcción del significado global del texto.

Con respecto a la construcción del significado global del texto, Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que esto implica la formación de lo que se ha llamado la <macroestructura> del texto entendida como una descripción semántica del contenido global del texto. Ello implica la construcción de una base del texto formada por el conjunto de las proposiciones del texto. A partir de estas proposiciones de primer orden, que son la representación conceptual de las frases del texto, el lector construye unas proposiciones del segundo orden, que son las macroproposiciones o proposiciones de alto nivel. Estas macroproposiciones no son únicas, es decir, diversos lectores pueden formar diferentes macroproposiciones a partir del mismo texto, dependiendo de factores contextuales tales como conocimientos previos, esquemas de contenido o esquemas textuales. Las macroproposiciones tampoco se forman de una vez ni tienen todas el mismo nivel, es decir, el lector puede formar macroproposiciones de nivel superior a partir de otras macroproposiciones del nivel inferior. La figura 2 ilustra lo que estamos diciendo.

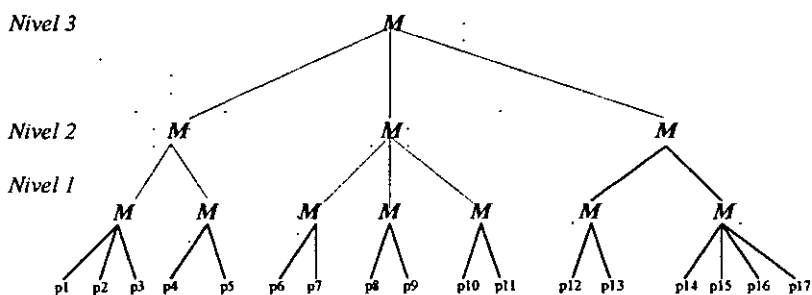


Figura 2: Estructura formal del texto base (Van Dijk, Kintsch, 1983, pág 191).

La macroestructura del texto esta formada por las **M** macroproposiciones, mientras que la microestructura esta formada por las **p** proposiciones del texto. Como se puede

apreciar en el esquema 2, las macroproposiciones pueden ser de distinto nivel, es decir, las macroproposiciones del nivel 1 son las entradas (inputs) para las del nivel 2 y éstas, a su vez, son las entradas para el nivel 3. Este proceso de formación de macroproposiciones se realiza, según el modelo que se está exponiendo, a partir de la aplicación de unas reglas llamadas "macroreglas" que implican la supresión de las proposiciones poco importantes o que ya están contenidas en otras proposiciones; la generalización de un conjunto de proposiciones por otra más abstracta; y la construcción de una proposición más general que comprende a una secuencia de proposiciones. Estas macroreglas relacionan secuencias de proposiciones con otras secuencias de proposiciones a un nivel mayor y, de esta forma, se deriva el significado global de un párrafo o bien del texto completo a partir de las proposiciones semánticas del discurso. Estas macroreglas son recursivas, es decir, se puede aplicar una y otra vez, cada vez a un nivel más alto, de lo cual sigue que la macroestructura del texto tiene carácter jerárquico estableciendo diversos niveles dentro de la estructura del texto. Por lo tanto, la noción de macroproposiciones es relativa, esto es, se define a partir de la secuencia de proposiciones o macroproposiciones de las que se deriva. Ahora bien, también existen "macroestrategias" que operan sobre el conjunto del discurso. Las macroestrategias permiten al lector hacer inferencias y anticipaciones acerca de las macroproposiciones probables del texto. Obviamente, estas macroproposiciones hipotéticas serán confirmadas o no a partir de la secuencia de proposiciones del texto.

Existe según el modelo que estamos comentando, dos grandes grupos de macroestrategias: contextuales y textuales. Las contextuales se derivan del conocimiento del mundo por/parte del lector. Así cuando un sujeto tiene un conocimiento determinado acerca de un tema, dicho conocimiento le puede ayudar a comprender, predecir y recordar el contenido del texto. Igualmente hay contextuales que se derivan del conocimiento del sujeto acerca de determinados tipos de discursos. Por ejemplo, cualquier adulto tiene un conocimiento de lo que es el manual de instrucción de un aparato, la cual facilita su lectura y comprensión.

El segundo tipo es de carácter textual. Estas estrategias son aplicadas por el autor con el fin de que las ideas que quiere transmitir puedan ser claramente comprendidas por el lector. El funcionamiento de estas macroestructuras en la comprensión tiene un carácter interactivo. Así, en la medida en que el texto tenga una estructura textual adecuada a los propósitos del escritor y se acompañe de señales superficiales que hagan patente dicha estructura, se facilitarán los procesos abajo-arriba del lector. Igualmente, en la medida en que esas estructuras estén en la mente del lector y no solo en el texto, se facilitarán los procesos arriba-abajo (op. cit.).

Estos procesos acerca de la construcción del significado que ocurren en la lectura se pueden clasificar "grosso modo" en tres tipos:

- 1) Modelo Abajo-arriba.- De Vega (1990) señalan que para los autores que defienden esta posición, los procesos son unidireccionales procediendo a partir de la percepción visual, el reconocimiento de letras y palabras, la agrupación de palabras para formar proposiciones y así sucesivamente (ver figura 3). Es decir, la información suministrada por el texto es la esencial, cada operación es requisito para que se realice la siguiente y su ocurrencia se produce sucesivamente y secuencialmente.

2) Modelo Arriba-abajo.- Para este enfoque, la lectura esta dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, estando los aspectos perceptivo-visuales subordinados a aquellos conocimientos. Los autores que defienden esta postura, se han basado en experiencias lectoras con estímulos visuales empobrecidos, tales como palabras incompletas, borrosas o insuficientemente marcadas (op. cit.).

Vidal-Abarca (1993) considera que el resultado final de ambos modelos es la elaboración de un modelo situacional entendido como una representación del texto que se integra en el conocimiento del lector. Es decir, el lector formaría un escenario mental que incluiría no sólo información textual sino toda aquella que el texto activara en la mente del sujeto. Este escenario, modelo situacional o modelo mental se iría construyendo desde los primeros momentos de la lectura y permitiría la realización de inferencias para conectar unas con otras.

3) Modelo Interactivo.- Cabrera(1994), De Vega(1990) y Vidal y Gilabert(1991) señalan que son los enfoques más recientes, los cuales postulan que el proceso de comprensión esta dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto. El texto proporciona la información visual necesaria, así como determinadas claves sintácticas y retóricas que ayudan a construir el significado del texto, tales como el tipo de categoría léxica de la palabra, el lugar que ocupa en la frase, etc. Por otra parte el conocimiento del sujeto acerca de lo que esta leyendo; sus esquemas de conocimiento previo sobre el tema; así como el conocimiento sobre la forma de organización de los textos, proporcionan al lector un marco en el que situar lo que esta leyendo y expectativas sobre lo que ha de venir (ver figura 4). Este último modelo se distingue sustancialmente de los dos anteriores, en que mientras éstos conciben la lectura como un proceso secuencial, en donde las operaciones lectoras se producen una a continuación de las otras, aquél entiende el proceso de lectura como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, simultáneamente, condicionándose mutuamente entre dichas operaciones. Hoy en día hay un acuerdo bastante generalizado de estos autores en afirmar que el proceso de comprensión de la lectura es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente.

Vidal y Gilabert, (op. cit) señalan que los modelos interactivos sobre la comprensión lectora sostienen que la representación que un lector crea en su mente tras leer un texto tiene un carácter multidimensional en el sentido de que los lectores pueden retener tres tipos diferentes de información: las palabras del texto, los significados de esas palabras o el mundo al que se refieren. Así, es posible que tras leer un texto retengamos las palabras del propio texto y podamos como consecuencia llegar a recitarlo parcial o totalmente, esto es lo que constituiría la representación superficial del mismo. También es posible que podamos retener los significados que esas palabras encarnan, significados que podemos, si llega el caso, expresar con otras palabras diferentes: es lo que técnicamente se denomina el texto base o representación textual.

Finalmente, podemos construir también en nuestra mente una representación sobre el mundo o situación al que se refieren los significados de esas palabras, lo que se denomina modelo situacional. Según la visión más influyente (Van Dijk y Kintsch) los tres

tipos de representación pueden darse a la vez, si bien no todas tienen el mismo valor ni la misma posibilidad de permanencia en nuestra memoria. También será obvio que aunque las tres representaciones pueden darse a la vez, en cada caso una de ellas puede ser más potente, a veces retenemos en el mundo o situación pero no el texto base, y a veces puede ocurrir lo contrario: podemos retener el significado del texto pero no construir o elaborar un modelo sobre el mundo.

Modelo arriba-abajo

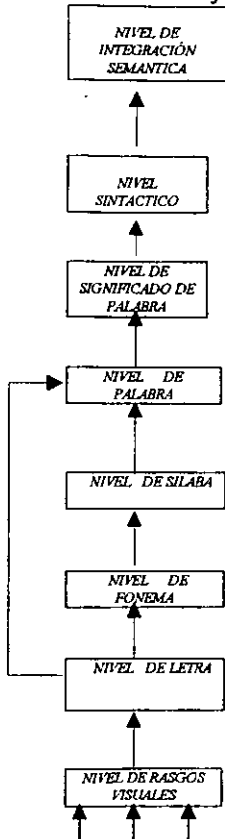


Figura 3.- El flujo de la información sólo discurre de abajo-arriba. en ambas direcciones

Modelo interactivo hipotético

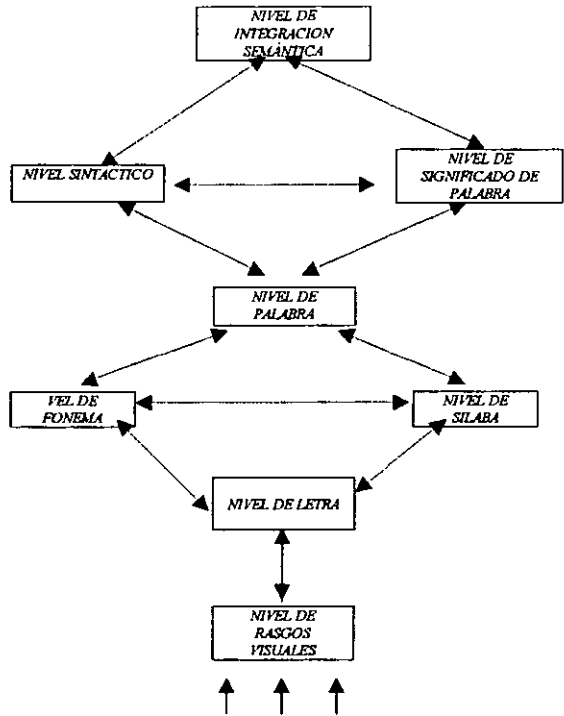


Figura 4.- Los niveles de procesamiento pueden operar en paralelo y algunos pueden comunicarse

(Figuras tomadas de De Vega, 1990, págs. 21 - 24).

Por otra parte los niveles de captación del significado constituyen un problema asociado a la caracterización de la comprensión. Clásicamente se consideran cuatro niveles clasificados por Williams(1991); Baumann,(op. cit.); Cabrera(1994):

- 1) **Comprensión literal.**- Se refiere a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadiduras u omisiones. Esta recuperación puede ser evaluada mediante pruebas de reconocimiento y pruebas de recuerdo. En las pruebas de reconocimiento el lector identifica la presencia o ausencia de un determinado elemento informativo. En las pruebas de recuerdo, el lector evoca libremente la información contenida en el texto.
- 2) **Reorganización.**- Es otra forma de comprobar la comprensión, y consiste en dar una organización diferente al texto presentado por el autor. La reorganización puede realizarse mediante procesos de clasificación y síntesis.
- 3) **Comprensión inferencial.**- Consiste en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto. Esta extrapolación, generalmente, se basa en las experiencias previas que el lector posee. La extrapolación inferencial es altamente valorada y descable en los ámbitos académicos e intelectuales. Por esta razón se recomienda ampliamente el entrenamiento en este tipo de habilidades. Gran cantidad de pruebas psicológicas y de selectividad se basan en razonamientos que implican conjeturas e hipótesis inferidas a partir de un texto escrito.
- 4) **Comprensión crítica.**- Requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector sobre las ideas leídas, sin ánimo de establecer principios dogmáticos sino más bien de desarrollar los principios y fundamentos que le permitan juzgar adecuadamente las ideas expresadas por el autor. Exige que el autor deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, que elabore juicios críticos sobre las fuentes, la autoridad y competencia del autor y que detecte los recursos que éste utiliza para presentar sus ideas.

Por último y en referencia a la representación textual, buena parte de la investigación se ha centrado en el estudio de la habilidad de los lectores para identificar y operar con la información importante de un texto. Sin embargo, existe una falta de precisión a la hora de definir la información importante, generalmente motivada por la gran cantidad de términos usados para referirse a ella.

Winograd y Bridge (1986, cit. Orrantía y cols., 1998) distinguieron los siguientes términos: idea principal, resumen, puntos principales, proposición supra-ordenada, frase-tema, macroestructura, estructura textual o superestructura esquemática entre otros. Estos autores piensan que se debería distinguir entre dos procesos diferentes que se relacionan con esta habilidad: la identificación de la información importante del texto y la reducción de la información importante; el primero referido a la localización, por parte del lector, de las ideas principales del texto, y el segundo a las operaciones que se ponen en juego para reducir segmentos del texto a ideas esenciales.

Solé (1996) por su parte menciona que por lo general, los materiales instruccionales contienen grandes cantidades de información. Por eso la técnica más básica es la de

seleccionar la información importante de forma que esa información pueda ser mejor y más profundamente procesada. La selección consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa. Constituye el primer paso para la comprensión del significado de los materiales impresos. Cuando el estudiante no sabe separar lo esencial de lo no esencial, difícilmente puede comprender el significado del texto que se le presenta, y en esos casos se acude a la representación literal de los conocimientos que conduce a un tipo de aprendizaje mecánico y reproductivo. La selección puede utilizar el texto, la clase o las ilustraciones para juzgar qué partes son críticas y relevantes. Hay una serie de fuentes para este juicio, incluyendo el enunciado de los objetivos u otras sugerencias de los profesores o estudiantes mismos. Este juicio puede reducir la cantidad de material a procesar o estudiar. Hay también una serie de claves de texto o tareas que suministran información sobre la importancia. Entre éstas están las preguntas insertadas, los objetivos establecidos, las variaciones en la impresión y el uso de los temas y subtemas. Los profesores pueden suministrar claves para seleccionar, y los textos también, pero la auto-selección de partes importantes de los textos es en sí misma una habilidad crítica y aprendida.

Por otro lado, Baumann (1990) comenta que la capacidad o habilidad de identificar la idea principal es muy importante en la comprensión del texto, sin embargo, la instrucción escolar convencional apenas dedica tiempo a instruir explícitamente sobre la manera de identificar las ideas principales. En compensación, se suele recordar a los estudiantes que se concentren en las ideas principales cuando estudian, pero los estudiantes, para hacer esto, deben saber identificar los puntos principales de un párrafo o de un pasaje. Ésta es una habilidad que va mejorando con el desarrollo y aunque los niños del primer curso son capaces de identificar el personaje principal y la secuencia de sucesos de un texto narrativo, tienen, sin embargo, dificultades para identificar las ideas principales del texto. La identificación de las ideas principales viene inferida por los rasgos del texto, por ejemplo, tanto el vocabulario fácil como el nivel de la lectura, facilitan la identificación; también la facilitan el número de detalles que acompañan y apoyan la idea principal. La presencia de una frase temática explícita ayuda a la identificación. Sin embargo, por lo general, los textos instruccionales no contienen enunciados explícitos de las ideas principales.

Beltrán (1996) por otra parte, señala que la capacidad de resumir las ideas de un texto es una habilidad de gran interés para el aprendizaje escolar. El resumen organiza el material indicado, las relaciones de supra-ordinación y de sub-ordinación presentes en el contenido informativo, señalando una serie de reglas que deben aplicarse a la hora de hacer un resumen. La primera regla es la de borrar lo trivial, ignorarlo, es decir, prescindir del material de menor importancia para el resumen. La segunda regla, borrar lo redundante, implica prescindir de la información que esté ya incluida, aunque sea de una manera ligeramente diferente. La tercera regla, sustituir una supra-ordinada, se refiere a reemplazar una lista (por ejemplo, silla, banco, mesa) por una categoría (muebles) o reemplazar una secuencia de acciones (por ejemplo, cerró la puerta de su piso, bajó al garaje, puso en marcha su "mercedes" y alcanzó enseguida la calle atascada de vehículos, como siempre) por una acción más general y más breve (salió de su casa en coche). La cuarta regla, algo más difícil, es seleccionar la idea principal que se refiere a elegir una frase temática para un párrafo. Esta regla es más difícil porque puede implicar procesamientos no secuenciales de frases, mientras las tareas anteriores se pueden aplicar a cada frase del texto de manera

secuencial. La última regla, inventar la idea principal, se utiliza cuando un párrafo carece de idea principal explícitamente establecida. En este caso, el estudiante debe leer el párrafo y construir una proposición que represente la idea principal.

Solé (1996) también menciona otras habilidades que utilizan los estudiantes como son: el subrayado que en esencia, ayuda al recuerdo del material con detrimento del recuerdo del material no subrayado, a menos que los estudiantes subrayen sentencias más generales. Otra importante idea es que un excesivo subrayado reduce los efectos útiles, obviamente, si el estudiante subraya grandes porciones del material, los efectos selectivos útiles se pierden.

El esquema ayuda a la organización y favorece el recuerdo. Cuando se ofrece a los estudiantes un breve esquema antes de que escuchen o lean la información que se ajusta al esquema, los estudiantes comprenden y recuerdan mejor los contenidos del texto.

Beltrán (1996) indica que mientras que la selección trata de identificar y separar los elementos relevantes de los no relevantes, la Organización trata de combinar los elementos seleccionados en un todo coherente y significativo. También la elaboración trata de unir los elementos, pero mientras ésta relaciona la información nueva con la información ya almacenada en la memoria, la organización relaciona los elementos entre sí. La elaboración establece pues conexiones externas (relaciona la nueva información con la vieja), y la organización establece conexiones internas (relaciona los datos informativos unos con otros).

A pesar de que la organización es útil para la comprensión y la retención de los conocimientos, los niños pequeños no utilizan espontáneamente esta habilidad, y algunos adultos tampoco. Esto quiere decir que la organización de los materiales es eficaz y por eso influye en el aprendizaje y, sobre todo, revela que no todos los sujetos utilizan espontáneamente esta habilidad, lo cual tiene amplias implicaciones para la intervención educativa. Este autor señala que la habilidad de organización mejora el recuerdo de los contenidos tanto cuando éstos hacen referencia a listas de ítems, como cuando son narrativos o expositivos. Ahora bien, la habilidad de la organización supone cosas distintas. Unas veces, cuando se trata de comprender un texto, implica dividir un conjunto de información en subconjuntos, estableciendo la relación entre los subconjuntos. Otras veces, organizar significa clasificar los elementos de una lista de acuerdo con atributos compartidos. Aunque los resultados demuestran que la organización mejora el recuerdo, no está claramente comprobado cómo se produce esta mejora.

Sin embargo la habilidad para identificar la idea principal se diferencia, en sentido estricto, de otras habilidades de comprensión, gracias a las demostraciones realizadas por los teóricos del esquema, sabemos que un lector siempre aporta cierto conocimiento previo a la tarea de comprender un texto y esta información interactúa con la información textual en su proceso cognitivo. Esto quiere decir, que incluso cuando la idea principal aparece explícita en el texto es posible que se produzca algún tipo de inferencia en el proceso de identificarla.

El disponer de un marco teórico cognitivo sobre la naturaleza de los procesos comprensivos de la lectura en estrecha conexión con aquellos elementos determinantes del proceso (características del texto, contexto, conocimientos previos del lector, etc.) compartiría consecuencias muy valiosas para su enseñanza-aprendizaje y para el diagnóstico de las dificultades lectoras.

1.2. Teoría Interconductual

La gran contribución histórica del conductismo fue procurar a la psicología un objeto conceptual propio y específico que la distinguiera de las ciencias restantes ya establecidas o por establecerse, y de otras disciplinas de carácter no científico. La conducta o el comportamiento se constituyó en el objeto analítico propio de la psicología como ciencia. La adopción del término reflejo representó la incorporación implícita de un modelo formulado/en y para la mecánica clásica del siglo XVII; en esa medida, se dio la incongruencia histórica de que se formulara un objeto analítico específico de la psicología, encuadrado dentro de un modelo ajeno a ella: el de la mecánica clásica. Se representó al fenómeno psicológico como si fuera un fenómeno mecánico. Las limitaciones inherentes a este sincretismo representacional tan particular ha conducido, en épocas recientes, a la incorporación de otros modelos ajenos a la psicología, como fundamento de microteorías dentro del marco general de la teoría del conductismo (Ribes, 1994). De ahí es donde surgió una nueva perspectiva psicológica: el interconductismo; de la cual se hablará a continuación.

La psicología interconductual está ligada al nombre de J. R. Kantor. Aun cuando el término propiamente dicho no fue utilizado sino a partir de una mención hecha en 1936. Según Ribes (op. cit.) esta perspectiva psicológica posee un carácter distintivo respecto a todas las formulaciones restantes, no sólo dentro del ámbito del conductismo sino de la psicología entera, tal como está formulada en los principales escritos de Kantor (1924-26, 1945-50, 1959, 1984a, 1984b). Este rasgo específico tiene que ver con la naturaleza misma de la propuesta conceptual hecha por dicho autor: no se trata de una teoría dentro de la psicología, sino de una teoría acerca de la lógica y contenido sustantivos de esta disciplina. Es, en el sentido estricto del término una metateoría de la psicología como ciencia.

Para Ribes (ibid) esta metateoría fue considerada de dudosa "aplicabilidad" y difícil traducción a operaciones de naturaleza empírica. No obstante, el interconductismo, tal como fue formulado por Kantor, sí tiene aplicabilidad y utilidad, pero de naturaleza muy distinta a la relacionada con una visión pragmática y tecnológica de la ciencia. El ámbito de aplicación y utilidad de la propuesta interconductual se ubica en el dominio mismo de la construcción teórica y, por consiguiente, de la fundamentación de la metodología de investigación asociada.

La psicología interconductual, en su carácter de metateoría de la psicología, representa cuatro aportaciones prácticas desde el punto de vista del ejercicio teórico: a) un modelo; b) una lógica; c) categorías analíticas; y d) una conceptualización del método.

Por su parte Roca (1994, cit. Ribes, 1994) señala que toda la obra de Kantor es un enorme esfuerzo para una reconversión sistemática de todos los términos psicológicos en

términos de acción. Ya fuera hablando de percepción, de lenguaje o de evolución, Kantor tradujo todo a términos de acción, cosa que se significaba generalmente con el término sinónimo de comportamiento. Este autor menciona que la preocupación fundamental de Kantor era sacar a la psicología de esa creencia según la cual se ocupaba de cualidades secundarias o de algo alejado y distinto del mundo físico.

En uno de sus primeros trabajos Kantor (1938/1971; cit. Roca, *ibidem*) tocó el tema del espacio y del criterio de extensión en las ciencias. El primer paso para tratar ese tema consistió en notar que lo psicológico era separado de lo científico-natural por el hecho de no tratar de lo que ocupaba espacio o extensión. Kantor tenía muy claro que estaba tratando de dar un giro fundamental a la concepción de lo psicológico, lo científico y, también, del concepto de física. Y la primera idea programática es muy clara: "no tratamos un mundo distinto del físico; es decir, estudiamos la naturaleza como lo hace el físico, ya que <físico> indica lo natural y el que lo estudia, y lo psicológico es natural y el psicólogo es físico, en este sentido" (p.72). En ese mismo trabajo, Kantor cita:

"Lo psicológico se da en el mismo espacio que se dan otros comportamientos y que éstos no son definidos por el criterio de espacialidad" (p. 73)

Siguiendo con Roca, él menciona que en definitiva, Kantor propone la inclusión de lo psicológico en el universo de las otras ciencias naturales obviando el prejuicio que lo psicológico trate de un universo irreal y alejado de las coordenadas espacio-temporales; lleva a la conclusión principal que todas las ciencias estudian el comportamiento y que esos comportamientos son coextensivos, es decir, indican claramente que lo psicológico comparte la extensión y el límite geográfico de los otros comportamientos ahí descritos en términos de campo, y que, evidentemente, no se puede confundir lo físico con lo geográfico o geométrico y dejar fuera de ello lo mental. Kantor propuso algo que también es principio fundamental de la ciencia y de la psicología: una misma situación humana es a la vez física, biológica, psicológica y social. Él mismo representa los campos diferenciales de los cuatro universos significando su diferencia en tanto forma de organización pero su coextensividad y confluencia en una situación humana determinada.

Por otra parte, Ribes y López (1985) comentan que la propuesta de Kantor de concebir el fenómeno psicológico como un segmento interconductual, constituye el primer y único esfuerzo en la psicología conductista y no-conductista, por elaborar un modelo específico para y en correspondencia a la formulación de un objeto propio de la psicología como una disciplina de carácter científico.

A este respecto Kantor (1980) señala que cada segmento representa una de las unidades analizables más simples de un evento interactivo. Consiste de un estímulo sencillo y su repuesta correlacionada. El estímulo y la respuesta son factores recíprocos en un segmento conductual, uno no puede ocurrir sin el otro. El estímulo, es una acción u operación ejecutada por el objeto con respecto al organismo con el cual interactúa. Kantor, señala que es obvio que cualquier cosa puede convertirse en un objeto estímulo si a través de tales interacciones, toma una o más funciones estímulo.

Pero en lo cotidiano, los patrones de respuesta son excesivamente complejos. Para Kantor (1980) cada adaptación compleja a nuestro entorno consiste de situaciones de conducta más que de segmentos simples de conducta. Estas interacciones complejas, son simplemente multiplicaciones y complejizaciones de segmentos simples de conducta; esto es lo que Kantor llama **situaciones de conducta o de interacción**. Esto significa que muchas funciones estímulo y funciones respuesta, están operando en cualquier contacto dado de un organismo psicológico con las cosas o personas con las cuales interactúa.

Para que cualquier interacción psicológica ocurra, es esencial que el organismo sea capaz de entrar en contacto con el objeto estímulo; existiendo varios tipos de contacto, estos se pueden dividir en dos grupos: los medios a distancia (por ejemplo, luz, ondas sonoras) y los medios a proximidad (por ejemplo, reacciones gustativas, reacciones táctiles). Además de estos tipos de contactos, Kantor añade los contactos provistos de las condiciones antropológicas. Estas últimas no juegan sólo una gran parte en el desarrollo de las acciones, sino también influyen su ejecución posterior, es decir, para entender porqué los individuos creen, hablan, crean y destruyen cosas uno debe conocer los tipos de condiciones antropológicas o de civilización bajo las cuales desarrollaron sus conductas. Estas condiciones constituyen el auspicio inevitable de toda la conducta humana. Las posibilidades psicológicas aportadas por las condiciones culturales son provistas principalmente por las oportunidades de contactos con el estímulo. Las condiciones culturales proveen los objetos, las técnicas, los pensamientos, los mitos, las creencias, el lenguaje y otros avíos de la civilización con los cuales interactúa la persona y a través del contacto con ellas construye todo tipo de equipamiento conductual.

Pero Kantor señala que la función estímulo, la respuesta de la persona, el medio de contacto, las condiciones antropológicas, no son suficientes para contar enteramente la historia del evento psicológico. El contexto o trasfondo de la interacción debe de agregarse como otro factor más. Este aspecto constituye una de las condiciones esenciales bajo las cuales ocurre un evento psicológico. El contexto de evento psicológico puede producir su efecto primario sobre uno o más de los tres aspectos de un evento psicológico. Puede condicionar primariamente 1) al objeto estímulo; 2) al individuo reactivo o 3) a la interacción total.

Otro factor importante en la segmentación conductual es lo que Kantor llama historia interconductual. En la historia interconductual existen dos aspectos; uno es la **biografía reactiva** que concierne al desarrollo de respuestas y sus funciones por la maduración del organismo y el otro es aspecto es la **evolución del estímulo**, esto es, el desarrollo por persona u objetos de funciones de estímulo. La historia interconductual marca los intervalos relativamente cortos durante los cuales un organismo desarrolla sus cualidades y capacidades psicológicas y su equipo conductual, en comparación con los largos períodos que requieren los organismos para desarrollar sus rasgos y características biológicas.

Los detalles conductuales de la biografía reactiva nos muestran que nuestras respuestas tienen dos tipos de orígenes conductuales distintivos: a) el inmediato y b) el progresivo. Este último tipo Kantor lo ejemplifica con la ilustración de la lectura. Para ser capaces de leer primero debemos pasar a través de largas series de contactos progresivos

con materiales de lectura y con lo que representan. En el caso del origen inmediato de la conducta no se requiere un cierto número de contactos con los objetos. En lugar de eso, el organismo y el objeto empiezan a interactuar adecuadamente desde su primer contacto. Tales acciones se construyen directamente con base a interacciones biológicas previas cuyo resultado es la evolución de la sensibilidad del organismo a tal estímulo.

Una de sus fases del origen inmediato es la que corresponde a la interacción refleja (antes mencionada). Tales interacciones con cosas presupone solamente la existencia de cierta organización anatómica. De acuerdo con ello, algunas de estas respuestas son desarrolladas por el organismo durante la existencia intrauterina. Los primeros días de la infancia, sin embargo, constituyen el período de desarrollo más notable, en este momento el individuo inicia con muy poco equipo de conducta. Debe observarse, sin embargo, que no hay un tiempo durante la historia interconductual en que no se desarrollen formas de conducta refleja. Kantor menciona que nacer como un animal humano significa sólo que el individuo es capaz de desarrollar una historia interconductual, pasando a través de una experiencia interactiva complicada. Este es el único sentido legítimo en el cual podemos hablar de una base biológica para el fenómeno psicológico.

Además Kantor observó un tipo de movimientos en las acciones del organismo; estos movimientos nos dice el autor son aleatorios, derivando su nombre del hecho de que no son actividades completamente organizadas; son ejecutadas por organismos que no están suficientemente maduros para responder en una forma suficientemente definida para lograr un ajuste satisfactorio. Estos movimientos se encuentran entre la frontera de la acción biológica y la psicológica. En la descripción psicológica, la importancia de estos movimientos radica en considerarlos como materia prima de muchas de las conductas del organismo. Son estas actividades parcialmente organizadas las que serán integradas firmemente a un sistema reactivo definido. Sin estos movimientos aleatorios el organismo no podría tener una conducta organizada y representan los principios de las acciones complejas.

Por lo anterior Kantor señala que los organismos psicológicos son animales, la habilidad del organismo para entrar en cierto tipo de interacciones depende de la madurez biológica. Esto significa, que el organismo existe como un individuo biológico antes de que halla cualquier tipo de interacción psicológica. También existe una falta de total paralelismo entre los desarrollos psicológico y biológicos es a lo que Kantor se refiere con divergencia en la historia total de la vida del individuo, esto es, que mientras dos personas pueden estar en la misma edad biológica o cronológica, mientras que psicológicamente una está unos cuantos años más avanzada que la otra.

Kantor menciona que cada respuesta psicológica es la actividad de un organismo biológico, pero las reacciones psicológicas no son solamente operaciones de los mecanismos biológicos, sino que también las podemos identificarlas con la operación de factores químicos, físicos y antropológicos, que son también fases de cada interacción psicológica.

Aquí cabe destacar la propuesta hecha por Kantor (anteriormente mencionada) en donde nos dice que una misma situación humana es a la vez física, biológica, psicológica y social (añadiendo lo químico). Esto está en contradicción de lo que anteriormente señalaba

Roca cuando menciona que para él la base de los elementos específicos de la conducta psicológica son las reacciones biológicas solamente, sin considerar otras fases de interacción como la hizo Kantor cuando comenta que no debemos de considerar a la conducta psicológica como actividad biológica pura, ni debemos considerar a los concomitantes biológicos de las respuestas psicológicas como las causas de estas últimas. Debemos de considerar, entonces, a los factores biológicos como participantes en las respuestas psicológicas.

Ribes y López (1985) comentan que la distinción realizada por Kantor entre las funciones de estímulo y respuestas y los factores disposicionales, tanto históricos como situacionales, constituyen una aportación fundamental para distinguir los conceptos que pueden entrar en enunciados legales de aquellos que sólo pueden formar parte de enunciados descriptivos de "estados" o de enunciados predictivos relacionados con tendencias, propensiones y condiciones semejantes. La distinción entre estos dos grupos lógicos de categorías evita errores conceptuales que se han presentado sistemáticamente en la interpretación teórica de los fenómenos psicológicos. Por otra parte señalan estos autores, la referencia a las funciones estímulo y respuesta delimitan lo propiamente psicológico de los componentes físicos-químicos y biológicos que forman parte de la causalidad material y formal, previniendo otorgar propiedades de categoría de ocurrencia a descripciones de objetos, sistemas de respuestas o cambios relativamente extensos en los estados de estímulo de los objetos.

Ribes (1994) comenta que la propuesta del segmento interconductual no representa solamente la aportación de un modelo del fenómeno psicológico, sino que constituye a la vez la estructura lógica adecuada para la descripción de los fenómenos psicológicos, como fenómenos con nivel propio de especificidad conceptual. "El segmento interconductual se representa dentro de una lógica de campo, en contraste a la lógica mecánica. Referirse a la lógica de un modelo es referirse a los criterios de explicación, descripción y verificación que son adecuados a un campo de fenómenos empíricos. La lógica de campo constituye una alternativa para la representación pertinente de los fenómenos psicológicos concebidos como segmentos interconductuales. La lógica mecánica se caracteriza por una causalidad lineal en tiempo diacrónico, por la elección de propiedades puntuales del continuo de eventos bajo análisis, y por la carencia de una representación conceptual de los factores históricos y contextuales de la situación. En cambio, la lógica de campo se caracteriza por una causalidad interdependiente en tiempo sincrónico, por la consideración de unidades analíticas molares, y por la representación conceptual de factores históricos y conceptuales, tanto en términos de categorías disposicionales como de categorías dimensionales" (pág 12).

Reconociendo la concepción de campo Kantoriana, como alternativa al esquema causal del modelo operante y respondiente, Ribes y López (1985; cit. Rueda, 1997) proponen una clasificación de las funciones estímulo-respuesta. Clasificación que descansa en tres conceptos: "1) la concepción de relaciones de contingencia entre los elementos participantes en la interacción; 2) el proceso de mediación implicado en cada interacción y 3) la noción de desligamiento funcional. Las funciones estímulo-respuesta, tal como son representadas por los autores, constituyen diferentes campos conductuales de interdependencia recíproca entre elementos participantes de la interacción. Así, cada función, contiene, por decirlo de esta manera, diferentes elementos que se relacionan entre

si de manera diferente; el elemento que es decisivo en la estructuración del campo contingencial, se reconoce como elemento mediador y la forma particular de mediación involucrada caracteriza cualitativamente el campo de contingencias” (pág 22).

Los diferentes niveles funcionales de la taxonomía psicológica de organización del comportamiento jerárquicamente clasificados por Ribes y López (1985) son: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, en donde los niveles más simples **están incluidos** en los niveles más complejos. De acuerdo a la definición de los autores y de una manera breve, estos diferentes niveles consisten en: 1) **Contextual**: las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades que las contextualizan en tiempo y en espacio, respondiendo a los diferentes cambios del ambiente y en dónde se ve mediado por las relaciones espacio temporales de los objetos de su ambiente. 2) **Suplementario**: el organismo media una relación contextual que sin su conducta le sería impuesta por el ambiente. 3) **Selector**: el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento en momento y en dónde las propiedades físico-químicas de uno de los objetos estímulo varían en funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. 4) **Sustitutivo referencial**: el individuo, a través de un sistema reactivo convencional, pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. 5) **Sustitutivo no referencial**: el organismo reacciona ante acciones lingüísticas convencionales organizando y estructurando nuevas relaciones entre dichos actos lingüísticos.

Otra autora que sigue la línea interconductual es Rueda (1997), ésta investigadora señala que en términos generales, el desarrollo ontogenético del ser humano, se dirige hacia la estructuración de comportamiento **sustitutivo referencial y no referencial**, los cuáles constituyen los niveles más complejos del funcionamiento psicológico.

Tomando como base esta taxonomía, así como la formulación del campo interconductual propuesta por Kantor (1924-26); Mares y Rueda (1993; cit. Rueda, 1997) proponen un modelo de desarrollo lingüístico el cual considera que el desarrollo de los sistemas reactivos convencionales (hablar, leer, escribir, etc.) particulares, están en continua relación con el desarrollo de los antecedentes funcionales y morfológicos de otros sistemas reactivos (ver tabla 1).

Sistemas Reactivos Convencionales

NIVELES	Lenguaje oral		Lenguaje escrito			
	Gestos	Dibujo	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir
Sust. no referencial						
Sust. referencial						
Selector						
Suplementario						
Contextual						

Sistemas Reactivos Biológicos
Desarrollo Morfológico Competencial

Tabla 1. Señala el desarrollo vertical y horizontal de cada uno de los sistemas reactivos convencionales (cuadro tomado de Rueda, 1997, p. 23).

Aplicando el modelo al sistema reactivo de leer y escribir, éstas autoras dicen lo siguiente:

“(a) Los sistemas reactivos convencionales (hablar, escribir, leer, etc.) se desarrollan a partir de los sistemas reactivos biológicos, los cuáles posibilitan el desarrollo funcional. Este desarrollo, en términos generales, se dirige hacia la estructuración del comportamiento sustitutivo referencial y no referencial.

(b) Los sistemas reactivos convencionales se configuran, en la práctica individual, por una serie de competencias que pueden ejercitarse en diferentes niveles de funcionalidad. Las competencias, pueden considerarse como clases interactivas definidas en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y de respuesta o por criterios de efectividad y de logro. De tal manera que la clase interactiva siempre es la misma independientemente de los estímulos particulares implicados.

(c) Aún cuando en la tabla 1 no se señale este modelo considera que, adicionalmente a la función E-R particular, otros elementos participan en la estructuración de un campo psicológico. En este modelo la unidad de análisis lo constituyen, además de la función E-R, los factores situacionales, el medio de contacto y la historia de interacción. Así, la función que un libro de cuentos pueda tener para un niño, por ejemplo, vería dependiendo de las personas que estén presentes, del tipo de actividades previamente realizadas con el cuento, de las reglas familiares que imponen los momentos para la realización de una actividad particular, etc.

(d) En el desarrollo de la lectura se involucran otros sistemas reactivos convencionales. Tal como ocurre en el desarrollo ontogenético individual, la evolución de la lectura surge a partir del desarrollo funcional y morfológico de las competencias de hablar, escuchar, gesticular y dibujar. Por lo anterior, es posible considerar que las competencias vinculadas con la lecto-escritura, tales como relacionar un dibujo con la palabra escrita, contestar a preguntas literales y de inferencia, escribir una letra o palabra, etc., se faciliten en términos del tiempo requerido para su establecimiento.

(e) El desarrollo de la lectura en niveles sustitutos, al promover el contacto del lector con una serie de lenguajes, contenidos y estructuras gramaticales y sintácticas distintas, pueden generar a su vez el desarrollo de nuevas competencias en otros sistemas reactivos convencionales.

(f) Aún cuando una persona estructure comportamiento referencial, por ejemplo, al leer un cuento, no quiere decir que dicha persona siempre estructure dicho comportamiento con todo tipo de lecturas. El nivel funcional en que se dé la interacción dependerá del contenido y de la estructura del texto, en relación a la historia del sujeto, así como de los valores asumidos por los factores situacionales, orgánicos o ambientales en ese momento.

(g) La estructuración de un comportamiento particular, al depender de la historia de interacción y de los factores situacionales, requiere del establecimiento de situaciones de

contingencia similares a los que se producen en otros sistemas reactivos previos” (págs. 23-24-25).

De acuerdo a ello, el análisis de la lectura se dirige hacia la identificación y análisis de las condiciones que posibilitan la estructuración de un nivel particular, así como de las condiciones que favorecen el desarrollo de nuevas competencias dentro de un mismo nivel de funcionalidad. Rueda (1997) comenta que las competencias conductuales son las mismas en los diferentes niveles de organización funcional. Por ejemplo, leer, puede considerarse como una competencia fonológica y de reconocimiento de estímulos textuales más o menos específicos. Sin embargo esta competencia puede darse en diferentes niveles de actitud funcional. Es por ello que la identificación del nivel de desarrollo de una determinada competencia de la lectura no es tarea fácil, ya que la morfología de la respuesta puede ser siempre la misma mientras que el nivel de aptitud no. Leer una letra, palabra o incluso un cuento corto, puede ser producto de un nivel de aptitud contextual y, en este sentido, no es posible evaluar a través de la lectura misma, la ocurrencia de otro tipo de interacción realizada por el lector.

De acuerdo a la definición de cada uno de los niveles funcionales, Mares y cols. (1994) y Rueda (op.cit.) proponen a continuación algunos ejemplos de niveles diferentes de interacción organismo ambiente entre el lector y un texto.

En un primer nivel de interacción: **el contextual**, la respuesta del lector depende de la relación temporal y espacial entre dos estímulos y, de acuerdo a la definición de este nivel, puede caracterizarse por la “lectura” de letras, palabras y frases como producto de la relación entre un estímulo textual y un estímulo auditivo o visual, según sea el caso. Así, por ejemplo, si una madre le dice a su bebe el nombre de un producto conocido de manera consistente, asociando dicho nombre con una palabra escrita, muy probablemente en una situación posterior el mismo niño “leerá” el nombre del producto. Aún cuando una persona lea a nivel referencial, la lectura por contexto sigue permaneciendo a lo largo de todos los niveles.

En un segundo tipo de interacción: **suplementario**, la relación entre estímulos sólo ocurre si ocurre la conducta operante, En este caso, la ocurrencia directa de un evento posterior dependerá de la lectura de una palabra o frase. Ejemplos de este nivel de interacción son las “correcciones” que una segunda persona realice ante la lectura incorrecta de un texto. En este nivel, por lo tanto, existe una doble regulación, por un lado, la respuesta del individuo regula la presentación de los estímulos del ambiente y por el otro, el estímulo consecuente modela la respuesta sobre la cual es contingente. Por lo anterior, un lector en este nivel de interacción, puede leer un texto en voz alta o baja, seguir el tono de voz implicado en los signos de interrogación y exclamación o hacer las pausas correspondientes en los signos de puntuación.

El tercer nivel: **el selector**, se identifica por la alteración de constancias del entorno que no depende de propiedades físico-químicas invariantes, por lo tanto, la respuesta se vincula con relaciones que contextualizar a los estímulos. Establecer correspondencias entre la información escrita de un texto, copiar o memorizar parte del texto para contestar a preguntas literales o realizar instrucciones escritas, son ejemplos de lectura en este nivel de

interacción. Específicamente, en la contestación a preguntas literales, el individuo “copia” aquella parte del texto que anteceda o preceda al texto que aparece en la pregunta. Parte del texto de la pregunta es similar al que los eventos concretos ya que el individuo reacciona con la base al estímulo muestra y de comparación aquella parte del cuento que se asemeje al texto de la pregunta.

El comportamiento **sustitutivo referencial** constituye el cuarto nivel de interacción, en este nivel el lector entra en contacto con eventos no presentes, sustituidos por el hablante, a través de un sistema reactivo de escribir. La lectura de eventos o relaciones entre eventos transforma las subsecuentes interacciones del lector con los objetos y eventos referidos y posibilita nuevos intercambios verbales aún sin haber tenido contacto directo con los eventos referentes. Por lo anterior, contestar a preguntas no literales o que se deriven de un texto leído, sin previo entrenamiento en esas preguntas en particular, comentar un tema leído previamente de manera relacionada con el tema de una reunión, son ejemplos de una conducta de este tipo.

El comportamiento **sustitutivo no referencial** se caracteriza por interacciones entre acciones lingüísticas convencionales. Relacionar dos o más textos sobre la base de un esquema teórico; interpretar esquemas o fórmulas escritas; analizar la adecuación de un escrito con base en un sistema teórico y aplicar un modelo teórico a situaciones concretas constituyen interacciones entre acciones lingüísticas convencionales.

Finalmente, cabe mencionar que esta perspectiva no maneja el término de Comprensión como la hacen las demás corrientes psicológicas. En lugar de usar este término, la psicología interconductual propone niveles funcionales propios de los seres humanos los cuales son sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Mares y cols.(1997) y Rueda (1997) adaptaron la taxonomía de los niveles funcionales propuesta por Ribes y López (1985) para damos algunos ejemplos de la manera de abordar la lectura de textos. De una manera muy breve los mencionaremos de nuevo considerando a el **nivel contextual** como el texteo, la copia de textos y el dictado; como **nivel suplementario** la unión de dibujos con palabras o frases; como **nivel selector** contestar preguntas literales después de la lectura, seguimiento de instrucción impresas, y selección de dibujos; como **nivel sustitutivo referencial** contestar preguntas no literales después de la lectura e informar a otros a través de la escritura, y como **nivel sustitutivo no referencial** el análisis y elaboración de textos con base en distintas herramientas conceptuales.

Con lo anterior y para los propósitos de todo el ámbito educativo se puede decir que un individuo ha llegado a comprender un texto cuando a alcanzado los niveles sustitutivo referencial y no referencial. Y para los propósitos del presente estudio se tomo como referencia al nivel sustitutivo referencial para indicar que los niños comprendieron la lectura.

A lo largo de este capítulo se ha hablado sobre la comprensión lectora, de la forma como estas dos teorías la abordan, pero no se ha mencionado que se entiende o como se define la comprensión de la lectura, por lo que a continuación se describen varias conceptualizaciones de cómo algunos autores consideran la comprensión lectora.

1.3. Definiciones sobre comprensión lectora

La comprensión en la lectura se concibe, en términos generales, como la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso. El verbo <comprender> aún siendo un vocablo muy utilizado, tiene un significado bastante ambiguo; por <comprender un texto> puede entenderse obtener la información que está explícita en el texto, o bien extraer las ideas implícitas en él, o bien llegar a interpretar y valorar la información expresada en el texto (Cabrera, 1994).

Sería arriesgado intentar dar una definición de la comprensión lectora y serán muchos los que no la compartan, prefiriendo abordarla con otro tipo de términos (como la teoría interconductual). Sin embargo, es un problema que debe abordarse, puesto que si no logramos ponernos de acuerdo en lo que estamos midiendo, es harto improbable que lleguemos a un consenso sobre como medirlo.

A continuación se exponen algunas definiciones sobre lo que algunos autores han considerado sobre la comprensión de la lectura.

Definiciones Cognitivas

“En la década de los sesenta, la comprensión era considerada como el resultado directo de la decodificación: si los alumnos eran capaces de identificar las palabras, la comprensión se producía automáticamente” (Fries, 1962, cit. en Vieiro, 1997, p. 11).

“En nuestros días se concibe a la lectura y su comprensión como un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector constituye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos.” (Vieiro, 1995, p. 68).

“Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo” (Palacios, 1997, p. 83).

“Comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. El lector al enfrentarse a un texto busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar; sin embargo, la interpretación esta condicionada por dos factores: los conocimientos previos de los procesos cognitivos desarrollados” (De Vega, 1984, p. 215).

“La comprensión es un proceso de creación de un modelo mental que sirve para interpretar los eventos (hechos) descritos en un texto. Este proceso depende fundamentalmente de las inferencias realizadas por el lector en interacción con el texto.

Las inferencias permiten establecer conexiones entre los diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del lector” (Williams, 1991, p. 13).

“Mc Murray (1909; cit. Baumann, 1990) señala que en el siglo XIX, se entendía a la comprensión de la lectura como preguntas tras preguntas que formulaban los profesores a los alumnos hasta que cubrían todos los datos de un texto. En ocasiones, los alumnos repetían oralmente la información del texto sin intervención del profesor” (p. 301).

“La comprensión es responder a preguntas que se formulan del texto. A leer, al entender a un hablante, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida que esas interrogantes son respondidas, en la medida que no nos quedamos con ninguna insértesa residual, estamos comprendiendo. Comprendemos un libro o artículo del periódico si llegamos a determinar las respuestas a nuestras propias interrogantes acerca de la información que suponemos contenida en la página impresa” (Smith, 1990, p. 109).

“No consideramos que los lectores han comprendido un texto si sólo son capaces de repetir de memoria elementos. Comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. De este modo las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausentes” (Johnson, 1989, p. 25).

“Pearson y Johnson (1978; cit. Romero y Sánchez, 1992) mantienen que: “comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de gravar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias” (p. 417).

Carroll (1971; cit. Johnson, 1989) afirma que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se escribe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata. Carroll mantiene, “ si en la elaboración de la comprensión se incluyen intervalos de tiempo prolongados, existe la posibilidad de que estemos estudiando los procesos de la memoria junto con, o en lugar de los procesos comprensivos” (p.25).

Roger y Cunnningham (1978; cit. Cairney, 1992) comparten ambos enfoques de la comprensión como producto y proceso y mantienen que “... los procesos de comprensión y los procesos de la memoria están inextricablemente entrelazados... Existen datos superficiales para afirmar que un mensaje comprendido será retenido en la memoria mejor que uno no comprendido”. De hecho, Bower (1978, cit. op. cit.) afirma que “ la memoria superior parece ser un derivado incidental de la comprensión profunda de un texto”. Esta afirmación armoniza los dos enfoques y presta atención tanto al producto de la memoria como al proceso (s) de alcanzarlo (p.30).

Finalmente, Bormuth, Manning y Pearson (1970; cit. Cabrera, 1994) conceptualizan

la comprensión lectora como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (p. 51).

Definición interconductual

Ya se menciono anteriormente que esta perspectiva no define la comprensión lectora como tal, pero para nuestro propósito retomaremos la propuesta de Mares y cols.(1997) y Rueda (1997) de los niveles funcionales; diciendo que un individuo ha llegado a comprender una lectura cuando ha alcanzado el nivel **sustitutivo referencial**; tomándose como tal el contestar preguntas no literales e informarles a otras personas a través de la escritura, y un nivel avanzado: **sustitutivo no referencial**; se toma como tal el análisis y elaboración de textos con base en distintas herramientas conceptuales. Estos son los dos niveles más complejos del funcionamiento psicológico únicos del ser humano y en donde los niveles más simples (contextual, suplementario y selector) están incluidos en los niveles más complejos.

Como se puede observar en las diferentes definiciones cognitivas que proponen algunos autores de la forma en que conceptualizan a la comprensión lectora, destaca el hecho de que la consideran como un proceso y no como un producto final de la lectura, donde el conocimiento previo, la memoria inmediata, las inferencias, y las interacciones que se da entre el lector y las ideas del autor del texto, juegan un papel importante para que tenga lugar la comprensión lectora.

Mientras la definición interconductual propone “la comprensión” como dos niveles funcionales complejos dónde para llegar a ellos se tiene que pasar primero por los tres niveles más simples, teniendo, por así llamarlo, el grado de inclusividad. Señalando que no siempre se lee en esos niveles complejos a pesar de haberlos alcanzado.

Nos podemos dar cuenta, gracias a estas definiciones, que la comprensión de la lectura es algo más que el simple reconocimiento y significado de las palabras o de la simple velocidad y pronunciación correcta de las palabras leídas. Así, el proceso comprensivo se identifica con las operaciones mentales y los niveles complejos de funcionalidad psicológica de los individuos, que permiten al lector obtener la comprensión expresado en las páginas impresas.

Con lo expuesto anteriormente, nos podemos dar cuenta que existen múltiples y complejos factores que influyen sobre la comprensión, sin poder señalar cuál de estos factores es el predominante para que se posibilite o dificulte la comprensión de la lectura.

Estos factores van ligados, unos primeros y otros después, pero sin asignarles un lugar, es decir, dependiendo de los propósitos de los investigadores es como se le asignará dicho lugar de ocurrencia. Pero no debemos de olvidar que existen muchos más factores que intervienen en la comprensión lectora, los cuales se abordaron en el siguiente apartado.

1.4. Otros factores que intervienen en la comprensión lectora

El panorama sobre los factores implicados en la comprensión lectora no está aún nada claro; en el momento de dilucidar el origen del problema muchos son los interrogantes, y pocas son las respuestas que se tienen para esclarecer con certeza cuáles son los factores que intervienen en la comprensión de la lectura ya sea de manera positiva o negativa. Por lo que, algunos autores han dividido dichos factores en:

Factores Cognitivos.- Se atenderá a las dos cuestiones que tradicionalmente han preocupado a teóricos, docentes e investigadores: 1) la relación entre el nivel intelectual y el rendimiento lector y 2) la edad mental y, la madurez para la iniciación lectora.

Nivel intelectual y lectura.- Cabrera(1994) consideran que son numerosas las investigaciones que han puesto de manifiesto la relación significativa entre nivel de inteligencia y nivel lector. Sin embargo, muchas de las conclusiones de tales estudios resultan confusas y oscuras por la falta de claridad en el diseño y técnicas de análisis de datos utilizados. La conclusión más consistente que se desprende de estos estudios es afirmar que la relación entre inteligencia y lectura aumenta a medida que aumenta también la edad y nivel escolar del niño.

A pesar de la relación positiva entre lectura e inteligencia a medida que aumentan los años escolares, no hay que entenderla en términos absolutos: muchos niños considerados como inteligentes no realizan un progreso normal en la lectura. El estado actual de las investigaciones más bien aconseja ser prudentes y tomar en consideración otras variables, como las familiares y las emocionales.

Relación entre Edad Mental e iniciación lectora.- Posiblemente la Edad Mental (E.M.) sea una de las variables más investigadas con relación al éxito del aprendizaje lector en la etapa infantil. En los años treinta, estudiosos y docentes, creían y aceptaban que la edad más apropiada para iniciar el aprendizaje lector se situaba alrededor de los 6 años y 6 meses. Aproximadamente será a partir de los años cincuenta cuando se inician las críticas a la teoría de los 6 años y 6 meses como <edad ideal> para iniciar el aprendizaje lector y el rechazo al pretendido estadio madurativo del niño como periodo crítico para la iniciación de la lectura. Las críticas se fundamentaron en los dos aspectos siguientes:

a) Dudas sobre la validez científica de las investigaciones por el poco rigor metodológico que las caracteriza y el error que representa inferir y generalizar conclusiones de muestras muy específicas o, en un sentido más amplio, de transferir resultados de una lengua a otra.

b) Considerar la maduración lectora como un estadio dicotómico del todo o nada, prescindiendo de variables extrínsecas al proceso lector de reconocida influencia, como son las condiciones derivadas del medio familiar, las personales, las propias escolares (profesores, materiales ...) etc. Además del error que supone el no prestar atención a las diferencias individuales de los alumnos y reconocer que una misma E.M. puede presentar diferente rendimiento lector, y al hecho comprobado de que hay niños que aprenden a leer a

edades cronológicas anteriores a los 6 años, e incluso a los 5 años. El concepto de <madurez para la lectura> entendida como <periodo crítico> se ha abandonado. Se prefiere hablar de habilidades que parecen que guardan cierta relación significativa con la iniciación lectora, pero siempre contempladas en estrecha relación con el profesor, con los materiales de lectura y con el ambiente familiar (op. cit.).

Factores Emocionales.- Prato(1990) indica que el desarrollo personal e intelectual del niño atraviesa precisamente una fase crítica en los años escolares en los que comienza el aprendizaje lector.

En el terreno intelectual el niño inicia una actitud más objetiva sobre la realidad que le abrirá las puertas del pensamiento lógico, facilitando la aprehensión cognitiva del sistema relacional del código escrito; sin embargo, en el área afectiva las experiencias infantiles sobre la realidad exterior serán perturbadoras y conflictivas. De una parte, este periodo emocional conflictivo se caracteriza esencialmente por la prueba decisiva que para la evolución del niño supone enfrentarse a su tradicional egoísmo maternal, reconociendo y compartiendo la existencia de una madre que posee su propia individualidad y existencia. La riqueza de estas nuevas experiencias socializadoras será de gran ayuda, en la medida que sean positivas, para superar con éxito aquel complejo edípico interno. De aquí la importancia capital que tiene durante esta época escolar inicial una buena integración del niño en el grupo de clases, así como la previsible traducción en problemas de aprendizaje de cualquier situación grupal conflictiva, y las trágicas consecuencias que para la conciencia infantil puede llegar a tener el sentimiento de <fracaso> en la lectura, tratándose de una actividad que reconoce como sobrevalorada en el ambiente familiar.

Este autor comenta que muchas investigaciones apoyan la evidencia de que los alumnos con problemas de lectura igualmente presentan trastornos de personalidad; los rasgos emocionales que parecen caracterizarlos son: conductas tímidas o retraídas, las frecuentes lagunas de atención y una tendencia a tartamudear. En los trabajos clínicos con niños con problemas lectores se había señalado que el 75% de los casos más graves de incapacidad lectora mostraban cierto grado de desequilibrio emocional, pero sólo en la cuarta parte de éstos el desequilibrio era causante del fracaso en la lectura, mientras que en el resto era secuela o resultado del mismo fracaso lector.

Por último, este autor menciona que, en un amplio estudio descriptivo sobre el fracaso lector que se realizó en Francia; en los resultados se puso de manifiesto que los niños que no aprendían a leer, aún teniendo excelentes condiciones pedagógicas y niveles intelectuales normales, presentaban: a) importantes perturbaciones en las condiciones de vida especialmente en la primera infancia, b) trastornos en el establecimiento de las relaciones objetales, y c) problemas en la relación del niño con su madre en el momento de la iniciación lectora, bien por una excesiva dependencia afectiva entre ambos, bien por la perturbación emocional ocasionada por el nacimiento de un nuevo hermano.

El interés por aprender a leer es reconocido por todos los expertos como de vital importancia para un aprendizaje lector con éxito; el niño debe sentir la necesidad de aprender para que su esfuerzo y su atención se concentren en una tarea que en muchos momentos puede resultar tediosa por la cantidad de repetición que exige su aprendizaje. Así

el aprendizaje de la lectura depende de la necesidad que tiene el niño de conocer los signos escritos y del interés que despierta en él la realidad expresada por esos signos; de aquí la importancia de ejercitar la comprensión lectora desde los primeros momentos del aprendizaje como refuerzo necesario para el desarrollo de la motivación lectora.

Factores Ambientales (Medio familiar y Socio-cultural).- Cabrera(1994) y Prato (op. cit.) consideran que el avance de las ciencias y la evolución de la sociedad en las últimas décadas toman imperioso un cambio, no podemos ignorar que el entorno que rodeaba al niño era otro: a) Presencia familiar permanente y estable; b) Valorización de la institución escolar como medio de superación de la persona; c) Prestigio del libro y la lectura como fuente del conocimiento; d) Adecuado número de alumnos en cada grado. Hay diversas circunstancias que han modificado ese entorno y nos encontramos con: a) Núcleo familiar en crisis; b) Inestabilidad emocional del niño por la pérdida de la seguridad afectiva; c) Desvalorización de la institución escolar como único centro generador de aprendizaje; d) Elevado número de alumnos en las aulas, que dificulta el seguimiento personal de cada uno; e) Nefasta presencia del televisor atomizando todo intento de concentración efectiva; f) Desplazamiento del libro y de la lectura por el entretenimiento más cómodo del audiovisual.

Estos autores destacan la relación afectiva con los padres, sobre todo con la madre, y las vivencias lingüísticas del niño en el medio familiar como los condicionantes ambientales más importantes del aprendizaje lector. Los resultados sobre estudios realizados sobre los niños precoces en la lectura confirman que estos niños no aprendieron a leer por sí mismos. Un elemento decisivo fue la gran cantidad de tiempo empleado por los padres conversando con sus hijos y leyéndoles cuentos sencillos.

Respecto a la relación entre clases sociales y resultados en lectura muchas investigaciones han puesto de manifiesto de forma consistente la mayor frecuencia de dificultades de comprensión lectoras en los niveles socioeconómicos más deficitarios. En concreto, la predicción diferencial de la comprensión en niños de suburbios y de clase social media-alta se puso de manifiesto los niveles lectores claramente inferiores de los primeros. En un estudio realizado por Jacobs y Baldwin (1990; cit. Cabrera, op. cit.) sobre el desarrollo de la lectura y el lenguaje en niños de niveles socioeconómicos bajos. Los autores comprobaron que el rendimiento lector en los primeros años escolares era prácticamente igual en toda la población, sin diferencias significativas por niveles socioeconómicos.

A principio de 4º grado es cuando el nivel lector de los alumnos de los niveles más desfavorecidos comienza a disminuir, intensificándose en el 7º grado (presentan 2 años por debajo de lo normal) y continúa bajando hasta la enseñanza superior. La primera caída que aparece en estos niños es en el conocimiento del vocabulario, a medida que las palabras se van haciendo más abstractas y académicas y, por consiguiente, más desconocidas comienzan a aparecer las dificultades lectoras, y, en general, en todos los aprendizajes en cuanto que los textos de ciencias y sociales utilizan estas palabras. A continuación decaen las puntuaciones en el reconocimiento de palabra, luego las de deletreo y al final las de comprensión lectora. Estas transformaciones operadas en el círculo socio-afectivo del niño

han dejado al descubierto, con mayor crudeza, lo imperfecto de los procedimientos seguidos en la enseñanza de la lecto-escritura.

Factores Escolares.- Solé (1996) menciona que muchos son los especialistas que identifican como elemento decisivo para el éxito en el aprendizaje lector las condiciones escolares donde se lleva a cabo. En concreto, se hace referencia a la interacción que se establece entre el maestro y el alumno en el momento específico de la enseñanza de la lectura como uno de los factores educativos más determinantes del rendimiento lector.

En la escuela muchas veces se lee para practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de que se ha aprendido, precisamente dos actividades que después tienen muy poco uso en la vida cotidiana, en la que solo leen en voz alta los conferencistas, los predicadores, los políticos y los locutores de televisión, que además, para leer en voz alta entrenan mucho, entrenan en lectura silenciosa, cosa que en la escuela no pasa, los niños leen directamente en voz alta y entonces, claro, se equivocan mucho porque ésa es una actividad muy difícil. Cuando se lee con el propósito explícito de aprender, los objetivos a conseguir pueden ser muy ambiguos o demasiados amplios, muchas veces los alumnos enfrentan un texto para aprender, pero ¿para aprender qué?. Están trabajando en un ámbito, en un tema concreto, en una secuencia didáctica y no es frecuente que se les oriente sobre para qué va a servir ese texto en concreto, no es frecuente que los alumnos sepan qué se espera que aprendan concretamente con un texto; le facilitarían mucho la tarea saber qué se espera que pueda aprender con ese texto, porque eso actuaría como una guía para su lectura.

Como posibles causas de la aparición de dificultades lectoras, junto a ésta fundamental que es la habilidad profesional y la intuición y perspicacia del profesor, cabe mencionar otras, no tan decisivas pero sí importantes, como son las derivadas de clases superpobladas e insuficiencia del equipamiento escolar que dan lugar a que los alumnos no puedan recibir la atención individualizada que exige el ritmo y característica singular de su aprendizaje lector.

Como se puede ver en forma general estos son otros factores que intervienen en la comprensión lectora, sin olvidar que existen más factores, por ejemplo, el método utilizado para su enseñanza, las verdaderas condiciones de vida de cada clase social, el número de hermanos en la familia, el tipo de relación entre padres e hijos, la relación entre hermanos, las condiciones del inmueble donde se imparten las clases, etc.

Por lo tanto todavía no se sabe bien cual de estos factores antes mencionados, es o son los causantes para que se pueda dar la comprensión lectora o cuales son los que imposibilitan dicha comprensión. Con lo que observamos anteriormente, es un conjunto de factores los que influyen de manera directa o indirecta en la comprensión, no podemos separar un factor de manera aislada para decir que éste es el único que interviene en la comprensión lectora, sino más bien es todo un conjunto de factores los que están presentes cuando se está realizando la actividad de comprender una lectura, ya sea narrativa o informativa.

Así, podemos decir que, el maestro no es el que determina cuándo y cómo se debe aprender una letra, una palabra o una oración. El cuándo lo indicará el proceso de

adquisición y la madurez biológica del individuo; el cómo lo descubrirán alumno y maestro en las situaciones de aprendizaje que éste le cree, además del ambiente familiar donde se desenvuelva el niño.

Como se pudo observar, el tema de comprensión lectora no es realmente algo sencillo sino, más bien, es el resultado de diversos procesos complejos y niveles de funcionalidad que pone en juego el lector para llegar a entender el texto escrito; por lo tanto, existen varios estudios donde se puede observar los diferentes procesos, las diferentes habilidades o estrategias que los lectores ponen en juego para obtener una buena comprensión lectora, si el lector no tiene las estrategias adecuadas para la realización de dicha actividad entonces se le debe de dar acceso a dichas estrategias para que pueda aprenderlas y así cuando lea ponerlas en acción y garantizar la comprensión del texto.

Por lo anterior, en el siguiente capítulo se describen algunos estudios sobre la aplicación de algunas estrategias para mejorar la comprensión de la lectura.

Capítulo II

< Antecedentes de estudios sobre estrategias de comprensión de lectura >

Vieiro (1995) comenta que son varias las investigaciones que se han centrado en la mejora de la comprensión lectora, en las cuales se han diseñado distintos procedimientos de intervención con el propósito de optimizar dicha comprensión. Dichos procedimientos tienen como objetivo dotar al lector de las estrategias necesarias para enfrentarse con el texto, captar su organización lógica y, lograr una representación lo más rica, compleja y acorde posible a la intención del autor.

Vidal y Gilabert (1995) y Solé (1996) hablan en general de estrategias para referirse a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito, es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue su plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación que se tiene de la tarea en cuestión.

Una característica relevante de las estrategias que señalan estos autores, es su nivel de conciencia, es decir, el grado en que las estrategias se aplican conscientemente o bien pueden hacerse conscientes en un determinado momento. Así, el lector debe de comprender y retener de la manera más exacta posible el contenido de un texto, y para ello son necesarias una serie de estrategias que el lector en el mejor de los casos, va adquiriendo y desarrollando espontáneamente como resultado de sus sucesivos encuentros con el texto.

Soriano y cols. (1996) comenta que unas veces, debido a la complejidad del contenido y de su organización formal, las estrategias que se desarrollan son inadecuadas. Otras veces, aún no tratándose de textos estructuralmente complejos, los sujetos no llevan a cabo ningún tipo de actividad encaminada a la construcción de la comprensión mínimamente aceptable y que guarde relación con la intención comunicativa del autor. En ambas ocasiones la intervención sobre el lector se concibe como un objetivo prioritario y fundamental.

Por lo tanto, para la obtención de una adecuada comprensión requiere que el sujeto posea estrategias adecuadas. Muchos sujetos adquieren estas estrategias a lo largo del período normal de escolaridad, si bien otros tienen serias dificultades de comprensión después de varios años de enseñanza. Ello ha ocasionado que se hayan diseñado varias estrategias para ayudar a dichos lectores a mejorar su comprensión lectora.

Los tipos de ayuda analizados han sido muchos y su estudio se ha centrado principalmente en examinar cómo la intromisión de estas ayudas repercute en la comprensión de la información escrita. A continuación presentamos diversos estudios, tanto cognitivos como interconductuales donde se han aplicado algunas estrategias para ayudar a los lectores a mejorar su comprensión lectora.

2.1. Estudios Cognitivos

El primer estudio que proporciona información sobre dichas estrategias es el de Scardamalia y Bereiter (1984; cit. Vidal y Gilabert, 1991). Éste propósito fue el de identificar cuales estrategias utilizaban los niños para comprender la globalidad de un texto. Estos autores presentaron a 150 alumnos de 6° y 10° grado (12 y 16 años en promedio) una tarea de ordenación de textos. El material consistió en dos pasajes, uno narrativo y otro expositivo, los cuales se presentaron divididos en frases que eran mostradas a los muchachos en distintas tarjetas. La tarea consistía en ordenar las frases para producir un texto coherente. Los autores utilizaron una técnica de pensar en voz alta grabando lo que decían los estudiantes mientras realizaban la tarea. Encontrando que el 75% de los chicos mayores realizaron agrupaciones de subgrupos de frases antes de asignar un lugar determinado a las mismas, mientras que esta conducta sólo fue adoptada por el 25% de los más jóvenes. Este comportamiento es designado con el nombre de **<macrointerpretaciones>**. Después analizaron la estrategia de resumen definida como afirmaciones que resumían el núcleo de la información suministrada por dos o más frases. Encontraron que mientras ningún alumno de 6° mostró este tipo de conductas, la misma fue observada en dos terceras partes de los alumnos mayores, especialmente en el texto de carácter expositivo. Esta estrategia fue la más fuerte relacionada con las actividades de macrointerpretación del texto.

Por ultimo analizaron los datos que se refieren a la justificación que dieron los chicos sobre la colocación de las frases. Los sujetos más jóvenes proporcionaron significativamente más justificaciones que no eran tales, es decir, se limitaban a repetir el contenido de la frase o a afirmar simplemente que "les parecía una buena colocación" sin dar más razones, o bien daban justificaciones refiriéndose al tópico general del texto. Los sujetos mayores, sin embargo, proporcionaron significativamente más justificaciones que implicaban, o bien una consideración sobre la función que cumplía la frase dentro del texto globalmente considerado, o bien una construcción relevante del significado global del pasaje, realizando inferencias para unir una frase concreta con el contenido global.

Estos autores proporcionan una interpretación global de las estrategias lectoras de los muchachos a partir de los datos anteriores sobre la base del modelo de Kintsch y Van Dijk (1983) señalando cómo estas estrategias no son inherentes al sistema humano de procesamiento de la información, sino que implican un proceso de aprendizaje. A partir de la escasez de macrointerpretaciones de los lectores más jóvenes, sugieren que el procesamiento de textos de estos sujetos procede elemento por elemento, relacionando un gran número de características textuales que pueden ser adquiridas sin un procesamiento profundo, sino a partir de elementos de coherencia superficial, siendo capaces únicamente de referirse al tema del texto, es decir, a **"aquello de lo que el texto trata"**. Este procesamiento produce una representación del pasaje caracterizada por estos autores como **"tópico-más-detalles"**. Sin embargo, los lectores más maduros generan gran número de **macroproposiciones**, es decir, afirmaciones sobre **"aquello que el texto dice"**. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y

sus esquemas de conocimiento previo.

Concluyendo que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizaron operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto, sino también los esquemas del conocimiento del propio sujeto tal y como se demuestra por las inferencias, resúmenes y macrointerpretaciones que mostraban. Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Esta conclusión es obvia, ya que el rango de edades entre los dos grupos de alumnos fue amplia (cuatro años), lo cual, nos da pie a decir que, los niños de 12 años han tenido menos oportunidad de enfrentamientos con este tipo de actividades en comparación con los niños de 16 años. Además de que el material fue escaso para el objetivo planteado, y de no contar con un grupo control.

Siguiendo con esta temática, **Orrantía y cols.**, (1998) realizaron un estudio donde examinaron a través de la instrucción las relaciones entre dos procesos implicados en la comprensión lectora: la identificación de la información importante y la reducción (resumen) de la información. Y además observaron qué consecuencias tiene la enseñanza en estos procesos en la construcción del modelo de la situación textual. Para ello, diseñaron dos programas de instrucción: uno centrado en ayudar al lector a identificar la información importante de un texto (estructura) y el otro centrado en el resumen de un texto; introduciendo en ambos programas dos estrategias más, a las que han denominado progresión temática y supervisión. La inclusión de la progresión temática obedece a que los autores creen que antes de llevar a cabo un análisis más global del texto es necesario partir de un análisis más local. De esta manera, la progresión temática se refiere a la sensibilidad que tiene el lector a la organización temática del texto, esto es, a los sucesivos temas que van apareciendo en el texto con el fin de establecer qué va con qué. La supervisión consiste en promover en los alumnos la generación de preguntas sobre el texto una vez finalizadas las actividades específicas (progresión temática y macroestrategias vs estrategia estructural) que facilitan su comprensión. Las pruebas de evaluación fueron las siguientes:

Prueba de resumen.- Con esta prueba pretendieron comprobar la capacidad del alumno para aplicar las diferentes macroreglas que generan la macroestructura textual. La corrección de los resúmenes esta compuesta de las siguientes categorías: Correcto (C); Abstracción (A); Detalle (D), y Secuencia (S)

Prueba de recuerdo.- Esta prueba estuvo compuesta por las siguientes medidas: Número de ideas recordadas, y número de relaciones retóricas. La última medida que tomaron del recuerdo de los alumnos es la capacidad que tienen para utilizar la misma estructura organizativa que se propone en el texto, esto es, el grado de organización del recuerdo.

Prueba de preguntas.- Esta prueba está compuesta por tres tipos de preguntas relacionadas con un texto. Estas preguntas son de detalle, centrales al texto y "creativas"; estas últimas serían preguntas en las que se necesita ir más allá de los contenidos del texto para poder responderlas. Esta cuestión tiene que ver con el segundo de los objetivos planteados.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 104 alumnos(as) de 6° y 7° de un Colegio de Salamanca. La procedencia sociocultural de los alumnos fue baja, se asignaron cada uno de los dos programas de instrucción a dos clases de 6° (42 alumnos) y a dos de 7° (42 alumnos) quedando una tercera clase de 7° (40 alumnos) como grupo control. La asignación de los programas a las distintas clases fue aleatoria.

El procedimiento comenzó con la aplicación de las pruebas de evaluación. Las tres pruebas se aplicaron dentro del horario de clase, con duración de una hora por sesión y en el aula de los alumnos. En la primera sesión se administró la prueba de resumen, su aplicación duraba aproximadamente 30 minutos; en la última parte de la hora los alumnos tenían que recordar el texto (prueba de recuerdo) y responder a las preguntas (prueba de preguntas). Después se inició con la aplicación de los programas de instrucción desarrollándose en nueve semanas a razón de una sesión de una hora por semana, estudiando ocho textos diferentes. En las dos primeras sesiones, el instructor aclaró el sentido de la experiencia y comenzó a explicar los distintos pasos de cada programa. El primer paso consistió en que los alumnos leyeran con detenimiento cada párrafo de un texto hasta determinar de qué trataba. Después los alumnos trabajaron de forma individual, y posteriormente se discutía entre todos las distintas opiniones y la que resultaba la más apropiada se aceptaba como definitiva. Después se pasó al siguiente componente, que era distinto para cada programa de instrucción. En el programa ESTRUCTURA, el instructor introdujo la explicación de las distintas estructuras que organizan las ideas en un texto: comparación, problema/solución, causalidad, descripción y secuencia. Una vez justificada y decidida la organización básica, el instructor propuso localizar en el texto la presencia de las categorías de esta organización.

En el programa RESUMEN, el instructor trabajó con la aplicación de las macrorreglas de **selección u omisión; generalización; integración**. Una vez explicadas, los alumnos trabajaron individualmente haciendo las macrorreglas en orden. Después de la discusión en grupo, se decidieron los resúmenes correctos y se configuró un resumen global del texto. Una vez completados los pasos anteriores, el instructor pidió a los alumnos que autogeneraran posibles preguntas que se podía hacer sobre el texto (este paso fue común a los dos programas). Al igual que en los otros pasos del programa, los alumnos primero trabajaron individualmente y después discutieron en grupo la selección de las autopreguntas más interesantes.

En las sesiones posteriores, los alumnos trabajaron individualmente en cada paso del programa que les correspondía; posteriormente se discutían las respuestas. Obteniendo los siguientes resultados:

La prueba de recuerdo, indicaría que las diferencias entre el número de ideas centrales tomadas antes y después del tratamiento se dan de forma diferencial dependiendo

del programa de instrucción aplicado. Los alumnos que fueron instruidos mediante el programa ESTRUCTURA muestran un considerable aumento desde el pretest al postest, por lo que se refiere a los otros dos grupos, se mantienen en niveles muy similares en el pretest y en el postest. Lo que viene a confirmar que existen diferencias entre los alumnos instruidos mediante el programa ESTRUCTURA y aquellos instruidos en RESUMEN o que no fueron entrenados.

En las ideas periféricas; el número de ideas de detalle o secundarias recordadas antes o después de la instrucción no muestra un efecto significativo, los tres grupos recuerdan el mismo número de ideas de detalle independientemente de si han sido instruidos o no; así, tanto el grupo ESTRUCTURA como el grupo RESUMEN recuerdan menos ideas de detalle en el postest que en el pretest; por lo que se refiere al grupo CONTROL, en el postest recuerdan más ideas secundarias que en el pretest. En las relaciones retóricas, los alumnos instruidos a partir del programa ESTRUCTURA, aumentan considerablemente el número de relaciones retóricas desde las medidas pretest a las medidas postest. Sin embargo, los alumnos que fueron instruidos mediante el programa RESUMEN y los que no fueron instruidos, mantienen prácticamente el mismo número de relaciones en el recuerdo considerando los dos momentos de medición. Por último el grado de organización del recuerdo, nos muestran que los alumnos instruidos con el programa ESTRUCTURA aumentan considerablemente las puntuaciones desde el pretest al postest. Por lo que se refiere al grupo CONTROL y al grupo de RESUMEN se mantienen al mismo nivel en las dos medidas.

En la prueba de resumen los autores tomaron como medida, el número de resúmenes a los que se les ha asignado las categorías C o A (A-), que son las categorías que implican un mayor o menor grado de reducción de la información aplicando alguna de las tres macrorreglas. El grupo ESTRUCTURA y el grupo CONTROL mantienen en las medidas tomadas antes de la instrucción, unas puntuaciones similares a las medidas posteriores a la instrucción. Sin embargo, los alumnos que fueron instruidos en RESUMEN, aumentan considerablemente el número de párrafos puntuados correctamente en el postest.

Concluyendo los autores que si se pudo "normalizar" a los alumnos, señalando en este sentido que, los del grupo ESTRUCTURA aumentaron el recuerdo de ideas importantes, de relaciones lógicas y organizan mejor su recuerdo, y se mantienen en la de resumen al mismo nivel que el grupo CONTROL; los alumnos del grupo RESUMEN mejoraron en la habilidad para reducir la información, pero no mejoraron en la prueba de recuerdo, en la que se comportaron igual que el grupo CONTROL. Estos resultados, según los autores, confirman en cierta medida que localizar la información importante en un texto tiene poco que ver con reducirla, siendo distintos los procesos incluidos en cada uno de estos aspectos. Además comentan que, los alumnos se mantuvieron en el número de ideas de detalle. Por lo tanto, antes de la instrucción parece que los alumnos han creado una representación del texto similar a lo que Scardamalia y Bereiter (1984) definieron como "tema más detalle", es decir, tienden a convertir los textos en un tema más una colección de detalles; frente a lo que hacen después de la instrucción, que parecen crear una representación más estructurada, atendiendo a los diferentes niveles jerárquicos.

Respecto a la representación textual y situacional los autores señalan que las únicas medidas significativas son las correspondientes a las preguntas centrales, lo que indicaría

que las diferencias entre las medidas antes y después del tratamiento aumentan en función del grupo al que pertenezcan. En las preguntas de detalle y creativas no existe variación del pretest al postest dependiendo del tratamiento. Sugiriendo que la creación de la representación situacional puede implicar otras habilidades que van más allá de las estrategias antes comentadas. En general, mencionan que aunque la reducción de la información implique generar la macroestructura textual, esta no se hace operativa en el proceso global de comprensión, en el que hay que crear una representación estructurada y coherente del texto.

Por otro lado, la representación textual no es suficiente para llegar a crear la situacional, especialmente si esta es evaluada a partir de problemas creativos. Por último, los autores mencionan que la verdadera competencia implica que el lector llegue a crear una representación del texto estructurada y coherente, pero además debe de ir más allá del texto, razonar a partir del texto, en definitiva, crear una apropiada representación situacional del texto. Por ello, los programas de instrucción deberían plantearse no para enseñar habilidades aisladas sino un conjunto de estrategias que permitan al lector operar tanto a nivel textual como situacional.

Con lo anterior, nos podemos percatar que los autores no toman en cuenta el conocimiento previo de los alumnos, siendo que esta perspectiva lo considera como uno de los factores importante para que se pueda dar la comprensión lectora. Por otra parte, cuando se aplica una prueba de recuerdo, ¿se esta midiendo el nivel de comprensión o se esta midiendo la capacidad de memoria?. Por último, la enseñanza de estrategias, se le debería de enseñar primero a los profesores y éstos a su vez enseñárselas a los alumnos.

Siguiendo esta línea de programas de instrucción, Soriano y cols.(1996) realizaron un estudio donde tuvieron por objetivos comparar la eficacia de los programas "instrucción directa o explícita" y "enseñanza recíproca"; y comparar si los alumnos mejoraban en otras estrategias no instruidas específicamente en uno o ambos procedimientos. En la investigación participaron 21 niños de quinto grado de primaria, que fueron asignados al azar a tres grupos de siete niños cada uno: dos de tratamiento (instrucción directa y enseñanza recíproca) y otro de control. En el programa de instrucción directa los autores pretendían enseñar a los chicos a distinguir la información importante de la que no lo es y adoptar estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información. Contiene actividades dirigidas a identificar y/o producir la idea principal explícita o implícita de un texto, identificar detalles de apoyo, representar la macroestructura textual, jerarquizar oraciones según su importancia, resumir, y detectar oraciones consistentes e inconsistentes con la idea principal. Se utilizaron textos con estructura textual enumerativa y comparativa, y se enseñó a los niños a reconocer y a utilizar estratégicamente ese conocimiento. En la aplicación de este programa los autores utilizaron 24 sesiones de 35 minutos aproximadamente fuera del horario escolar, a razón de dos sesiones semanales.

El programa de enseñanza recíproca constaba de los siguientes pasos: lectura del primer párrafo del texto, clarificación de los términos que no se habían entendido en ese párrafo, resumen del párrafo leído y predicción del contenido del párrafo-s siguiente-s. Al finalizar, se realizaba un resumen global de todo el texto. La duración, horarios y materiales de instrucción fueron idénticos a los mencionados en el caso de la instrucción directa, si

bien, dadas las características de este procedimiento se emplearon más textos adaptados de similares características. El grupo control, no recibió ningún tipo de tratamiento. Las medidas de evaluación fueron las siguientes: Primero, tomaron dos medidas que se corresponden con las actividades comunes a ambos programas: captación de ideas principales implícitas y resumen.

En la prueba de resumen utilizaron dos textos, uno de estructura comparativa y otro causativa, y para cada uno se calcularon un índice que era el producto de dos subíndices, uno de densidad (cociente entre el número de ideas principales y el número total de ideas presentes en el resumen de los niños) y otro de cantidad (cociente entre ideas principales presentes en el resumen de los niños y las ideas principales que tenía el texto según jueces expertos). Segundo, las medidas que tomaron se referían a los efectos específicos de cada programa. Constaba de dos pruebas: supervisión y regulación de la comprensión lectora, y conciencia de estructura textual. Proporcionando tres índices; detección de fallos de comprensión, conocimiento de estrategias y uso de estrategias para regular la comprensión.

En la segunda prueba de este grupo, constaba de dos subpruebas: una de predicción del contenido y otra de elección de una frase adecuada para la continuación de un párrafo inicial. Por último, las medidas que utilizaron hacían referencia a los efectos indirectos de ambos programas. Se aplicaron dos pruebas. En la primera los chicos tenían que inferir el significado de una pseudopalabra a partir de claves contextuales implícitas. La segunda prueba era una medida de recuerdo. Se obtuvieron los siguientes resultados:

1) Para el primer tipo de medidas, que se refiere a efectos comunes de ambos programas, la prueba de captación de idea principal, arrojó resultados significativos, entre cada uno de los grupos de tratamiento y el de control, no habiendo diferencias entre los dos primeros. La prueba de resumen, mostró diferencias significativas entre cada uno de los grupos de tratamiento y el de control, no habiendo diferencias entre los dos primeros.

2) Para los resultados del segundo tipo de medidas, efectos específicos, en las pruebas de supervisión y regulación de la comprensión lectora, no arrojaron efectos significativos, si bien en la subprueba de detección de fallos de comprensión los sujetos del grupo control obtuvieron puntuaciones muy superiores a las obtenidas por ambos grupos de tratamiento. Respecto a la medida de conciencia de estructura textual, mostró diferencias significativas entre los sujetos del grupo de instrucción directa y los otros dos en la subprueba de predicción de contenido, no encontrándose diferencias en la segunda subprueba.

3) Para el tercer tipo de medidas, efectos indirectos de la instrucción, en la prueba de inferencias del significado de palabras a partir de claves contextuales, arrojó resultados significativos entre el grupo de instrucción directa y de control a favor del primero. Respecto de la prueba de recuerdo de dos textos, no encontraron diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los textos, aunque se observó que los sujetos de ambos grupos experimentales recordaron más ideas importantes que los de control.

Concluyendo que ambos procedimientos son globalmente efectivos, si bien el procedimiento de instrucción directa es ligeramente superior al de enseñanza recíproca. No

obstante, señalan los autores, hay que tener en cuenta que esta conclusión se refiere al nivel de edad de los sujetos. Pero que ambas destrezas pueden ser igualmente instruidas por ambos procedimientos. Así, los sujetos del grupo de enseñanza recíproca no sólo no puntúan significativamente mejor que el resto en la subprueba de detección de fallos, sino que incluso los del grupo control puntúan más alto que los sujetos experimentales, alcanzando estas diferencias un nivel de significación muy cercano al habitualmente exigido.

Los sujetos que siguieron el procedimiento de instrucción directa puntúan significativamente más alto que el resto en una de las subpruebas de conciencia de estructura textual, predicción del contenido de un párrafo. Es interesante notar, señalan los autores que en este procedimiento se enseñaba sistemáticamente a predecir el contenido de los párrafos siguientes, sin embargo, estos sujetos no puntúan alto en esta prueba. Respecto a la destreza para inferir el significado de términos a partir de claves contextuales, únicamente los sujetos del grupo de instrucción directa obtuvieron puntuaciones significativamente mejores que las del grupo control, no ocurriendo así en el caso de los niños instruidos por enseñanza recíproca.

En la referente a la medida de recuerdo, no obtuvieron diferencias significativas, aunque observaron una mayor proporción de ideas importantes sobre el total de ideas recordadas en los dos grupos experimentales. No obstante, las diferencias no llegaron a ser significativas por la gran variabilidad habida entre los sujetos del grupo control. Por último, mencionan los autores que estas habilidades son difíciles de entrenar en chicos tan pequeños, requiriendo una intervención larga, sistemática y muy específica. Y comprobaron que no es fácil la transferencia de habilidades.

Esta última conclusión de los autores, se contradice con lo que concluyen Rivas y cols. (1994, cit. Mares, 1994) donde señalan que las habilidades de comprensión lectora no deben de aplicarse exhaustivamente. Además, Rivas y cols. trabajaron con alumnos de primer grado de primaria, lo cual refuta que las habilidades sean difíciles de enseñar.

El último experimento que vamos a describir es el de **Vieiro** (1995), esta investigadora tuvo como propósito analizar cómo el tipo de intervención influye en la mejora de la comprensión de textos, al tiempo que genera no sólo procedimientos de salida (se comprende mejor el texto que se ha leído) sino que crea estrategias de entrada (el niño activará nuevos esquemas antes de enfrentarse a la lectura de un texto nuevo). Sobre esta base la autora se interesó por investigar la eficacia diferencial de dos tipos de ayuda: información previa (o intervención sobre el texto) a través del uso de fotografías y desarrollo del vocabulario e instrucción directa (o intervención sobre el texto y el sujeto).

En este estudio participaron un total de 60 niños de quinto curso de E.G.B. (Edad media: 10 años y 6 meses) de un centro privado de la ciudad de La Coruña. Estos alumnos se distribuyeron al azar en tres grupos: dos experimentales y un control (20 niños cada uno). Al grupo experimental 1 (G1) se trabajó en un programa de instrucción Directa interviniendo sobre los sujetos y sobre el texto a la vez. En el grupo experimental 2 (G2) se trabajó en generar información previa a través del uso de fotografías y vocabulario. Por último, el grupo control no recibió ningún tipo de instrucción, realizaba el resumen escrito

del texto leído. A todos los grupos se les aplicaron tres pruebas (pretest, postest y demora) que consistían en la realización de un resumen escrito. Siendo la primera (pretest) criterio de selección de los mismos, la segunda (postest) medio para evaluar los efectos inmediatos del entrenamiento y la tercera (demora) para evaluar los efectos a largo plazo del entrenamiento en comprensión de textos y, por tanto, evaluar la importancia de generar estrategias de entrada que medien el procesamiento de nuevos materiales.

Para este estudio la autora selecciono 13 textos narrativos. Se utilizaron 5 sesiones de entrenamiento para cada grupo, realizadas sucesivamente durante una semana. La duración de cada sesión oscilaba, en término medio, en torno a 60 minutos para los grupos experimentales y de 20 minutos para el grupo control. Previa y posteriormente se dispusieron tres sesiones de 1 hora cada una para las pruebas de pretest, postest y demora. El procedimiento siguió las siguientes pautas: Al grupo control se le daba el texto y, se le explicaba que una vez leído tendrían que hacer por escrito un resumen del mismo, en un tiempo máximo de 5 minutos.

Con el grupo experimental 1 se siguieron las siguientes pautas de Instrucción Directa: Cada sesión comenzaba con la fase denominada de "Enseñanza" donde se generaba información previa relacionando los contenidos presentes en el título con las experiencias previas de los niños lectores. En un segundo momento pasaba a la fase denominada de "Práctica" donde se explicaba a los alumnos con lo que se iba a encontrar y qué procesos o habilidades emplear. En tercer lugar se procedía a la fase llamada de "Aplicación" donde se realizaba la lectura silenciosa del texto, para la posterior aplicación de lo aprendido. Una vez leído el texto se les preguntaba por la identificación de cada una de las categorías o partes del cuento (¿dónde transcurre la historia?; cuáles son los personajes?; ¿cuál era el personaje principal?; etc.). Una vez identificada cada categoría se les pedía que subrayasen aquellos párrafos que podrían expresarlos de otra manera, que englobasen en un círculo las palabras que podrían sustituir por otras, que añadiesen lo que faltase y que tachasen lo que no es importante para la comprensión general del texto. De esta forma se trataba de identificar la información principal. Por último, una vez realizados los resúmenes se leyeron y se proporcionaba feedback correctivo. Aquí se trabajó con el resumen escrito como una técnica de control metacognitivo con un doble fin: organizar las ideas plasmándolas en un resumen y autocorrigiéndose.

En el grupo experimental 2 se trabajó en un programa de generación de información previa siguiendo las siguientes pautas: Cada sesión comenzaba con la presentación del título, a partir del cual se desarrollaba toda aquella información que los niños poseían en relación con los contenidos presentes en el título; seguidamente se utilizaban los dibujos que acompañan al texto como pistas anticipatorias de la información contenida en el cuento y, por último, se desarrollaba el vocabulario. A continuación se leía el cuento y se pedía un resumen escrito del mismo. Dos meses más tarde se procedió a una sesión donde se les pedía que resumiesen un nuevo texto (demora), siguiendo las instrucciones que se habían seguido en las sesiones de entrenamiento.

Para medir el recuerdo de cada lector, se siguió el análisis de la estructura del texto, agrupándose en torno a dos índices: a) número de ideas principales que correspondían con las proposiciones situadas en los niveles más altos de la jerarquía. b) número de ideas

detalle que se correspondían con las proposiciones situadas en los niveles más bajos de la jerarquía.

Los resultados mostraron diferencias significativas con relación al efecto del factor momento de medida y al tipo de entrenamiento; la interacción tipo de entrenamiento x momento de medida resultó también altamente significativa. Los resultados también arrojaron diferencias significativas entre los tres grupos en posttest.

Por el contrario en pretest no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos. En las diferencias previamente encontradas, se obtuvo que: En G1 hubo diferencias significativas pretest-postest y pretest-demora; por el contrario no se encontró diferencias significativas entre las puntuaciones postest-demora. En G2 se encontró diferencias significativas pretest-postest y postest-demora; pero no se encontraron diferencias pretest-demora. En G3 los resultados mostraron ausencia de diferencias significativas tanto en pretest-postest como en pretest-demora y como en postest-demora. El hecho de que existan diferencias significativas pretest-postest, pretest-demora en el grupo entrenado en Instrucción Directa (G1) apoya el efecto positivo del entrenamiento en la comprensión lectora; lo cual se ve reforzado por la ausencia de diferencias significativas postest-demora (los efectos se mantienen con el tiempo), hecho que no sucedió en G2 donde se encontraron diferencias significativas entre las pruebas de postest y demora a favor de la primera (los efectos del entrenamiento no se mantienen con el tiempo). Por tanto la combinación intervención sujeto-texto proporciona unos efectos a más largo plazo que la intervención sólo sobre el texto. En cuanto al grupo control no se encontraron diferencias antes-después.

Concluyendo la existencia de una estrecha relación entre el entrenamiento de estrategias de comprensión y la mejora de comprensión de textos narrativos. Además, esta el hecho de que existen habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a mejorar su proceso global de comprensión. Así, los niños entrenados con un programa de Instrucción Directa mejoraron su identificación de cuál es la idea principal explícita e implícita de los textos leídos, y esta mejora se mantuvo tras un período de dos meses. Igualmente se mejoró la habilidad de valorar la importancia relativa de las diversas partes del texto según su nivel dentro de la estructura textual, la cual suele ser deficitaria en niños de grados escolares medios. La explicación de esto se puede encontrar en el hecho de que la comprensión es un proceso y consiste en elaborar el significado, relacionando la información relevante dentro del texto con la información previa de que se dispone. Por último, la investigadora comenta que la principal implicación educativa de los resultados obtenidos es el hecho de que las técnicas utilizadas en el estudio para mejorar la comprensión lectora a través de la Instrucción Directa pueden ser la base de unas adecuadas técnicas de estudio, pues permiten generar estrategias de entrada en el procesamiento de nuevos materiales, y por tanto, permitir el componente fundamental de todo proceso de enseñanza/aprendizaje: la generalización de lo aprendido.

Este estudio nos da una idea clara de la importancia de generar información previa de los contenidos de un texto y/o de lo que el lector tiene que hacer y cómo hacerlo antes de realizar una actividad, de este modo obtendrán nuevos esquemas de conocimientos previos para mejorar su nivel de comprensión. Por otra parte, al parecer los alumnos del grupo dos no tenían los suficientes conocimientos previos acerca de los contenidos de los textos, por

lo cual su ejecución no fue tan buena como la del grupo uno, con lo que se puede decir que, el material no fue el adecuado.

Como se pudo observar, los investigadores partieron de la idea del modelo de la comprensión global de textos derivado de Van Dijk y Kintsch (1983) para desarrollar sus estrategias. Las estrategias que utilizaron fueron para la identificación de la información importante, resumir la información, organizar y estructurar adecuadamente la información de los textos, tomando en cuenta los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas de los textos presentados. Para ello emplearon programas de instrucción, donde se observo mejores resultados en las estrategias utilizadas en los programas de Instrucción Directa (Soriano y cols., 1996 y Vieiro, 1995) y ESTRUCTURA (Orrantia y cols., 1998). Esto no quiere decir que los demás programas y estrategias no tuvieran resultados significativo, al contrario, si tuvieron resultados satisfactorios, ya que los alumnos mejoraron considerablemente en el postest en comparación al pretest en los programas que fueron entrenados.

A este aspecto Soriana y cols., mencionan que las estrategias son difíciles de entrenar y transferir en niños tan pequeños, requiriendo más tiempo. Por otra parte y en contradicción a esto, Orrantia y cols; Scardamalia y Bereiter (1984) y Vieiro comentan que las estrategias son susceptibles de ser entrenadas ya que no son inherentes al sistema humano, además Orrantia y cols. señalan que la mejor forma de que los alumnos mejoren su comprensión lectora es entrenándolos en un conjunto de estrategias que permitan a los niños operar a un nivel textual como situacional. Aunado a esto, Vieiro propone el programa de instrucción Directa como base de una buena enseñanza de dichas estrategias.

2.2. Estudios Interconductuales

El primer estudio que vamos a describir es el realizado por Mares y cols.(1996) teniendo como objetivo analizar si es posible promover el nivel referencial en lectores de segundo grado de primaria, a través del uso de estímulos de apoyo que garanticen mayor interacción con los textos. Se utilizo una grabadora y 10 textos para el entrenamiento, cada uno contenía la descripción de un animal diferente dividida en cinco tópicos: Qué tienen y para qué les sirve, qué hacen cuando son chicos y cuando crecen, en dónde viven y por qué, qué comen y por qué y qué hacen y cuándo lo hacen. Inmediatamente debajo de cada tópico se colocó un dibujo que representaba las relaciones descritas en el texto (dibujo muestra) y un dibujo similar pero incompleto, donde falta solamente la representación de cada una de las relaciones descritas (dibujo de reproducción). Con la indicación "dibuja lo que leiste arriba". Todos los textos incluyeron cinco tarjetas de preguntas, las cuáles daban la indicación de escribir sobre los cinco tópicos del texto leído. Los sujetos que participaron fueron cinco niños de segundo grado de primaria de una escuela pública del Estado de México. El procedimiento comenzó de la siguiente forma:

Fase 1. Preevaluación (P). - La selección de sujetos consistió en que hablar y escribir sobre el tema de "los perros", los niños no describieran relaciones entre eventos ni emplearan los conectivos "para", "cuando" y "por que", además no describieran la relación entre las características físicas y su función, o entre los hábitos conductuales y sus causas. También se seleccionaron cinco niños de primer grado de primaria que funcionaron como

escuchas durante las sesiones de pre y post de evaluación. Así, los cinco niños seleccionados pasaron a la primera evaluación. Cada niño, de manera individual, refirió el tema de los perros a un niño de primer grado. La referencia se realizó en dos modalidades lingüísticas, primero de manera oral e inmediatamente después de manera escrita. Las instrucciones fueron similares a las de preevaluación.

Fase 2. Entrenamiento en lectura.- Durante la situación experimental los niños leyeron diariamente en voz baja un texto sobre un tema diferente de animales. Posteriormente, veía el dibujo muestra y al terminar de observarlo, el experimentador cubría el dibujo muestra y destapaba el dibujo de reproducción; de tal manera que el niño debía completarlo sin ver el dibujo muestra, pero con el texto como apoyo. Finalmente, se presentaba la pregunta escrita sobre el tópico leído y el experimentador cubría la parte del texto, pero no los dibujos. Al concluir la anterior secuencia con cada uno de los cinco tópicos del tema, a cada niño se le pedía que refiriera oralmente el tema leído a uno de los experimentadores. A partir de la sexta sesión se cambió la forma de interrogatorio y se preguntó tópico por tópico sobre las relaciones descritas en los textos. Esto se hizo para favorecer la descripción de relaciones en dos niños que generalmente no lo hacían.

Fase 3. Postevaluación-Generalización (G).- Después de la lectura, dibujo y referencia del décimo tema, se pidió nuevamente a los niños que refirieran por escrito y después oralmente "todo lo que sabes acerca de los perros, puedes decir..." con la misma instrucción que en la preevaluación. Dos semanas después, a modo de seguimiento (S), se replicó la situación de la primera evaluación en una situación de uno a uno, donde cada niño entrenado refería a otro no entrenado el tema "los perros", oralmente y por escrito. Se clasificaron las exposiciones en dos categorías: **Referencias tipo a)**, cuando el niño hacía una descripción de características físicas, actividades o hábitos sin vincularlos con su función, causas o condiciones de ocurrencia y **referencias tipo b)**, cuando el niño hacía una descripción de características físicas vinculadas con su función, o descripción de actividades y hábitos vinculados con sus causas o condiciones de ocurrencia. Referente al grupo control, no se incluyó por que en otras investigaciones donde se siguieron procedimientos similares no se encontró ningún cambio de pre a postest.

Las referencias escritas quedaron en la hoja de respuestas de los niños y las orales quedaron grabadas en una audiocinta. Obteniendo los siguientes resultados:

En las sesiones de lectura (entrenamiento), en todos los sujetos se notó un efecto inmediato de los textos leídos tanto en la morfología oral como en la escrita. Los niños disminuyeron sustancialmente sus descripciones del tipo a), y como obvio contraste la categoría b) aparece en las descripciones de los niños; la mayoría de los discursos incluían descripciones de características y hábitos relacionados con sus funciones o condiciones de ocurrencia, usando los conectivos empleados en el texto. Para las últimas sesiones, las referencias del tipo a) prácticamente habían desaparecido, excepto en un niño, y todas las descripciones de los niños eran del tipo empleado en los textos. En las referencias orales de los niños. En la pre-evaluación (P), en la morfología oral se observó que los sujetos únicamente emplearon descripciones del tipo a) en sus discursos.

En Postevaluación-Generalización (G). Se observó que cuatro de los cinco niños

incluyeron la descripción de relaciones del tipo b) en sus discursos, las descripciones del tipo a) disminuyeron en la post-evaluación. Sin embargo, durante el seguimiento (S) parecen haber desaparecido los efectos del tratamiento ya que sólo un sujeto continuó haciendo descripciones del tipo entrenado. En la morfología escrita, en la preevaluación (P), se observó que los niños sólo hicieron descripciones del tipo a).

Después de la lectura de los textos, en la postevaluación (G), se observó que tres de los cinco niños hicieron descripciones de los tipos entrenados y en el seguimiento (S), nuevamente el mismo sujeto fue el único en emplear la categoría del tipo a). En general, en esta morfología los efectos del entrenamiento son menos evidentes que en la morfología oral.

Concluyendo las investigadoras que si es posible promover al nivel referencial en lectores de segundo grado de primaria, a través del uso de estímulos de apoyo que garanticen mayor interacción con el contenido "novedoso" de los textos. Así, cuatro de los cinco niños lograron completar en un dibujo las relaciones descritas en el texto de entrenamiento y contestar oralmente y por escrito las preguntas relativas a dichas relaciones. Además en la prueba de generalización, los sujetos incluyeron la descripción de relaciones de los tipos entrenados a través de la lectura, durante sus exposiciones orales del tema no entrenado. En las exposiciones escritas del tema no entrenado el efecto del entrenamiento es evidente sólo en tres de los cinco sujetos.

Por último, concluyen que en los niños en edad escolar, el nivel de desarrollo lingüístico es tal que logran la configuración del comportamiento referencial de una manera relativamente fácil dentro de la morfología oral. Basta con que el referidor (hablante) utilice palabras cuyo significado sea conocido por el niño (escucha o referido), que él haya tenido interacciones previas con los referentes y que la exposición sea clara y posteriormente el referido se comporte como hablante, exponiendo contenidos similares e incorporando las características del discurso en sus propias exposiciones orales y escritas. Sin embargo, en la morfología escrita, los niños no han tenido la larga historia de interacciones, ni el avance sucesivo a través de los distintos niveles de ejercicio funcional que han tenido en el lenguaje oral. Muy probablemente su experiencia en lecto-escritura se concrete a contactos ubicados en un nivel contextual, o acaso, selector o suplementario.

Por ello, pueden tener dificultades para articular la lectura con la interacción indirecta con los eventos referidos o con los dibujos de los mismos, y lograr la configuración del comportamiento referencial a nivel de lenguaje escrito. Tal dificultad hace necesario el uso de estrategias como las aquí utilizadas para obtener que el niño entre en contacto con las relaciones descritas en el texto.

Por lo anterior, **Mares y cols.** (1993-1994) realizaron un estudio donde su objetivo fue evaluar el papel del nivel de ejercicio funcional del lenguaje escrito sobre los procesos de transferencia referenciales. Los sujetos que participaron fueron 12 niños de segundo grado de primaria de una escuela oficial, seleccionados con base en una tarea de comunicación referencial. En las sesiones de evaluación se utilizó un equipo de video y durante el entrenamiento una grabadora. Como material de trabajo las investigadoras utilizaron tarjetas y también un cangrejo vivo.

El procedimiento comenzó con la **fase 1. Selección y Evaluación de los sujetos**, la cual fue similar a la del primer estudio descrito.

Fase 2. Entrenamiento Diferencial en el Nivel de Ejercicio Funcional de la Lecto-escritura.- Se dividió a los niños en dos grupos de seis niños cada uno: Grupo 1: Se entrenó en dos tareas de escritura referencial. 1) en la primera tarea, se sentaron a dos niños, con un panel en medio. Cada niño tenía un diagrama con el dibujo de una casa y tres objetos distintos. La tarea del referidor consistió en informar por escrito la ubicación de cada objeto. El referido leyó las instrucciones y colocó los objetos de acuerdo a estas instrucciones. En cada ensayo se alternó el papel jugado por los niños. 2) En la segunda tarea, a cada niño se le dieron cinco ilustraciones que formaban un cuento. Al referidor se le contó el cuento por separado, con las tarjetas ordenadas. Una vez que el niño informaba que conocía la historia, la escribía para que el segundo niño pudiera ordenar las ilustraciones. Grupo 2: Los seis niños se dedicaron a copiar textos y el experimentador corregía los diversos aspectos morfológicos vinculados a la escritura (caligrafía, ortografía, limpieza y orden).

Fase 3. Entrenamiento en Descripción de Relaciones Entre Eventos.- Ambos grupos fueron entrenados a hablar sobre los cangrejos, describiendo relaciones entre eventos a través de los conectivos para, cuando y porque. Los tópicos con los que se organizó la información fueron: 1) Características físicas y funciones de estas, 2) Desarrollo del animal, 3) Hábitat, 4) Alimentación, y 5) Conductas del animal vinculadas a sus condiciones de ocurrencia. Una vez que los niños describían el tópico en términos de relaciones entre eventos, se exponía, al siguiente día (demora de 24 horas), al cangrejo vivo, con el fin de mostrar con dicho animal las relaciones entrenadas con anterioridad. Inmediatamente después, los niños tuvieron que elegir las tarjetas en las que se representaban las relaciones descritas en la conversación anterior. Si los niños se equivocaban en esta tarea, se les señalaba su error pero no se les indicaba cuál era la tarjeta correcta. Esto último sirvió para evaluar si los niños se habían comportado referencialmente.

Fase 4. Segunda Evaluación.- Se evaluó las referencias orales y escritas del tema entrenado y del tema de los perros. Las referencias se evaluaron de acuerdo a las siguientes categorías: 1) Aspectos referidos. a) Descripción de características físicas, actividades o hábitos. b) Descripción de características físicas vinculadas con su función. c) Descripción de actividades o hábitos vinculados con sus causas, antecedentes o condiciones de ocurrencia. 2) Contenido de la Referencia. Se evaluó si en la descripción del tema, se referían o no, los siguientes tópicos: a) características físicas, b) desarrollo del animal, c) alimentación, d) hábitat y, e) hábitos.

Obteniendo los siguientes resultados: Todos los sujetos cumplieron con el criterio de ejecución durante las fases del entrenamiento. Las categorías "b" y "c" se presentaron en ambos grupos durante la **referencia oral**. Cuatro de los sujetos de cada grupo, transfirieron las relaciones entrenadas al hablar sobre los perros y únicamente dos de los sujetos de ambos grupos, continuaron empleando la categoría "a" de manera similar a la realizada durante la primera evaluación. En las **referencias escritas** se observaron diferencias entre los grupos. Mientras que en la primera evaluación todos los niños emplearon únicamente la categoría "a", en la segunda evaluación se observa que todos los

sujetos del grupo experimental emplean las categorías "b" o "c", además de la "a" y en el grupo control sólo ocurrió con dos de los niños. Los cuatro sujetos restantes de este grupo, continuaron empleando durante la segunda evaluación, la categoría "a". En el **contenido de la referencia** no se encontraron grandes diferencias.

Concluyendo las experimentadoras que la transferencia hacia la escritura, de las relaciones entre eventos entrenadas, fue mayor en los niños que recibieron entrenamiento previo en el ejercicio referencial de la escritura, que en ellos que recibieron entrenamiento en el ejercicio contextual de la escritura. Así, la transición entre un nivel de interacción (en este caso la copia), hacia otro (nivel referencial), fue demostrado en este estudio. También las investigadoras consideran que la escritura es un medio muy importante en el desarrollo de los procesos referenciales y el que los niños aprendan a referir mediante el lenguaje escrito, acontecimientos pasados, presentes o futuros y a responder, como lectores, a dichas referencias en términos lingüísticos (aspecto denominado en la literatura como "comprensión"), es tan importante como el aprender a escribir palabras, a copiar textos o a repetir lo que escuchan.

Como se puede observar fue muy poco el número de sujetos que participaron en estos dos estudios descritos, además, estos alumnos contaban con características específicas de acuerdo a los propósitos planteados por las investigadoras, es decir, seleccionaron dentro del grupo de segundo grado de primaria a los alumnos que cumplieran con ciertas características requeridas en la preevaluación, por lo tanto, estas investigaciones son de carácter básico.

A continuación, se describe el último estudio de esta perspectiva, éste se aplicó teniendo en cuenta las características generales que atañen a las escuelas públicas del Edo. Méx., algunas de estas características son: la desnutrición; la falta de interés por el estudio; problemas familiares y emocionales; nivel socioeconómico bajo; etc. Considerándose a su población de alto riesgo. Así, teniendo en cuenta estas características, las investigadoras pasaron de una investigación básica implementada en los dos estudios anteriores, a una investigación aplicada, como se puede observar en el siguiente estudio.

Mares y cols. (1993-1994) realizaron un estudio con el fin de estructurar un programa de apoyo para la enseñanza funcional de la lengua escrita, adecuado a las condiciones materiales que caracterizan a las escuelas públicas del Estado de México. Teniendo como objetivos específicos: 1) Comparar la eficacia del programa en términos del número de niños que alcanzan los criterios de dominio, el nivel de funcionalidad de la lengua escrita y el tiempo de aprendizaje; 2) Evaluar el uso de tutores como apoyo para la enseñanza de la lecto-escritura y 3) Evaluar la inclusión de tareas referenciales como parte constitutiva del programa de enseñanza. Se trabajó con 48 niños de primer grado de una escuela federal y otros 48 niños de primer grado de primaria de una escuela oficial. Ambas escuelas ubicadas en las Reyes Iztacala, Edo. México. También participaron 10 niños de sexto grado de primaria, que funcionaron como tutores y que fueron seleccionados por ser los más adelantados de su grupo. Los materiales que utilizaron fueron una cámara de video para filmar el entrenamiento de los tutores, un formato para evaluar habilidades en lecto-escritura y 10 carpetas con el material de entrenamiento utilizados por los tutores.

El procedimiento comenzó con la **Fase 1. Evaluación.**- Se evaluaron en todos los niños de primer grado, las habilidades en comprensión y composición oral, comprensión de oraciones, comprensión de historias y composición a partir de tres dibujos secuenciados. También se evaluaron las habilidades en lecto-escritura: texteo de letras, sílabas y palabras, comprensión de oraciones y de historias, copia de letras, palabras y oraciones, composición escrita a partir de tres dibujos secuenciados y relación de oraciones con dibujos.

Fase 2. Entrenamiento a tutores.- El entrenamiento se llevó a cabo en cinco sesiones y fue filmado con el propósito de que posteriormente sirva como material para enseñar a los maestros como entrenar a los tutores. El entrenamiento se realizó a través de modelamiento y juego de roles.

Fase 3. Aplicación del Programa de lecto-escritura.- Uno de los grupos (grupo 1) participó en el programa de entrenamiento a ser evaluado, el otro grupo (grupo2) recibió el entrenamiento normal (programa Minjares) dado por la maestra. Los niños del grupo 1 fueron entrenados a leer y escribir por los tutores.

Las funciones de la experimentadora o maestra fueron: a) Al inicio de la sesión, administrar a los tutores el material a ser revisado en esa sesión, así como indicar a los tutores los textos a revisar ese día y b) Al finalizar la sesión supervisar el avance de cada uno de los niños. Esto le permite decidir lo que ese grupo verá en la siguiente sesión.

Fase 4. Segunda Evaluación.- Se aplicaron las mismas pruebas que en la primera fase. Las investigadoras de este estudio comentan que el entrenamiento no se pudo concluir debido a la imposibilidad de seguir trabajando con monitores, de tal forma que se dieron sólo 18 sesiones de entrenamiento de 30 minutos cada una. La segunda evaluación se aplicó a 32 niños del grupo control y 32 del experimental, razón por la cual los datos que se reportan incluyen sólo a estos niños.

Los resultados obtenidos por ambos grupos son presentados exclusivamente en las habilidades de comprensión de lecturas. Estas incluyen tres categorías: a) Comprensión de oraciones; b) Comprensión de textos y c) Relaciones de dibujo y textos. Así, el grupo experimental responde de manera superior al grupo control, va de 31 al 50% en las preguntas literales, causal deductiva y de criterio. En las preguntas literal nominal, literal de temporalidad, de inferencia o deductiva que son de comprensión de una historia se aprecia nuevamente la superioridad del grupo experimental, quedando por arriba de 40% de sujetos que contestan correctamente a las preguntas. En la tarea de relacionar oraciones con dibujos no existió diferencias significativas entre los grupos. El porcentaje promedio de sujetos que responden correctamente fue del 100% para el grupo experimental y del 94% para el control.

Concluyendo que sólo fue posible comparar los programas en las dos dimensiones propuestas. Los resultados arrojados por las pruebas de comprensión de oraciones y textos indican una franca superioridad del programa elaborado en términos del dominio funcional de la lengua escrita. Como los datos muestran no hubo una diferencia importante a favor del grupo experimental en términos del número de niños que no aprendieron el sistema reactivo.

En relación al objetivo de evaluar el uso de tutores como apoyo para la enseñanza de la lecto-escritura, una maestra de sexto grado consideró que esta actividad influyó negativamente en el desarrollo del trabajo académico de los niños. También algunos tutores mostraron actividades negativas a continuar realizando dicha actividad. Finalmente, en relación al objetivo de evaluar la inclusión de tareas referenciales a la enseñanza de la lengua escrita, resulta claro que ese tipo de tareas favorece el dominio funcional de la lecto-escritura.

Como se pudo observar, los niños desarrollan el lenguaje oral a un nivel contextual, mientras están interactuando con los objetos, personas y eventos de su medio físico y social; de esta manera su lenguaje avanza en constante interacción con los referentes, llevando varios años de interacción lingüística con su medio para pasar de un nivel funcional a otro. Así, cuando llegan a la edad escolar, el nivel de desarrollo lingüístico del niño es tal, que logran la configuración del comportamiento referencial de una manera relativamente fácil dentro de la lengua oral. Sin embargo, en la morfología escrita, los niños de este nivel de desarrollo muy probablemente sus experiencias en la lecto-escritura se concrete a contactos ubicados en un nivel contextual, selector o suplementario.

Por lo tanto con las estrategias utilizadas en los estudios antes mencionados es posible entrenar a los niños en edad escolar para alcanzar el nivel referencial. Cuando los niños alcanzan este nivel, se podría decir, que el sujeto ha "comprendido" la lectura. Aunque, como lo menciona Rueda (1997), no siempre se lee en este nivel.

Por lo anterior, se puede comentar que en esta perspectiva psicológica, se han realizado pocos estudios sobre el tema de la comprensión de textos; llevándose a cabo con población considerada de alto riesgo y en su mayoría, en la E.N.E.P. Iztacala; Edo. México.

Además, existe un seguimiento en los estudios descritos, comenzando con investigaciones básicas, con características específicas, donde participaron pocos sujetos para posteriormente dar el paso a una investigación aplicada, en donde las investigadoras ya toman en cuenta las características generales de las escuelas donde se llevó a cabo el tercer estudio, participando un número mayor de alumnos.

Por otra parte, estos estudios se caracterizan por no tener análisis estadístico en los resultados, en su lugar se toman los niveles funcionales de la taxonomía de organización del comportamiento clasificados por Ribes y López (1995) y retomados por Mares y cols. (1994) y Rueda (1997) para poder ubicar el nivel de comprensión que ha alcanzado un lector. Así, aunque esta perspectiva no toma el tema de comprensión como tal, Mares y cols (op. cit.) y Rueda (ibid) señalan que un lector ha llegado a comprender un texto cuando ha alcanzado el nivel sustitutivo referencial de la taxonomía de organización del comportamiento (remítase al apartado 1.2).

Por lo que, una preocupación que caracteriza actualmente a la investigación orientada hacia la enseñanza de la lecto-escritura y al ámbito educativo en general, es el hecho de la comprensión lectora. Se ha intentado que el niño o adolescente lea no sólo con fluidez, sino también comprenda lo que lee. Esto es, que sea capaz de: vincular lo leído con

alguna experiencia concreta, conectar imágenes con textos, seguir instrucciones escritas, responder a preguntas que se deducen del texto, analizar o comentar el texto, etc.

Así, el dominio de la comprensión de la lectura implica la estructuración de competencias altamente elaboradas que requieren tanto de una programación específica como de un ejercicio constante.

Para ello se han implementado muchas estrategias que faciliten la comprensión lectora; pero aún con esas estrategias no se ha alcanzado el nivel óptimo de comprensión, siendo más notorio en las escuelas públicas que tienen en su población un nivel socioeconómico bajo, pero éste no es el único factor que interfiere en la comprensión, como ya se mencionó son varios factores los que pueden inhibir o facilitar dicha comprensión.

Además, en los estudios descritos de corte cognitivo se encontraron deficiencias generales las cuales son:

1) No se define exactamente lo que es un resumen, por ejemplo:

a) En el primer estudio descrito, Scardamalia y Bereiter (1984) consideran que un resumen es la afirmación del núcleo de la información suministrada por dos o más frases y lo evalúan con justificaciones verbales de los alumnos.

b) En el segundo estudio, Orrantia y cols. (1998) definen un resumen como la reducción de información; evaluado a través de categorías (correcto, abstracción, detalle y secuencia).

c) En el tercer estudio, Soriano y cols. (1996) consideran que un resumen es la identificación de la(s) idea(s) principal(es) y lo evalúan con la inclusión de dichas ideas al realizar un resumen.

d) En el cuarto estudio Vieiro (1995) también considera que un resumen es la identificación de ideas principales, pero lo evalúa a través de feedback correctivo.

2) Aplicaron pruebas de recuerdo, cabe hacer la siguiente cuestión apoyándonos en lo que define Carrol (1971; cit. Jonson, 1989) como comprensión lectora: ¿con estas pruebas tratan de evaluar la comprensión o la memoria?, además no especifican que tipo de memoria influye en la comprensión lectora; si la de largo o corto plazo.

Por otra parte, se encontraron deficiencias particulares de cada estudio, las cuales son:

a) En el estudio uno se encontró que el rango de edades entre los dos grupos fue amplio; escaso material empleado y falta del grupo control.

b) En el estudio dos se encontró que los autores no hacen referencia al conocimiento previo de los alumnos.

c) En el estudio tres hubo dos contradicciones de los autores de éste estudio con lo

que señala Rivas y cols. (1994, cit., Mares y cols., 1994). La primera de ellas es que la enseñanza de las habilidades no deben de ser exhaustiva y la segunda, que las habilidades no son difíciles de transferir a los niños pequeños.

d) Por último, en el estudio cuatro se encontró que el material no fue el adecuado para los alumnos del grupo dos.

Por lo mencionado anteriormente, en el presente estudio se implementaron un conjunto de estrategias de corte interconductual, para facilitar la comprensión lectora en los alumnos de tres escuelas públicas, con un nivel socioeconómico bajo. Es decir, que los niños utilicen dichas estrategias para alcanzar el nivel funcional referencial (remitase al apartado 1.2). El orden de las estrategias fue presentado a criterio del experimentador, que va de la más simple (estrategia de significado de palabras) a la más compleja (sociodrama).

A continuación se presenta la investigación donde se describen dichas estrategias.

Capítulo III < Investigación Empírica >

3.1. OBJETIVO GENERAL: Evaluar un paquete de estrategias para la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de primaria, turno vespertino, en tres escuelas públicas del D.F.

3.2. SUJETOS: Participaron 123 niños con un promedio de edad de ocho años con seis meses, de los dos sexos, que cursaron el tercer grado de primaria en el turno vespertino, en tres escuelas oficiales ubicadas en la colonia Ajusco, del D. F. Quedando conformado el grupo experimental por 93 niños y el grupo control por 30. La selección de los alumnos para formar los dos grupos se llevó a cabo de manera azarosa.

3.3. SITUACIÓN EXPERIMENTAL: Se llevó a cabo en un salón de cada escuela, el cual cuenta con todo lo que habitualmente tiene un salón de clases.

3.4. VARIABLES:

- V.I. Tipo de estrategias: Significado de palabras
Comunicación referencial
Elaboración de historias
Sociodrama

V.D. Nivel de comprensión de lectura.

3.5. MATERIALES y APARATOS: Para el Pre-test y Pos-test se utilizaron dos cuentos parecidos, cada cuento tuvo un cuestionario con 10 preguntas (6 de inferencia y 4 textuales), relacionadas con la lectura y dos pruebas de inferencia escrita, cada prueba estuvo elaborada con 10 reactivos. El cuento con su respectivo cuestionario y la prueba de inferencia del pre-test se localizan en el anexo 1, mientras que el cuento con su cuestionario y la prueba de inferencia del pos-test están en el anexo 2.

En las estrategias de significado de palabras, comunicación referencial y sociodrama, se eligieron cuatro cuentos específicamente para cada una, con un total de 12 cuentos.

En la estrategia de **significado de palabras**, los cuentos contenían palabras cuyo significado era desconocido por la mayoría de los alumnos, por ejemplo: atmósfera, partículas, alba, floresta, rupestre, etc. Estos cuentos se pueden observar en el anexo 3.

En la estrategia de **comunicación referencial**, las narraciones se relacionaban con aspectos cotidianos, por ejemplo: en un cuento narraba la ida de campamento de un padre con su hijo, otro cuento narraba el extravío de un perrito en un zoológico, etc. Los cuentos se localizan en el anexo 4.

En la estrategia de **sociodrama**, se buscaron cuentos que contuvieran una serie de personajes con sus respectivos diálogos para que los niños pudieran representarlos, como

por ejemplo, una zorra, un gallo, el señor P, la señora M, etc. Dichos cuentos se encuentran en el anexo 5.

Por último, en la estrategia de **elaboración de historias**, se utilizaron 20 tarjetas con dibujos secuenciados, estas tarjetas se unieron de acuerdo a cada cuento, (cuento 1, 4 tarjetas; cuento 2 y 3, 5 tarjetas cada uno; cuento 4, 6 tarjetas) y se repartieron en el orden de lo simple a lo complejo. Estas tarjetas se pueden ver en el anexo 6. Por último se utilizó una grabadora y un diccionario.

3.6. PROCEDIMIENTO

PRIMERA FASE (Pre-test).GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL.

El instructor se presentó con los alumnos de cada escuela para establecer un buen rapport, pidiéndoles su cooperación para trabajar con él, sobre el aspecto de la comprensión de cuentos. Indicó a los alumnos que “les repartiría un cuento con la misma narración a cada uno, para que lo leyeran; al finalizar la lectura, regresarían el cuento al instructor y éste les proporcionaría un cuestionario con 10 preguntas para contestar, una vez contestado, regresarían dicho cuestionario, y el instructor les entregaría un cuestionario más conteniendo otras 10 preguntas; al terminar de contestarlo, lo regresarían al instructor y así concluiría la actividad”. Por último, les señaló que si durante la actividad tuvieran dudas, se las comentarían y él con mucho gusto se las aclararía.

En seguida, repartió los cuentos y les indicó a los alumnos que “lo leyeran con calma y poniendo mucha atención”; al finalizar con la lectura los niños regresaron los cuentos al instructor, y éste les entregó un cuestionario a cada uno, haciendo hincapié en que “las preguntas 3,4,5 y 10 se contestaban según el cuento, y que las preguntas 1,2,6,7,8 y 9 se contestaban de acuerdo a lo que ellos creyeran que fuese la respuesta”; al finalizar todos los alumnos de contestar el cuestionario lo regresaron al instructor, y de nuevo les entregó un cuestionario más conteniendo otras 10 preguntas, señalando a los niños que “el cuestionario se contestaba de acuerdo a las preguntas que contenía, por lo tanto, pusieran mucha atención a las preguntas, y si tenían alguna duda se la hicieran saber”; al terminar todos los alumnos de contestar el cuestionario, lo regresaron y el instructor les dio las gracias por su cooperación, comentando que al día siguiente regresaría para trabajar con otros cuentos.

SEGUNDA FASE.- GRUPO EXPERIMENTAL.

En la fase dos, los alumnos del grupo experimental se enfrentaron con las estrategias; éstas se dividieron en cuatro sesiones, con una duración aproximada de dos horas cada una. Las estrategias de significado de palabras, comunicación referencial, y sociodrama contenían cuatro cuentos cada una, y la estrategia de elaboración de historias contenía 20 tarjetas con dibujos secuenciados, las tarjetas se unieron para formar cuatro historias. Los cuentos y las tarjetas con dibujos se eligieron de acuerdo al grado escolar de los alumnos.

La aplicación de dichas estrategias se presentó en el orden de lo simple a lo complejo, iniciando con la estrategia de **significado de palabras en la sesión uno**. Ésta

consistió en preguntar palabras cuyo significado fuese desconocido para los alumnos.

La estrategia de **comunicación referencial** se aplicó en la **sesión dos**, consistió en leer un cuento y narrarlo a los compañeros de equipo mientras se les grababa su narración.

La estrategia de **elaboración de historias** se aplicó en la **sesión tres**, consistiendo en elaborar historias coherentes en base a las tarjetas con dibujos secuenciados.

Por último, se aplicó la estrategia del **sociodrama** en la **sesión cuatro**, que consistió en escoger un personaje, actuarlo, y diciendo el respectivo diálogo. Con lo mencionado anteriormente, la fase dos inició con la implementación de la primera estrategia.

Significado de palabras (sesión uno).- El instructor explicó a los alumnos de manera general que la actividad consistía en “leer cuatro cuentos; si durante las lecturas desconocían el significado de palabras, levantarán la mano y él les indicaba que las dijeran en voz alta para poder definirse las”. Por último, preguntó a los alumnos si tenían alguna duda o comentario. Enseguida, repartió el primer cuento a cada alumno, y una vez que todos tuvieron el cuento, dio las siguientes instrucciones: “voy (instructor) a leer el cuento en voz alta y ustedes (alumnos) van a seguir la lectura en voz baja”, ¿esta bien?

Dichas las indicaciones, el instructor comenzó con el modelamiento de la actividad; leyendo en voz alta el cuento, mientras los alumnos seguían la lectura en voz baja; en varias ocasiones éste interrumpió la lectura para preguntar a los niños el significado de algunas palabras; (las palabras que se preguntaron fueron escogidas previamente de acuerdo al criterio del instructor, considerando que son palabras que quizá no todos los niños supieran su significado) si había algún niño que se lo supiera, levantaba la mano y el instructor le señalaba que lo dijera en voz alta, éste en ocasiones corrigió y/o completó las definiciones de los alumnos, definiéndolas detalladamente contextualizando el significado según el cuento.

Y si por el contrario, ningún niño la definía, entonces, el instructor decía el significado de la palabra en cuestión, definiéndola de igual manera. Si durante el seguimiento de la lectura un niño desconocía el significado de una palabra, alzaba la mano para decirla en voz alta y el instructor se la definía. Al término de la lectura los alumnos regresaron el cuento al instructor y éste les preguntó si tenían alguna duda de cómo se realizaba la actividad.

Después repartió el segundo cuento a cada niño, indicándoles que: “lo leyeran en voz baja, y si durante la lectura desconocían el significado de alguna palabra, levantarán la mano, la dijeran en voz alta desde su lugar, para que él se las pudiera definir detalladamente según el cuento. Al momento de terminar de leer el cuento, los alumnos lo devolvían y regresaban a su lugar en silencio, esperando a que los demás compañeros terminaran con su lectura. Cuando todos los niños terminaron de leer, el instructor les entregó un tercer cuento, comentando las mismas instrucciones a los alumnos. Estas instrucciones también fueron para el último cuento. Al concluir la actividad, el instructor dio las gracias a los alumnos por su cooperación, recordándoles que al día siguiente seguirían trabajando.

Comunicación Referencial (sesión dos).- El instructor indicó a los alumnos que se sentaran en equipos de cuatro personas, y que cada equipo escogiera a un integrante (hablante), ya formados los equipos, el instructor les comentó en general que la actividad consistía en que “a la persona elegida se le repartiría un cuento, lo leyera en voz baja, al término de la lectura, lo contaría en voz alta a sus compañeros de equipo y se le grabaría su narración. Mientras lo este narrando, los integrantes de su equipo y los demás equipos pondrán mucha atención, sin hacer ningún ruido para no distraer a su compañero que en ese momento este narrando.

Al término de la narración otro integrante del mismo equipo pasará a tomar el lugar del primer narrador y viceversa. Y así, cada uno de los integrantes de ese equipo pasará a tomar el lugar de hablante, hasta terminar con cuatro cuentos”. Después, el instructor señaló a los alumnos que, como tenía que grabar las narraciones, trabajaría con un equipo a la vez.

El instructor se dirigió al primer equipo y le entregó un cuento al hablante, para que lo leyera en voz baja; a los integrantes de ese equipo y a los demás equipos se les señaló que “no hicieran ningún ruido y que pusieran mucha atención”. Cuando el hablante terminó de leer, se le indicó que lo contará en voz alta a sus compañeros de equipo, mientras lo contaba se le estaba grabando su narración.

Al finalizar la narración hubo cambio de hablante del mismo equipo, a éste se le proporcionó otro cuento, y el instructor dio las mismas indicaciones que en el caso anterior, y así, hasta que todos los integrantes de ese equipo fungieron como hablantes. Terminando con éste primer equipo, el instructor se dirigió a otro para trabajar de la misma manera. El instructor continuó trabajando de la misma forma hasta finalizar con el último equipo. Al concluir la actividad, éste dio las gracias a los alumnos por su cooperación y les recordó que al día siguiente volvería para continuar con otras actividades.

Elaboración de historias (sesión tres).- El instructor explicó a los alumnos de manera general, que la actividad consistía en “repartir unas tiras con dibujos, y de acuerdo a cada tira, elaborar una historia”. La primera tira estuvo compuesta por cuatro tarjetas unidas, con dibujos secuenciados; la segunda tira estuvo formada por cinco tarjetas unidas, con dibujos secuenciados, al igual que la tercera tira, la cuarta y última tira estuvo conformada por seis tarjetas unidas también con dibujos secuenciados.

Terminando con la explicación, el instructor repartió a cada alumno la primera tira, indicándoles que “vieran bien y con calma cada dibujo, porque tendrían que inventar una historia de esos dibujos”.

Después de que los alumnos terminaron de ver los dibujos, el instructor comenzó con el modelamiento de la actividad; éste les indicó que “para comenzar a elaborar una historia lo primero que se debía de hacer es inventar un título que vaya de acuerdo con los dibujos de la tira”; pidió a los alumnos sugerencias del cómo se titularía la historia; tomando en cuenta las sugerencias, el instructor mencionó en voz alta el título del cuento.

Después, mostró a los alumnos una tarjeta que contenía el primer dibujo de la tira que les entregó; indicando, que para iniciar el relato de la historia, se tenían que fijar bien en el primer dibujo (el cual era el que estaba mostrando); señalando en la tarjeta los aspectos que se debían de tomar en cuenta para el relato, por ejemplo: identificar a los personajes; el número de estos (en este caso fueron dos chivitos), indicando lo que están haciendo; especificar el lugar donde se encuentran los personajes; etc. Comentó a los alumnos que dijeran sugerencias de cómo empezarían el relato; éste las tomó en cuenta e inició en voz alta con el relato de la historia.

A continuación, mostró una segunda tarjeta a los alumnos que contenía el segundo dibujo de la tira, recordándoles que “debían de fijarse bien en el dibujo”, señaló de nuevo los aspectos importantes (antes mencionados), que deberían de tomar en cuenta para seguir con el relato de la historia; pidiendo a los alumnos nuevamente sugerencias de cómo seguir con el relato; las tomó en cuenta y continuó en voz alta con la narración; cuando les mostró a los niños la tercer tarjeta, que contenía el tercer dibujo de la tira, les dio las mismas instrucciones que en los casos anteriores.

Para finalizar, el instructor les mostró la cuarta tarjeta que contenía el último dibujo de la tira, añadiendo a las anteriores indicaciones que “para finalizar el relato de una historia se debía de inventar un final propicio de acuerdo al contenido de la historia”; pidiendo nuevamente sugerencias, tomándolas en cuenta y finalizando en voz alta con el relato.

Enseguida indicó a los alumnos que inventaran su propia historia de la tira de dibujos que les había repartido; recordándoles que tomaran en cuenta todos los aspectos que había señalado anteriormente, para que así, elaboraran una buena historia. Al término de la elaboración de la primera historia, los alumnos regresaron la tira de dibujos al instructor, y éste les entregó una segunda tira de dibujos; teniendo cada alumno su tira, se les indicó que “ahora ellos, individualmente elaboraran su propia historia”; recordándoles nuevamente que vieran bien y con calma los dibujos, y que tomarán en cuenta los detalles importantes de cada uno, para que así pudieran elaborar lo mejor posible sus historias, como las que hicieron anteriormente.

Terminando los alumnos con sus respectivas elaboraciones regresaron la tira de dibujos y se les entregó una tira más, dándoles las mismas instrucciones; estas indicaciones fueron las mismas para las dos elaboraciones restantes. Elaborando cada alumno un total de cuatro historias, incluyendo la de madalamiento; al concluir con la actividad, el instructor les dio las gracias y les comentó que al día siguiente regresaría para continuar con otra actividad.

Sociodrama (sesión cuatro).- El instructor explicó de manera general a los alumnos que la actividad consistía en “leer un cuento, al término de la lectura, algunos niños pasarían al frente, escogerían un personaje del cuento, y lo actuarían diciendo en voz alta el diálogo correspondiente del personaje”. Enseguida, les repartió a cada alumno un cuento para que lo leyeran en voz baja; al término de la lectura, comentó a los niños que él les mostraría la manera de realizar la actividad.

El instructor inició con el modelamiento, señalando a los alumnos que pusieran mucha atención porque iba a decir y actuar los diálogos de los personajes del cuento. Antes de comenzar con la representación, el instructor preguntó a los alumnos "cómo creían que actuaba cada personaje de ese cuento", después empezó con su actuación.

Al término de la representación, el instructor repartió a los alumnos otro cuento para que lo leyeran en voz baja, indicándoles que ahora ellos iban a pasar al frente a actuar; al finalizar todos la lectura, el instructor les preguntó: "¿quién quiere pasar al frente a representar un personaje?". Teniendo completo el número de actores, escogió cada uno su personaje que quería representar.

El instructor indicó a los niños actores que "interpretarán lo mejor que pudieran el personaje escogido, que no había ningún problema sino decían el mismo diálogo de su personaje, podían decirlo con otras palabras e inventar otras acciones pero siempre y cuando se apegarán a la idea del cuento y él les indicaría el momento de pasar a actuar a cada uno". Por último, se les permitió a los actores que leyeran los diálogos de sus personajes. Al término de la actuación se les aplaudió y regresaron a su lugar; a continuación se les proporcionó otro cuento a los alumnos y se les dieron las mismas indicaciones¹; estas instrucciones fueron las mismas para las dos representaciones restantes. Al finalizar con las representaciones, el instructor dio las gracias a los alumnos por su cooperación y les comentó que al día siguiente regresaría para trabajar con la última actividad.

Mientras se les implementaba las estrategias al grupo experimental, los alumnos del grupo control tomaban en su salón las clases normales, hasta el momento que se les llamó para la aplicación de las pruebas del postest.

TERCERA FASE.- (Pos-test). GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL.

El instructor indicó a los alumnos que "les repartiría un cuento con la misma narración a cada uno, para que lo leyeran; al finalizar la lectura, regresarían el cuento al instructor y éste les proporcionaría un cuestionario con 10 preguntas para contestar, una vez contestado, regresarían dicho cuestionario, y el instructor les entregaría un cuestionario más conteniendo otras 10 preguntas; al terminar de contestarlo, lo regresarían al instructor y así concluiría la actividad". Por último, les señaló que si durante la actividad tuvieran dudas, se las comentarían y él con mucho gusto se las aclararía.

Enseguida, repartió los cuentos y les indicó a los alumnos que "lo leyeran con calma y poniendo mucha atención"; al finalizar con la lectura los niños regresaron los cuentos al instructor, y éste les entregó un cuestionario a cada uno, haciendo hincapié en que "las preguntas 1,2,4 y 5 se contestaban según el cuento, y que las preguntas 3,6,7,8,9 y 10 se contestaban de acuerdo a lo que ellos creyeran que fuese la respuesta".

Al finalizar todos los alumnos de contestar el cuestionario, lo regresaron al instructor, y de nuevo les entregó un cuestionario más, conteniendo otras 10 preguntas,

¹ Los niños que pasaron a actuar primero ya no actuaron en las siguientes representaciones, con el propósito de que todos los alumnos participaran.

señalando a los niños que “el cuestionario se contestaba de acuerdo a las preguntas que contenía, por lo tanto, pusieran mucha atención a las preguntas, y si tenían alguna duda se la hicieran saber”; al terminar todos los alumnos de contestar el cuestionario, lo regresaron al instructor. Por último, éste les dio las gracias por su valiosa cooperación, señalando que con esta actividad había concluido todo el trabajo y que después regresaría para informarles los resultados obtenidos de las actividades que realizaron.

EVALUACIÓN

Las pruebas de inferencia del pre y pos-test, se evaluaron de acuerdo al Manual de Calificación, elaborado por el Proyecto de Aprendizaje Humano de Lecto-escritura de la E.N.E.P. Iztacala. El manual se localiza en el anexo 7.

Para la evaluación de los cuestionarios tanto del pre como del post-test de cuento, se tomó como referencia las categorías de las pruebas antes mencionadas. En el anexo 8 se muestran estos cuestionarios con ejemplos de respuestas en las diferentes categorías.

Un aspecto que cabe mencionar, es el hecho de que a cada categoría de calificación se le asignó un valor numérico de nivel ascendente, quedando de la siguiente manera: O=0 puntos; SP=1 punto; SI=2 puntos y ST=3 puntos. Todo esto con el propósito de hacer un análisis estadístico de los resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental y del grupo control. Teniendo en cuenta que el máximo puntaje para pre y pos-test de inferencia y cuento fue de 30 puntos por prueba, además las pruebas tuvieron similar contenido pero diferente estructura.

Por otra parte, para evaluar la estrategia de Comunicación Referencial se elaboraron una serie de categorías, estas categorías se pueden observar en el anexo 9. La estrategia de Elaboración de Historias se evaluó tomando como referencia el manual elaborado por el Proyecto de Aprendizaje Humano de Lecto-escritura de la E.N.E.P. Iztacala. Modificándolo para los propósitos del presente estudio, en el anexo 10 se encuentra este manual. Por último, las estrategias de Significado de Palabras y Sociodrama, en cada una, se redactó un reporte de las observaciones del instructor en el momento de que los alumnos realizaban estas actividades.

CONFIABILIDAD

La codificación de las pruebas del Pre y Pos-test, así como de las cuatro estrategias se elaboró de manera independiente por dos experimentadores, los cuales previamente estudiaron los manuales de cada tarea para posteriormente discutirlos.

Además, se utilizó la fórmula:
$$\frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} (100\%)$$

Con el fin de obtener un porcentaje de confiabilidad.

El porcentaje promedio de confiabilidad obtenido fue del 95%, tanto para las pruebas del pre y pos test como para las estrategias. Siendo 89% el menor porcentaje de confiabilidad obtenido en la codificación de la estrategia de Comunicación Referencial y el 97 % fue el mayor porcentaje de confiabilidad obtenido en las pruebas del postest.

3.7. RESULTADOS

La primera evaluación que se elaboró fue de las diferentes pruebas realizadas por cada uno de los alumnos del grupo experimental así como del grupo control, tanto en el pre-test como en pos-test, donde se obtuvo el total de puntos de cada prueba por alumno. Estos resultados se pueden observar en la tabla 2.

SUJETOS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRE TEST	POS TEST	PRE TEST	POS TEST
1	23	21	19	21
2	16	26	26	30
3	27	24	29	27
4	14	16	18	26
5	13	13	14	15
6	22	19	19	25
7	23	9	16	20
8	16	14	18	12
9	17	15	21	24
10	18	25	18	25
11	15	16	22	27
12	20	26	14	23
13	29	17	26	24
14	12	8	8	15
15	0	14	5	3
16	4	12	22	30
17	23	16	22	30
18	17	30	18	27
19	21	30	22	30
20	21	26	15	18
21	20	20	23	24
22	16	19	26	30
23	23	24	20	25
24	19	22	17	27
25	22	23	20	24
26	19	21	20	27
27	21	21	24	27
28	23	20	22	20
29	6	22	6	21
30	25	23	27	25
31	20	20	13	22
32	18	18	19	24
33	15	14	14	6
34	26	22	23	23
35	20	19	21	25
36	16	23	19	27
37	23	26	24	26
38	15	4	13	21
39	19	10	16	22
40	16	15	22	14
41	17	22	19	20
42	16	19	25	17
43	21	15	13	19
44	18	23	17	23
45	15	13	17	30
46	19	17	13	22
47	16	19	21	24
48	14	19	22	24
49	24	22	24	21
50	17	25	21	26
51	25	23	19	25
52	20	19	18	23
53	15	15	12	26
54	12	21	23	30
55	28	25	21	26
56	22	21	6	18
57	11	14	19	21
58	15	19	16	22
59	19	21	20	30
60	21	24	21	22
61	21	20	6	25
62	23	15	15	20

63	20	24	21	23
64	16	21	16	30
65	23	26	23	25
66	18	15	24	11
67	20	15	14	20
68	17	14	18	23
69	17	13	20	21
70	17	26	21	23
71	19	23	23	23
72	13	13	11	18
73	15	13	14	16
74	20	16	26	27
75	26	23	19	20
76	22	15	23	30
77	18	20	21	30
78	18	23	25	29
79	23	26	20	26
80	24	27	15	23
81	16	19	10	21
82	18	15	20	30
83	17	28	23	28
84	23	24	12	23
85	18	21	26	28
86	16	23	24	20
87	14	19	30	28
88	17	16	14	16
89	14	21	26	28
90	18	21	29	30
91	21	24	22	29
92	16	23	21	28
93	20	24	30	30

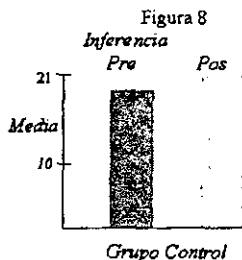
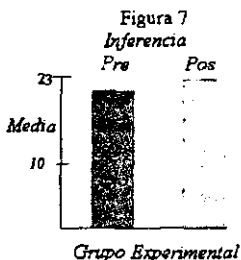
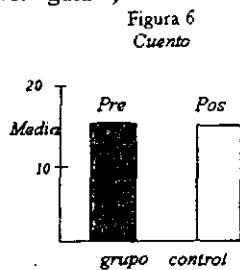
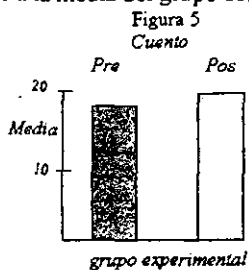
SUJETOS	PRE TEST		POS TEST	
	CUENTO	INFERENCIA	CUENTO	INFERENCIA
	1	17	21	21
2	20	16	20	12
3	23	22	19	24
4	16	5	13	18
5	12	7	17	11
6	10	12	8	17
7	16	20	14	21
8	17	18	11	24
9	19	19	18	26
10	10	16	8	19
11	18	18	7	18
12	18	20	12	18
13	19	28	18	23
14	14	24	19	12
15	24	22	22	27
16	22	20	17	30
17	24	26	24	29
18	15	13	22	11
19	15	16	13	15
20	18	12	16	22
21	18	25	13	23
22	17	16	9	15
23	17	21	16	15
24	18	18	28	26
25	11	9	2	23
26	15	29	25	27
27	13	17	14	20
28	17	23	13	26
29	18	19	27	18
30	16	24	10	27

Tabla 2.- Muestra el total de puntos obtenidos por cada alumno tanto del grupo experimental como del grupo control, en las diferentes pruebas del pretest, así como del posttest.

En seguida, se obtuvo la media promedio general de los resultados presentados en la tabla 2, tanto del grupo experimental como del grupo control, en ambos pretest como

en los dos postest. Obteniéndose que la media para el grupo experimental en el pretest de cuento fue de 18 y en el postest de cuento fue de 20 (ver figura 5), mientras tanto, la media del grupo control fue de 16 en el pretest de cuento y 15 en el postest de cuento (ver figura 6).

Por otra parte, en el pretest de inferencia la media encontrada en el grupo experimental fue de 20 y en el postest de inferencia fue de 23 (ver figura 7). En el grupo control la media encontrada fue de 18 en el pretest de inferencia y en el postest de inferencia la media del grupo control fue de 21 (ver figura 8).



Figuras 5,6,7 y 8.- Media promedio obtenida por los alumnos de ambos grupos en el pre y pos tes

En la figura 5 correspondiente al pre y pos test de cuento muestran poca diferencia en las medias obtenidas en el grupo experimental, siendo un poco mejor la ejecución en el postest.

En la figura 6 que corresponde al pre y pos test de cuento del grupo control, se puede observar que hay muy poca diferencia en la media promedio, siendo un poco notoria en el pretest.

En la figura 7 se muestra la media promedio del pre y pos test de inferencia del grupo experimental, aquí se puede observar que hay mejor ejecución de los alumnos en el pos test a comparación del pre test.

Por último, en la figura 8 se muestra la media promedio obtenida por el grupo control, en donde se puede observar que la ejecución de estos niños fue mejor en el pos test a comparación del pre test.

Como se puede observar en las figuras anteriores, los niños de ambos grupos mejoraron su ejecución en las pruebas de pos test a comparación con su ejecución en las pruebas del pre test. Y de forma general podemos comentar que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en su ejecución después del entrenamiento a comparación de los niños del grupo control a los cuales no se les entreno.

A continuación se realizó la evaluación para obtener las diferencias significativas aplicando dos pruebas estadísticas no paramétricas, del programa SPSS, las cuales fueron: "U" de Mann-Whitney y la Chi cuadrada de Kruskal-Wallis; comparando los puntajes obtenidos del grupo experimental versus grupo control en las diferentes pruebas, tanto del Pre como del Pos-test, obteniendo los siguientes resultados:

En el análisis del Pretest tanto de cuento como de inferencia no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental contra el grupo control.

En el momento de comparar los resultados obtenidos del pre test versus pos test si se encontraron diferencias significativas ($p < .039$) para el grupo experimental.

En lo que respecta al postest de cuento, aquí si existieron diferencias significativas ($p < .006$) al comparar el grupo experimental versus grupo control, de igual manera, se obtuvieron diferencias significativas ($p < .020$) al comparar ambos grupos en el postest de inferencia.

Para confirmar dichos resultados se realizó otra comparación entre las escuelas versus grupo control, arrojando resultados similares, revelando la inexistencia de diferencias significativas ($p > .322$) en el pretest de cuento de estos grupos. En la comparación del grupo experimental versus control en postest de cuento, si se encontraron diferencias significativas ($p < .010$) entre estos dos grupos (ver tabla 3). A la hora de comparar ambos grupos en el pretest de inferencia no se encontraron diferencias significativas ($p > .669$), pero en el Postest de inferencia si se encontraron diferencias significativas ($p < .016$) al comparar ambos grupos (ver tabla4).

Grupos	Pre test de cuento	Postest de cuento
Experimental vs Control	No existen diferencias significativas $U=(p > .055)X2=(p > .322)$	Si existen diferencias significativas $U=(p < .006)X2=(p < .010)$

Tabla 3.- Muestra los resultados obtenidos al comparar el grupo experimental vs grupo control tanto en pre como en pos test de cuento.

Grupos	Pre test de inferencia	Pos test de Inferencia
Experimental vs Control	No existen diferencias significativas $U=(p > .379)X2=(p > .669)$	Si existen diferencias significativas $U=(p < .020)X2=(p < .016)$

Tabla Muestra los resultados obtenidos al comparar el grupo experimental vs grupo control tanto en pre como en pos test de inferencia.

Posteriormente se realizó la comparación en el Postest tanto de cuento como de inferencia entre las tres escuelas entre si, y posteriormente se compararon con el grupo control, para lo cual nuevamente se utilizó la "U" de Mann-Whitney, obteniéndose los siguientes resultados: no se encontraron diferencias significativas ($p > .390$) en Postest de cuento al comparar la escuela Hernández Selvas (E1) versus escuela Netzahualcoyotl (E2). Al igual no se encontraron diferencias significativas ($p > .087$) en Postest de inferencia al comparar estas dos escuelas.

Al comparar E1 versus escuela Rep. Suazilandia (E3) en Postest de cuento no se obtuvieron diferencias significativas ($p > .387$), esto también se obtuvo en Postest de inferencia ($p > .929$).

Después se comparó E2 versus E3 encontrando la inexistencia de diferencias significativas en Postest de cuento ($p > .076$), al igual que en Postest de inferencia ($p > .126$). En seguida se comparó cada escuela contra el grupo control obteniéndose que en:

E1 versus control si se encontraron diferencias significativas ($p < .014$) en Postest de cuento, en Postest de inferencia también se encontraron diferencias significativas ($p < .017$) al comparar estos dos grupos.

En E3 versus control también se obtuvieron diferencias significativas en Postest de cuento ($p < .002$) así como en Postest de inferencia ($p < .006$).

Por el contrario, en donde no se encontraron diferencias significativas tanto en Postest de cuento ($p > .089$) como en Postest de inferencia ($p > .146$) fue cuando se comparó E2 contra el grupo control en ambos Postest.

A pesar que no se encontraron diferencias significativas entre la escuela Netzahualcoyotl versus grupo control, esto no alteró los resultados generales, es decir, antes del entrenamiento no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, ubicándolos según la taxonomía de interacción organismo ambiente entre el lector y un texto propuesta por Mares y cols. (1997) y Rueda (1997) en los niveles contextual; suplementario y selector. Pero como se pudo observar, esta semejanza dejó de existir después del entrenamiento que se le aplicó al grupo experimental, existiendo diferencias significativas entre este grupo versus grupo control, alcanzando estos niños el nivel sustitutivo referencial.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las estrategias aplicadas al grupo experimental, después de haber realizado las pruebas del pretest.

Significado de Palabras

Primera fase (modelamiento).- Al comienzo de la actividad el instructor repartió a cada alumno un cuento para que lo leyeran en voz baja. Al iniciar la actividad, los alumnos estaban observando al instructor, siguiendo las instrucciones, mostrándose muy pasivos; casi al inicio de la lectura un alumno preguntó el significado de una palabra (Pasteur) el cual se la contestó: Pasteur es un apellido como el tuyo o el de tus compañeros, después se les indicó a los alumnos que al igual que su compañero podían preguntar cualquier palabra que desconocieran. El instructor siguió con la lectura, preguntando varios significados en lo que los niños nada más se enfocaron en contestar sin hacer otras preguntas de palabras que desconocieran.

Se observó a varios alumnos que se sentaban del lado derecho del instructor, en las últimas bancas, contestar todas ó la mayoría de las preguntas hechas por el instructor, levantando la mano simultáneamente diciendo cada uno el significado de dichas palabras.

Por lo que respecta a sus demás compañeros, éstos se escondían detrás de otros alumnos, agachando la cabeza como leyendo el cuento, esperando a que sus compañeros contestaran. Al oír la respuesta volteaban a ver a su compañero y escuchaban el significado, moviendo la cabeza de arriba-abajo, aceptando la contestación sin hacer ningún comentario volviendo a seguir con la lectura. En varias ocasiones fueron instigados para lograr que preguntarán ó respondieran, sin tener buenos resultados. Así se continuó hasta el término del primer cuento.

Segunda fase.- En los siguientes cuentos los alumnos se mostraron activos, con mayor interés ya que empezaron con muchas preguntas pero la mayoría eran palabras que ya se habían definido. Hubo varios alumnos que al principio se mostraron pasivos, pero en esta ocasión empezaron a preguntar, dándoles preferencia para animarlos, aunque la mayoría de las preguntas hechas al instructor fueron de los alumnos que se sentaron del lado derecho del instructor en las últimas bancas. Cuando levantaban la mano simultáneamente, el instructor le indicaba a un alumno que dijera la palabra que desconocía y los demás la escuchaban bajando su mano diciendo que era la misma palabra, se les contestaba el significado y continuaban con la lectura aceptando la respuesta dada.

Con los alumnos que no preguntaban se les volvió a instigar para que lo hicieran, pero contestaron que no tenían ninguna palabra desconocida y ningún comentario que hacer al respecto, entonces el instructor les preguntó el significado de algunas palabras encontrándose que nadie se lo sabía, el instructor les dijo el significado, además de recordarles que podían preguntar cualquier palabra que no conocieran, que él estaba ahí para ayudarles.

También se pudo observar que los significados dichos tanto de los alumnos como del instructor, los relacionaban con sus experiencias y conocimientos previos, es decir, no se decía el significado tal y como está en el diccionario, sino más bien se decía tomando en cuenta el contexto y relacionándolo con el cuento, pero en algunas ocasiones los alumnos no relacionaban el cuento con el significado de las palabras, por ejemplo, la palabra suspendida, la relacionaban con una expulsión temporal de la escuela o con ser suspendidos

de la clase y el cuento decía que eran partículas suspendidas en el aire, el instructor les decía el significado tomando la idea del cuento y les recordaba que se fijaran bien de lo que hablaba el cuento para que pudieran saber el significado de las palabras pero sin olvidar el contexto. Después los alumnos daban sus significados pero ahora ya tomaban en cuenta lo que decía la lectura, dando varios ejemplos relacionándolos con la idea.

Preguntaron también palabras que se referían a cosas que los niños conocían pero nombradas con otro nombre, ósea, eran sinónimos, por ejemplo, pantalón de peto; se les aclaró que se trataba de un pantalón de overol, todos aceptaron reconocer el significado de la palabra pero nada más escrita de otra forma.

Fueron pocas las palabras sin cuyo significado no se podría hilar las ideas de los cuentos, en su mayoría fueron palabras de su conocimiento o que sin ellas se podría comprender la lectura; en otras ocasiones había palabras sobre cosas inexistentes, sin haber algún significado que fueron creadas para la lectura, pero sin la cual no podrían relacionar las ideas, por ejemplo, Urbech nombre creado para un planeta o Urbechis nombre creado para los habitantes de dicho planeta. A lo cual el instructor trató de darles el significado apoyándose en el contexto del cuento.

Para finalizar la lectura, se les repartió la última de éstas, los alumnos se mostraron como en un principio, muy pasivos, sin "interés", "fastidiados" de leer, los alumnos que preguntaban la mayoría de las palabras disminuyeron sus preguntas o dejaron de hacerlas, limitándose a hacer una pregunta por alumno o nada más lo veían y regresaban el cuento casi inmediatamente, sin leerlo, entonces el instructor les preguntó el significado de varias palabras dando el significado erróneo sin tomar en cuenta la lectura, no sabían de lo que estaban hablando o se quedaban callados, el instructor les regresó los cuentos para que los volvieran a leer y así poder preguntar o simplemente para que los alumnos se dieran cuenta de lo que se trataba el cuento, algunos o pocos alumnos preguntaron, regresando el cuento después de haber escuchado el significado de dichas palabras.

Con respecto a los alumnos que ninguna vez preguntaron y además fueron instigados durante toda la actividad se quedaron pasivos, con la mirada "pegada" en el cuento, esperando a que sus compañeros hablarán diciendo o preguntando el significado de varias palabras o regresaran el cuento al instructor. Así, estos alumnos se ubicaron según la taxonomía propuesta por Mares y cols. (1997) y Rueda (1997) en un nivel contextual, es decir, solo se centraron a lo que leían.

Comunicación Referencial

Los resultados arrojados por conteo, muestran que de un total de 93 alumnos (100%), el 12% de ellos obtuvieron la categoría 0; el 38% obtuvieron la categoría 1; el 35% se encuentran en la categoría 2; mientras que en las categorías 3 y 4 se obtuvo el 6% respectivamente. Estos resultados se muestran en la figura 9.

Como se puede observar el porcentaje más alto de alumnos se encuentra en la categoría 1, aquí los niños se enfocaron en mencionar algunos personajes o situaciones sin establecer relaciones con el cuento narrado, en contraste con esto, se encuentran las

categorias 3 y 4, donde el porcentaje de los alumnos fue el más bajo; así, estos alumnos narraron los cuentos mencionando la mayoría de los personajes ó situaciones, estableciendo relaciones entre ellos, relataban la mayoría de las partes del cuento o en el caso de la categoría 4, relataban todas las partes importantes del cuento (ver figura 9).

Por lo tanto, la mayoría de los alumnos se centraron en: 1) mencionar algunos personajes ó situaciones sin establecer relación con el cuento; 2) establecer relaciones entre personajes y/o situaciones sin relatar alguna parte importante del cuento. Mientras que la minoría de los alumnos narraron los cuentos tomando en cuenta todas o la mayoría de las partes del cuento, estableciendo relaciones entre personajes y/o situaciones. Esto es lo contrario de lo que se esperaba en esta estrategia. Así, estos alumnos se ubicaron según la taxonomía propuesta por Mares y cols. (1997) y Rueda (1997) en un nivel selector, es decir, memorizaban parte del cuento y lo relataban.

Categorías de Comunicación Referencial	
0.	Sin relación con el cuento.
1.	Menciona algunos personajes o situaciones sin relación con el cuento.
2.	Menciona algunos personajes o situaciones estableciendo a veces relaciones.
3.	Menciona la mayoría de los personajes o situaciones.
4.	Toma todas las partes del cuento, menciona la mayoría de los personajes o situaciones.

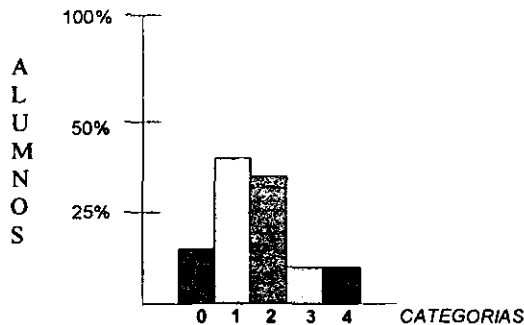


Figura 9.- Porcentaje de alumnos que presentan las diferentes categorías.

Elaboración de Historias

Mediante un conteo de todas las elaboraciones realizadas por los alumnos en las diferentes categorías de los cuatro cuentos, es decir, cada alumno tenía oportunidad de realizar cuatro historias, teniendo un total de 372 elaboraciones posibles. Se obtuvieron los siguientes resultados: 315 elaboraciones coherentes en la categoría D; 43 descripciones de dibujos, sin elaboración de historia en la categoría C; en la categoría B se obtuvo 2 elaboraciones, sin incluir ningún dibujo; en la categoría A se realizaron 8 incoherencias, por último en la categoría O se obtuvo que 4 alumnos no realizaron elaboraciones de historias o no escribieron. Lo anterior lo podemos ver en la figura 10.

Categorías de Elaboración de Historias

A.- Incoherencias	D.- Elaboraciones
B.- Elaboraciones sin incluir dibujos	O.- Otras
C.- Descripciones	

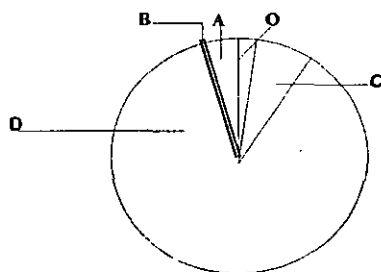


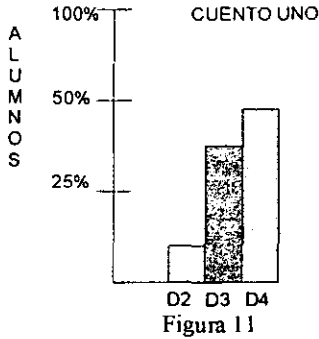
Figura 10.- Total de historias elaboradas de los cuatro cuentos en cada una de las diferentes categorías

Como se puede observar en la figura 10, existe una amplia superioridad de la categoría D en comparación con las demás. Así, los alumnos realizaron sus elaboraciones de historias coherentes tomando en cuenta los dibujos de las tarjetas en los diferentes cuentos, además de desligarse de dichos dibujos, quedando como un nivel muy aceptable. A continuación se realizó otro conteo, solo de la categoría D en los cuatro cuentos, ya que fue la categoría con mayor número de elaboraciones.

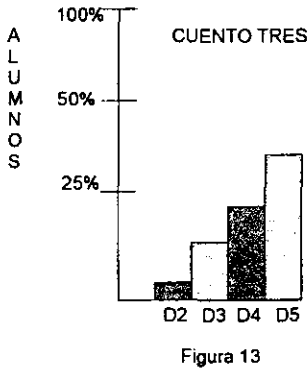
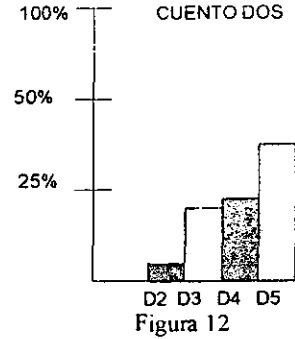
En el conteo del primer cuento que contiene 4 tarjetas, se obtuvo que de un total de 93 alumnos (100%), el 46% de ellos obtuvo la categoría D4 en sus elaboraciones; con D3 se obtuvo el 36% de alumnos; y el 9% en D2 (ver figura 11). En el conteo del segundo cuento que contiene cinco tarjetas, se obtuvo que el 37% de alumnos calificaron en D5; el 22% de alumnos calificaron en D4; con D3 calificaron el 20%; y el 6% de alumnos obtuvo D2; esto se observa en la figura 12. En el tercer cuento, también con cinco tarjetas, los resultados arrojados fueron los siguientes: en la categoría D5 hubo el 34% de alumnos; en D4 fue el 22%; el 15% fue para D3; y para D2 fue el 5% de alumnos (ver figura 13). Por último, en el cuento cuatro que contiene seis tarjetas los resultados muestran que el 19% de alumnos obtuvieron D6; el 33% de alumnos tuvieron D5; D4 el 15%; D3 el 10%; y la categoría D2 obtuvo el 5% de alumnos (ver figura 14).

Número de Tarjetas Utilizadas En la Categoría D

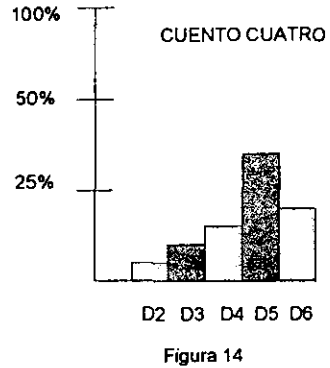
D2.- Dos Tarjetas	D3.- Tres Tarjetas	D4.- Cuatro Tarjetas	D5.- Cinco Tarjetas	D6.- Seis Tarjetas
-------------------	--------------------	----------------------	---------------------	--------------------



CATEGORIAS



CATEGORIAS



Figuras 11,12,13 y 14.- Porcentaje de alumnos en las diferentes categorías en los cuatro cuentos.

Como se puede observar en estas figuras, los alumnos en su mayoría obtuvieron las categorías D4 Y D3, en el primer cuento; D4 y D5 en el segundo y tercer cuento; mientras tanto, en el cuarto cuento, donde se esperaba que la mayoría de los alumnos obtuvieran la categoría D6, no ocurrió, obteniendo en su mayoría las categoría D5.

Por lo tanto, se puede decir que conforme aumenta el grado de complejidad, la ejecución de los alumnos mejora, siempre y cuando, no sea grande dicha complejidad, como se mostró en el último cuento, que contenía seis tarjetas, en lugar de cuatro, que fue el número de tarjetas del primer cuento. También es importante resaltar el hecho de que fueron muy pocos niños los que utilizaron dos tarjetas en sus realizaciones de historias. Así, los niños en su mayoría, elaboraron sus historias en las categorías D4 y D5 de cada cuento, alcanzando el nivel sustitutivo referencial propuesto por Mares y cols. (1997) y Rueda (1997), es decir, elaboraron sus historias desligándose de los dibujos escribiendo acciones que no estaban representadas.

Sociodrama

Primera fase.- Actuación del instructor (modelamiento). El instructor repartió a los alumnos el primer cuento, diciéndoles que lo leyeran en voz baja, al término de la lectura el instructor les indicó que pusieran mucha atención porque iba a actuar los personajes del cuento y al finalizar su representación se les repartiría de nuevo un cuento a cada uno para que lo leyeran en voz baja, y al concluir todos con la lectura, algunos niños pasarían a representar los personajes de dicho cuento; así, hasta terminar con los cuentos. Al comienzo de la actividad, los alumnos se mostraban a la expectativa, observando al instructor; éste les pidió que guardaran silencio y que pusieran mucha atención ya que iba a empezar la actuación. Inicio diciendo a los alumnos: el cuento nos menciona a un conejo, a ver ¿cómo hacen los conejos?, varios alumnos imitaron los gestos de los conejos desde sus bancas y los demás se empezaron a reír, el instructor les dijo que también había un personaje de un zorrillo, pregunto de nuevo ¿cómo hacen los zorrillos?, casi todos los alumnos imitaron los gestos de los zorrillos y todos se empezaron a reír. El instructor indicó a los niños que iba a comenzar a actuar, que guardaran silencio.

Empezó a decir y actuar los diálogos de los personajes antes mencionados, todos los niños comenzaron a reírse, los niños que estaban sentados en las bancas de atrás, se pasaron al frente de las filas sentándose en el piso, otros niños se subieron en sus bancas poniéndose de rodillas para ver al instructor y los demás permanecieron sentados en sus respectivos lugares.

Cuando el instructor decía los diálogos cambiaba palabras del texto original por otras y en ocasiones aumentaba fragmentos a las diálogos, siempre apeándose a la idea principal del cuento, por ejemplo:

Diálogo original del personaje.- “¿qué compraré? - pensó el conejo - si compro pan se me acabara... ¡ya se! Me compraré una guitarra, eso es lo mejor”.

Diálogo del instructor.- “¿qué compraré? si compro zanahorias se me acabaran rápido, si compro dulces les tendré que dar a mis amigos y me quedaré sin nada... ¡ya se! Me compraré una guitarra para tocar mi canción”.

Varios niños seguían los diálogos desde su banca, poniendo el dedo índice sobre la hoja del cuento, al mismo tiempo, observaban la actuación. Al terminar la representación los alumnos le aplaudieron al instructor, regresando a su lugar. El instructor pregunto a los alumnos si tenían algún comentario o duda, a lo cual un niño levanto su mano y dijo: yo estaba leyendo los diálogos y usted se equivoco varias veces, diciendo palabras que no están en el cuento; el instructor le contesto: no se trata de decir los diálogos tal y como están escritos, sino de decirlos tal y como nos acordemos, y si es necesario cambiar las palabras para no interrumpir la actuación, tratando de acordarnos de las palabras del texto, así que cuando ustedes pasen al frente a representar un personaje no traten de decir los diálogos como están escritos, díganlos como los hayan entendido y si cambian palabras esta bien, pero siempre que vayan de acuerdo al cuento, ¿esta bien?, algún otro comentario. Ya no hubo ninguno comentario.

Segunda fase.- Actuación de los alumnos. El instructor repartió el segundo cuento a los alumnos para que lo leyeran en voz baja, al concluir la lectura pregunto ¿quién quiere pasar al frente a actuar?, muchos niños corrieron rápidamente, empujándose y metiéndose entre sus compañeros, algunos niños alzaban la mano, otros gritaban: quiero pasar, yo llegue primero, etc., hubo pocos niños que se quedaron en su lugar. El instructor escogió a los niños que llegaron primero (un total de 11 personajes), a los demás niños les dijo que regresaran a su lugar, que no se preocuparan, que todos tendrían la oportunidad de pasar, los alumnos regresaron a su lugar comentando entre ellos: en el que sigue yo voy a pasar, voy a llegar primero, a mí me va a escoger, etc.

El instructor les pregunto a los niños actores que cual personaje escogían; ya teniendo el reparto se les dijo que podían leer los diálogos de sus personajes para que no lo estuvieran leyendo a la mera hora de la representación, y él les iba a indicar a cada uno el momento de pasar a actuar, tocándoles su espalda con su mano; los niños actores estuvieron de acuerdo y empezaron a leer sus diálogos, mientras tanto los demás alumnos permanecían en su lugar esperando que comenzara la actuación. El instructor dijo en voz alta: niños va a comenzar la actuación, entonces los alumnos que estaban en las ultimas bancas de atrás de nuevo se pasaron al frente y se sentaron en el piso, otros alumnos se pusieron a un lado del salón, enfrente de las ventanas y el resto de los niños se quedaron en su lugar.

Un niño comenzó la narración del cuento leyendo en voz alta; paso el primer actor a representar su personaje (la señora M), éste empezó a leer su diálogo sin actuarlo, cuando termino, el instructor interrumpió la representación, diciendo: esperen un momento, acuérdense, no se trata de pasar al frente a leer para eso leyeron sus diálogos antes de pasar, díganlo como ustedes lo entiendan, como ustedes lo recuerden, a parte deben de actuar su personaje, no se queden parados por favor, ¿esta bien?, ¿si me entendieron?, actores y espectadores dijeron que si, moviendo la cabeza de arriba para abajo. Se reinicio la representación con la narración del cuento.

Paso de nuevo el primer actor, éste se frotaba las manos contra su suéter, empezó, a decir su diálogo tartamudeando, usando muletillas, acortándolos y en ocasiones leía algunos fragmentos. Ejemplo:

Diálogo del texto.- “Deseo informales que lo mismo voy al lado suyo señor P ... iré siempre en la fila de las letras de una palabra”.

Diálogo del actor.- “Voy a decirles a P y B que voy primero en las palabras”.
No actuó, quedándose parado, mirando el techo del salón.

El segundo actor (señor P) dijo sus diálogos tal y como estaban en el cuento, sin actuarlo, quedándose parado, mirando a sus compañeros.

El tercer actor (señor B) también acorto los fragmentos de sus diálogos, sin actuarlos, quedándose también parado mirando a sus compañeros.

Los demás actores no tenían que decir ningún diálogo solamente tenían que actuar su personaje pero no lo hicieron pasando sólo al frente quedándoseles viendo a sus compañeros.

Con respecto a los espectadores, todos se estaban riendo, algunos niños siguieron el texto del cuento desde sus bancas, en ocasiones susurraban los diálogos a los actores y frecuentemente les indicaban a sus compañeros actores el momento en que tenían que pasar. Pero los actores no les hicieron caso, dedicándose, como ya se dijo anteriormente, a decir sus diálogos; al término de su "actuación", les aplaudieron y pasaron a su lugar, regresando todos los alumnos a sus respectivos lugares.

Posteriormente se les entrego el tercer cuento; los niños que siguieron los diálogos (3 niños) se cambiaron de lugar pasándose a las primeras filas, sentándose en la orilla de las bancas. Cuando concluyo la lectura el instructor pregunto ¿quién quiere pasar al frente? y antes de que terminara de preguntar los niños que se cambiaron de lugar corrieron al frente llegando primero, los demás alumnos también corrieron, amontonándose, gritando: yo quiero pasar, hubo pocos niños que se quedaron sentados.

El instructor de nuevo escogió a los niños que llegaron primero regresando los demás a sus lugares. Ya teniendo el elenco (5 personajes) se les dieron las mismas indicaciones que a los actores del cuento anterior. El instructor pidió silencio a los espectadores para que comenzara la representación. Algunos niños se pasaron al frente de las filas y se sentaron en el piso antes de que comenzara la actuación.

Una niña comenzó la narración del cuento leyendo en voz alta teniendo una que otra equivocación al momento de leer. Cuando llego el momento de pasar a cada actor, estos si actuaron su personaje cambiando fragmentos de sus diálogos. La niña que represento el personaje de la zorra le cambio el nombre al segundo personaje (el personaje era un gallo y lo cambio por un conejo) y el niño que represento el segundo personaje cuando escucho a su compañera cambiarle el personaje, le hizo señas con su mano moviéndola de izquierda a derecha tratando de indicarle que se había equivocado, pero su compañero hizo caso omiso a las señas continuando con su actuación y siguiendo nombrando a un conejo en lugar de un gallo. Entonces el segundo actor actuó como un conejo y ya no como un gallo, esto no modifico la idea del cuento.

Mientras tanto los espectadores observaban la representación riéndose a carcajadas, ningún niño siguió los diálogos desde su lugar. Al término de la actuación se les aplaudió muy ruidosamente a los actores regresando estos a sus lugares.

En el cuarto cuento, todos los niños querían pasar a representar un personaje, corriendo al frente del instructor, moviendo bancas para poder pasar, amontonándose, empujándose y gritando: yo quiero pasar, yo llegue primero, ellos ya pasaron, a mí me toca.

Cuando el instructor tuvo el total de actores les dijo las mismas indicaciones que en el cuento dos. Los demás alumnos regresaron rápidamente a ocupar sus lugares para ver la representación de sus compañeros, algunos niños se sentaron en el piso, otros se cambiaron a las primeras bancas, hubo niño parados a un lado de las ventanas y de las primeras bancas. El instructor pidió a los espectadores que guardaran silencio.

Empezó la representación con la narración del cuento, el narrador tuvo una lectura fluida, sin equivocaciones. El primer actor también le cambio el nombre al segundo

personaje (Tito lo cambio por Mickey) y el segundo actor le cambio el nombre al tercer personaje(Hada lo cambio por bruja), esto no cambio la idea del cuento. Los niños actores también cambiaron palabras de los diálogos del texto y en algunas ocasiones aumentaban los fragmentos de los diálogos, todos actuados por los niños.

Los espectadores se estaban riendo a carcajadas, algunos actuaban personajes del cuento desde su lugar, otros niños le indicaban a los actores el momento en que tenían que pasar cuando el narrador decía el nombre del personaje.

Al termino de la representación se les aplaudió muy ruidosamente a los actores; todos los espectadores corrieron al frente del instructor sin dejar pasar a los niños actores a tomar su lugar gritando que querían pasar a actuar, que los escogieran, que ellos no habían pasado ninguna vez y que ya les tocaba; el instructor indico que regresaran todos a sus respectivos lugares, por que les iba a decir las ultimas indicaciones; ya estando todos los alumnos en sus lugares les dijo: la actividad ya termino, les doy las gracias por su entusiasta participación tanto a los actores como a los espectadores. Algunos niños exclamaron un ¡ay! y dijeron: a poco ya se termino, si yo todavía no paso, a poco ya no hay más cuentos, y el instructor les dio las gracias.

Por último, comento a los alumnos que el día de mañana sería la última actividad a desarrollar, por lo tanto que nadie faltara. Se despidió de los alumnos dándoles de nuevo las gracias por su colaboración. Así, estos niños alcanzaron el nivel sustitutivo referencial propuesto por Mares y cols. (1997) y Rueda (1997), es decir, estos alumnos fueron capaces de entrar en contacto con eventos no presentes relacionándolos con el tema en cuestión.

3.8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos antes del entrenamiento, en Pretest tanto de cuento como de inferencia, no revelaron diferencias significativas entre los alumnos del grupo experimental y los alumnos del grupo control, aunque, en la media promedio obtenida en ambos pretest muestra una ligera diferencia a favor del grupo experimental.

Por otra parte, en la comparación de resultados entre pre test vs pos test se reveló la existencia de diferencias significativas para el grupo experimental.

Después del entrenamiento en las estrategias que se le aplicaron a los niños del grupo experimental, se encontró una mejor comprensión de textos en comparación de los resultados obtenidos en ambos pre test, demostrada por las diferencias significativas obtenidas en el postest tanto de cuento como de inferencia, y en los resultados de la media promedio, en donde fue mayor la media en ambos pos test.

En lo que se refiere al grupo control, se pudo observar que no mejoraron su ejecución en la prueba del pos test de cuento, siendo un poco mejor su ejecución en este pre test. Caso contrario, en la prueba del pos test de inferencia los resultados arrojados muestran un mejor ejecución a comparación de la prueba del pre test de inferencia.

Un aspecto a señalar, es el hecho de que no se encontraron diferencias al comparar los resultados obtenidos en Postest tanto de cuento como de inferencia entre la escuela Nezahualcoyotl versus grupo control. Esto se debió posiblemente al factor momento de aplicación, es decir, el día de aplicar el Postest, el recreo duró media hora más de lo normal, quitándoles tiempo para resolver las pruebas, apresurándose a contestar los cuestionarios, dejando en algunos casos items sin contestar y así poder entregar el último cuestionario para poder retirarse del salón de clases ya que era hora de salida, por lo que en el análisis estadístico no se encontraron diferencias entre esta escuela y el grupo control.

Así, el momento de aplicación es un factor importante que puede alterar los resultados de cualquier estudio, aunque esto no ocurrió en la presente investigación, ya que no afectó en los resultados generales, hay que tenerlo muy en cuenta en futuras investigaciones.

Por lo anterior, y tomando como referencia los diferentes niveles de interacción organismo ambiente entre el lector y un texto, propuestos por Mares y cols. (1994,97) y Rueda (1997), los alumnos del grupo experimental y control se ubicaron en los niveles contextual, suplementario y selector en las pruebas del Pretest y en las pruebas del Postest los niños del grupo experimental se ubicaron en el nivel sustitutivo referencial (tomándose este nivel por comprensión) no así, los niños del grupo control, quedándose en los niveles antes mencionados. Lo cual viene a confirmar que el entrenamiento en este tipo de estrategias mejora la comprensión lectora.

Estos resultados son congruentes a los encontrados en los estudios descritos en el capítulo dos, en donde los resultados obtenidos en los estudios de corte interconductual, demostraron que si es posible promover el nivel sustitutivo referencial en los alumnos de

primaria entrenándolos en este tipo de estrategias, para que así, tengan un mejor nivel de comprensión de textos.

En referencia a los estudios de corte cognitivo, estos demostraron que después del entrenamiento aplicado al grupo experimental, estos alumnos mejoraron su comprensión lectora. Lo cual corrobora que este tipo de estrategias tiene efectos positivos a la hora de interactuar con los textos.

Por otra parte, Soriano y cols. (1996) comentan que este tipo de estrategias son difíciles de entrenar y transmitir en niños tan pequeños, requiriendo una intervención larga, sistemática y muy específica, pero lo revelado en el presente estudio, así como el los estudios interconductuales y en los otros estudios cognitivos, demuestran lo contrario, ya que, estas estrategias no fueron difíciles de entrenar ni de transmitir, mucho menos se requirió una intervención larga, aunque si sistemática y específica, además, independientemente del grado escolar que estén cursando los niños, estas estrategias han demostrado su eficacia mejorando el nivel de comprensión lectora en estos alumnos que fueron entrenados para tal motivo.

En lo que respecta a los resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental en cada una de las estrategias se puede comentar lo siguiente:

1) En la estrategia de Significado de palabras se observó que los alumnos en general, preguntaban palabras cuyo significado no era relevante para comprender la lectura, además, algunos de ellos, daban significados que no tenían nada que ver con los cuentos leídos. Lo cual podría ser un indicativo de que a los alumnos se les ha enseñado a buscar el significado de palabras en el diccionario, sin relacionar después dicho significado con el contexto de la lectura, lo que resulta como lo mencionan Vidal y Gilabert (1991); Williams(1991); Cabrera (1994) y Solé (1996) una falta de comprensión y el abandono de la lectura. Esto da por consecuencia que estos alumnos en sus experiencias en comprensión lectora se concreten a niveles según la taxonomía propuesta por Mares y cols. (1994,97) y Rueda (1997) ubicados contextualmente, es decir, estos alumnos nada más se concretaron al texto, o sea, lo que han leído.

Por lo que esta estrategia, que también ha sido utilizada por los teóricos cognoscitivistas es importante siempre y cuando se les enseñe a los alumnos a relacionar dichos significados con los textos en cuestión, para que así, se obtengan mejores resultados como los que obtuvieron Mares y cols.(1996) donde concluyeron que si es posible alcanzar el nivel referencial siempre que se utilicen palabras cuyo significado sea conocido por los alumnos.

Por otra parte esta estrategia ha sido utilizada como lo señala Gilabert (1995), comúnmente por los profesores de primaria lo cual ocasionó a los alumnos una falta de interés en las últimas dos lecturas, esto también se debe a que no se les ha enseñado a inferir el significado de palabras quedándose tanto alumnos como profesores con el significado de diccionario, que en algunos de ellos contienen significados muy escuetos o con muchos tecnicismos difíciles de comprender para los niños.

Por lo tanto hay que enseñar a los alumnos a inferir significados y relacionarlos con las lecturas, es decir, a contextualizar. Aunque Goodman (1984) señale que el conocimiento del significado de las palabras de un texto no garantizan la comprensión de este, ni tampoco las definiciones aportan el conocimiento necesario para poder comprender un texto: sí es una herramienta necesaria para que los alumnos comiencen a comprender la lectura .

2) En la estrategia de comunicación referencial la mayoría de los alumnos comunicaron el cuento leído a sus compañeros de equipo, centrándose solamente en mencionar algunos personajes o situaciones, sin relación con el cuento y algunas veces establecían relación con el cuento. Esto es lo que llaman Vidal y Gilabert (1991) una representación superficial del texto, es decir, los niños tras leer el cuento retuvieron en su mente algunas palabras del propio texto y lo recitaron parcialmente.

En caso contrario de lo que se esperaba, muy pocos niños narraban el cuento enfocándose en mencionar la mayoría de los personajes o situaciones estableciendo también algunas relaciones y relatando la mayoría del cuento y/o narraban todas las partes del cuento.

Por lo tanto, estos alumnos se ubicaron desde la taxonomía de interacción organismo ambiente, entre el lector y el texto propuesta por Mares y cols. (1994,97) y Rueda (1997) en un nivel selector, es decir, memorizaron parte del cuento, que en general fue el principio del mismo y esta parte era lo que relataban. Esto se debe posiblemente a que los profesores han enseñado a los alumnos a "recitar de memoria" partes de los textos en lugar de comprenderlos haciendo inferencia de los mismos, y para los profesores esta recitación la consideran parte de la "comprensión" que debe de tener un alumno al momento de interactuar con las lecturas. Se debe de considerar esta recitación como un complemento nada más, desgraciadamente esto persiste hasta en los niveles de escolaridad superior.

Lo anterior se relaciona con el estudio realizado por Scardamalia y Bereiter (1984, cit. Vidal y Gilabert, 1991) estos autores encontraron que los niños menos eficaces en la comprensión global del texto, convertían los textos en un tema más una colección de detalles a lo que llamaron "tópico-más-detalle"; esto mismo encontraron Orrantia y cols. (1998) antes de la intervención de las estrategias entrenadas, al parecer los niños crean una representación del texto únicamente para referirse al tema, o sea, "aquello de lo que el texto trata".

Por el contrario en el estudio realizado por Mares y cols.(1996) encontraron que los alumnos entrenados en similar estrategia lograron alcanzar el nivel sustitutivo referencial con una cierta facilidad exponiendo sus discursos a otros alumnos por medio del lenguaje oral, señalando las investigadoras que esto se debió a que los alumnos han tenido una larga historia de interacciones verbales y el avance sucesivo a través de los distintos niveles de ejercicio funcional.

Por lo que sería necesario que tanto los alumnos como los profesores empezaran a practicar con más frecuencia este tipo de estrategia desde los niveles escolares básicos para

que cuando lleguen estos alumnos niveles escolares superiores tengan una mejor comprensión al interactuar con los textos.

3) En la estrategia de elaboración de historias se obtuvo que la mayoría de los alumnos elaboraron sus historias coherentes, escribiéndolas tomando en cuenta los dibujos de las tarjetas en los cuatro cuentos, teniendo un nivel superior a comparación de las otras categorías propuestas.

Por lo tanto, tomando las categorías de Mares y cols. (1994,97) y Rueda (1997) sobre la taxonomía de interacción organismo ambiente entre el lector y el texto, estos alumnos se ubicaron en el nivel sustitutivo referencial, es decir, elaboraron sus historias desligándose de los dibujos escribiendo acciones que no estaban representadas y agregando personajes en sus historias.

Estos resultados se debieron a que a los niños les pareció una actividad atractiva y novedosa, además de que el material utilizado fue el adecuado para la edad de estos niños, relacionando los dibujos con sus experiencias previas, lo cual les facilitó la realización de esta actividad y así, elaboraron sus historias de una forma coherente obteniendo buenos resultados.

Un aspecto a señalar, es que estos alumnos alcanzaron dicho nivel siempre y cuando no sea tan compleja la actividad, ya que cuando se les presentaron las seis tarjetas del último cuento los resultados no fueron los esperados, porque la mayoría de estos niños utilizaron cinco dibujos solamente en lugar de seis para sus elaboraciones, pero a pesar de esto, utilizar cinco tarjetas en el último cuento se consideró una buena elaboración de historia.

Estos resultados se ven apoyados con los obtenidos en los estudios realizados por Mares y cols. (1997, 97) en donde a los niños se les entrenaba para referirse a eventos por medio de la escritura y comunicárselos a otros niños, señalando las autoras que si es posible transferir a los alumnos de un nivel contextual a un nivel referencial, por medio del lenguaje escrito. Consideran también estas investigadoras que la escritura es un medio muy importante en el desarrollo de los procesos referenciales y referir mediante el lenguaje escrito, acontecimientos pasados, presentes y futuros, es tan importante como el aprender a escribir palabras o copiar textos.

Así, esta estrategia demostró tener efectos positivos, siendo una herramienta muy útil para estos alumnos a la hora de interactuar con los textos. Desgraciadamente es una estrategia que utilizan muy poco los profesores restándole méritos, creyendo muy posiblemente que las ilustraciones de los textos tengan poca influencia en los niños para la comprensión de estos, lo cual se demostró lo contrario en este estudio y en los realizados por Mares y cols. (op.cit) siendo que las ilustraciones si facilitan en gran medida dicha comprensión.

4) En la Estrategia del Sociodrama se pudo observar en el primer cuento que los alumnos "actores" se centraron solamente en leer en voz alta los diálogos correspondientes a cada personaje, sin que ningún niño actuara su personaje escogido, esto se debió

posiblemente a que estos niños en sus experiencias previas en la lectura, pasarán al frente de sus compañeros a leer en voz alta un texto, para que así, el profesor se diera cuenta que los alumnos si saben leer, calificando por decirlo de una manera, las palabras pronunciadas correctamente, velocidad de lectura, etc., dejando a un lado la comprensión que tuvieran del texto.

Así como lo mencionan Williams (1991); Cabrera (1994); De Vega (1990) y Johnson (1989) hace unos veinte años atrás se creía que lo importante era leer con velocidad, el decodificar palabras completas o grupos de palabras y la comprensión era un resultado eventual, pero por lo visto esta idea permanece todavía en nuestros tiempos, dándole los profesores más importancia a que los alumnos lean con rapidez en lugar de enseñarles ciertas habilidades que les ayuden a comprender una lectura.

Posteriormente, en los tres cuentos restantes, los niños que pasaron al frente de sus compañeros a representar algún personaje, sí actuaban y decían los diálogos correspondientes de cada uno, agregando acciones a sus diálogos y en algunos casos cambiaban los nombres originales de los personajes, pero siempre apegándose al contexto del cuento, esto es a lo que Vidal y Gilabert (1991) llaman texto base o representación textual, es decir, expresar con otras palabras lo leído.

Lo anterior fue posible probablemente porque estos alumnos relacionaban sus interacciones previas con los diálogos de cada uno de los personajes de los cuentos, además de memorizar casi textualmente los diálogos, fueron capaces de desligarse del evento referente y al parecer esta estrategia fue la que llamo más la atención de los alumnos, siendo más atractiva y novedosa para ellos.

Por lo tanto, estos alumnos se pueden ubicar, de acuerdo a la taxonomía propuesta por Mares y cols. (1994,97) y Rueda (1997) en un nivel de funcionalidad sustitutiva referencial, es decir, estos niños fueron capaces de entrar en contactos con eventos no presentes relacionándolos con el tema en cuestión. Lo que demuestra que los alumnos llegan con cierta facilidad a este nivel, entrenándolos en este tipo de estrategia, dando resultados positivos en la comprensión lectora.

Por último, se puede comentar que esta estrategia es actual y novedosa, ya que no se encontró en la literatura ningún artículo teórico o experimental que hablaran sobre esta estrategia o algo que se le pareciera. Por lo que se debería de incluir, tanto en futuros estudios sobre la comprensión de la lectura, así como en la formación de los presentes y futuros profesores en general.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

CONCLUSIONES

Dado lo anterior, se concluyó que los alumnos entrenados en este tipo de estrategias mostraron mejorías en su comprensión al interactuar con los textos, en comparación con los alumnos que no se les entrenó, esto se vio apoyado por las diferencias significativas encontradas en el postest tanto de cuento como de inferencia.

Lo que nos indica que antes del entrenamiento, ambos grupos poseían semejante nivel de comprensión, es decir, los alumnos en general se ubicaban en los niveles contextual, suplementario y selector según la taxonomía propuesta por Mares y cols. (1997) y Rueda (1997), ya que contestaron las pruebas del pre test copiando las respuestas del texto y en algunos casos contestaban las preguntas de inferencia como si fueran preguntas literales. Por lo cual no se encontraron diferencias significativas en el pretest tanto de cuento como de inferencia, después de la implementación del paquete de estrategias en el grupo experimental, éste mejoró su nivel de comprensión a diferencia del grupo control, alcanzando el nivel sustitutivo referencial. Lo que revela la existencia de efectos positivos del entrenamiento en estrategias de comprensión lectora.

En lo que respecta al entrenamiento de las estrategias, que fueron presentadas por orden de complejidad, como lo señala Kantor (1980) se debe de pasar por una serie de pasos progresivos para llegar a "comprender" un texto a lo cual llamó biografía reactiva de origen progresivo, en lo cual se observó que ningún alumno del grupo experimental, aplicaba el entrenamiento de una estrategia anterior para desarrollar la que a continuación se les presentaba, es decir, la estrategia que tenía menor grado de complejidad se les implementaba primero, la cual fue de Significado de Palabras y ésta podría ser retomada como apoyo para elaborar la siguiente y así sucesivamente, lo cual no ocurrió, inclusive no la emplearon para realizar la última actividad que fue el postest.

Lo anterior pudiera deberse posiblemente a que estos alumnos en general, en su formación académica no se les ha indicado a utilizar habilidades aprendidas con anterioridad para que después aplicar este aprendizaje a nuevas actividades, es decir, estos alumnos no han aprendido a generalizar. Así, como menciona Solé (1996) haciendo referencia al conocimiento previo, éste debe de estar presente a lo largo de todo el proceso de comprensión lectora y en cada una de las actividades a realizar, lo cual no sucedió con estos alumnos, dedicándose a realizar las estrategias de manera aislada, sin darse cuenta que una estrategia podría emplearse para desarrollar otra.

Otra circunstancia sería posiblemente que a los alumnos no se les pudo ofrecer un tiempo determinado para que asimilarán mejor cada estrategia, o sea, no se les dio, por así llamarlo, un tipo de repaso en cada uno de los entrenamientos, ya que los alumnos pertenecían a tres escuelas con diferente ubicación dentro de la misma zona, lo que ocasionó que el instructor tuviera que desplazarse de una escuela a otra, cada vez que terminaba de entrenar una estrategia y así sucesivamente, hasta concluir con todas las tareas. Así, se buscó la mayor homogeneidad posible. Por lo que, sino se hubiera realizado de esta manera, los alumnos que se les entrenará después, posiblemente tendrían la oportunidad de leer más y/o tener la posibilidad de enfrentarse con algún tipo de estrategias

que les permitiera comprender las lecturas, lo cual sería una “desventaja” para los alumnos entrenados en primer lugar.

Pero a pesar de que estos alumnos no elaboraron las actividades en conjunto, no afectó los resultados generales, ubicándolos desde la perspectiva interconductual en un nivel funcional sustitutivo referencial.

Por lo tanto, y de acuerdo con Orrantia y cols (1998) y Vieiro (1995) a los alumnos se les debería de entrenar en un conjunto de estrategias y no en estrategias aisladas, para que las utilizaran en futuras tareas, lo cual resultaría una aportación importante para estos niños en su desarrollo académico y en general para el tema de la comprensión de textos.

En este estudio se demostró que un paquete de estrategias tiene un efecto significativo al momento de interactuar con los textos. Sin embargo, como ya mencionamos, los alumnos las utilizaban de manera aislada y queda por averiguar la manera óptima de hilvanar cada una de estas estrategias para que los alumnos sepan en que momento y en que tipo de tareas de comprensión podrían hacer uso de las mismas.

Por otra parte, la manera de evaluación se realizó tomando en cuenta la teoría Cognitiva e Interconductual, ya que como se mencionó, tienen aspectos que se relacionan entre si además de tener una forma similar de evaluar la comprensión lectora, sólo por citar algunos ejemplo, ambas teorías evalúan las inferencias; utilizan cuestionarios con preguntas de texto; proponen categorías de calificación; etc.

Aunque la evaluación se centro desde el punto de vista Interconductual, no se dejo a un lado el punto de vista cognitivo al realizar el análisis estadístico para obtener las diferencias significativas tanto de las pruebas del pretest como del postest, asignándoles un valor a las categorías de estas pruebas, al momento de comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de las estrategias para observar si tuvieron o no efectos los entrenamientos aplicados, similar a lo que elaboran los autores cognoscitivistas.

Pero a pesar de esto, todavía en nuestros tiempos no se ha llegado a un consenso general de la manera de cómo se debería de evaluar dicha comprensión, quedando a criterio de los investigadores según el tipo de estrategias a implementar y sus objetivos planteados.

También se concluyó que existen muchísimos factores que pueden facilitar o inhibir de alguna manera la comprensión lectora. Y todavía no se ha podido identificar cual o cuales factores son los que intervienen de forma directa o indirecta en el proceso de comprensión y algunos autores descartan factores como: los problemas familiares, las deficiencias visuales o auditivas, la disposición que tengan los alumnos al momento de realizar actividades de este tipo, el nivel de desnutrición que puedan tener los alumnos sobre todo en este tipo de escuelas o simplemente su léxico no es el indicado para comprender las palabras impresas en las lecturas.

Estos factores se dejaron en el tintero para futuras investigaciones, ya que en el presente estudio no se tenía como objetivo el contemplar dichos factores, solamente se tenía en cuenta el objetivo de evaluar un paquete de estrategias de comprensión lectora.

Así aunque lleváramos un estudio muy sistemático habría la posibilidad de que algunos de estos factores u otros afectaran el rendimiento de las personas a las cuales se les aplique, lo cual sesgaría los resultados. Por ejemplo en este estudio el factor momento de aplicación pudo afectar en forma general los resultados, afortunadamente esto no sucedió, quedando los resultados generales en un nivel aceptable.

Por último, se concluyó que no existe hoy en día un acuerdo preciso de los autores de cómo definir la comprensión lectora, así la mayoría de los cognoscitivistas la definen como un proceso mental que debe de tener una persona para llegar a la comprensión lectora, por otra parte, los interconductistas la definen, aunque no la toman como tal, cuando una persona alcanza el nivel funcional sustitutivo referencial y no referencial, obviamente pasando por los niveles funcionales: contextual, suplementario y selector.

En este estudio se consideró que un alumno ha comprendido un texto cuando ha alcanzado el nivel sustitutivo referencial, además como lo señala Rueda (1997) los únicos niveles particulares de los seres humanos son los sustitutivos referenciales y no referenciales, aunque como lo comenta esta autora, las personas no siempre leen en estos niveles, persistiendo el nivel contextual.

Por lo anterior, estos estudios se recomiendan ampliamente para que podamos darnos cuenta de la problemática que tienen los alumnos al momento de comprender un texto y observar que factores son los que posibilitan o inhiben dicha comprensión, para que en futuras investigaciones no los pasen por alto.

Referencias

- Baumann, J.F.(1990) "El confuso mundo de la idea principal". En: F. J. Baumann (ed). La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid: Aprendizaje Visor,
- Beltrán, LL. J.(1996) "Aprender". En: J. LL. Beltrán (ed). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis, S.A.
- Cabrera, F.(1994) "La comprensión lectora". En: F. Cabrera; T. Donoso; A. Marín, (eds). El proceso lector y su evaluación. Barcelona: Laertes pedagogía.
- Cairney, H.T.(1992) "El proceso de la lectura". En: T. H. Cairney (ed). La enseñanza de la comprensión lectora. España: Morata.
- Cooper, D.J.(1986) "Sobre la comprensión lectora". En: J. D. Cooper (ed). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visión Distribuciones.
- De Vega, M.(1984) "Aprendizaje y desarrollo cognitivo". En: M. De Vega (ed). Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza.
- De Vega, M.(1990)"El estudio cognitivo de la lectura". En: M. De Vega; M. Carreira; M. Gutiérrez; M. Alonso, (eds). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.
- García, M.(1996) "Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental". Infancia y Aprendizaje. 74, pp. 67 - 82.
- Gilbert, R.(1995) "Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras". Infancia y Aprendizaje. 72, pp. 139 - 152.
- Goodman, K. S.(1984) "Unity in reading". En A.C. Purves y O.S. Niles (eds). Becoming readers in a complex society. Eighty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Pres, pp. 79 - 114.
- Johnson, H.P.(1989). "Comprensión lectora". En: P.H. Johnson (ed). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kantor, R. J.(1980) Fundamentos de Psicología Interconductual. Madrid: Alianza, pp.11-39; 42-53; 61-74.
- León, J. A.(1991) "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". Infancia y Aprendizaje. 56, pp. 77 - 91.

- León, J. A.(1996) “ La psicología cognitiva a través de la comprensión de textos”. Revista de Psicología General y Aplicada, 49 (1), pp. 13 – 25.
- León, J. A. y García, M.J.(1989) “Comprensión de textos e instrucción”. Cuadernos de pedagogía. 169, pp. 54 – 59.
- Mares, G.; Bazan, A.; Farfán, E.(1994) “Estructuración de un método de lecto-escritura: Bases conceptuales”. Escrito interno del proyecto de aprendizaje humano. UNAM. Campus Iztacala.
- Mares, C.G.; Guevara, B.Y.; Rueda, P.E. (1996) “ Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura”. Revista Interamericana de Psicología, 2 (30),pp.189 – 206.
- Mares, C.G.; Rueda, P.E.; Plancarte, P. (1993-1994) “Implicaciones del nivel funcional de la lecto-escritura”. Revista Integración. 5 y 6, pp. 118-123.
- Mares, C.G.; Rueda, P.E.; Plancarte, P. (1993-1994) “Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita”. Revista Integración. 5 y 6, pp. 112-117.
- Mercado, S.(1976) “El cognoscitivismo”. En: S. Mercado (ed). Psicología cognitiva. México:Trillas.
- Neisser, V.(1981) Procesos cognitivos y realidad. Madrid: Morova, pp. 26 – 28.
- Orrantía, J.;Rosales, J.; Sánchez, E.(1998) “La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación”. Infancia y Aprendizaje. 83, pp. 29 – 57.
- Palacios, A.(1997) “Acerca de la comprensión del significado”. En: A. Palacios; P. Muñoz; Z. Lerner (eds). Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Buenos Aires: Aique didáctica.
- Prato, N. L.(1990) Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística. Argentina: Guadalupe, pp. 7 – 19.
- Ribes, E. (1994) “Estado y perspectivas de la psicología interconductual”. En: E. Ribes y F. V. López (eds). Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor. México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. y López, V. F.(1985) Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- Romero, M. A.; Sánchez, M. J.(1992) “ Capacidad y estrategias de repaso de la memoria de trabajo en el aprendizaje de la lectura”. Revista de Psicología General y Aplicada, 45 (4), pp. 417 – 428.

Rueda, P. E.(1997) "Nivel de ejercicio funcional y ejecución en lectura". Tesis: Mtra. en psicología. E.N.E.P. Iztacala, pp. 20 – 27.

Smith, F.(1990) "La comprensión: base del aprendizaje".En: F. Smith (ed). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 109.

Solé, I.(1996) "Estrategias de Comprensión de la Lectura". Lectura y Vida. (4), pp. 5 – 22.

Soriano, M.; Vidal-Abarca; Miranda, A.(1996) "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca". Infancia y Aprendizaje. 74, pp. 57 - 65.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W.(1983) Strategies of discourse comprensión. New York: Academic Press, pp. 180 – 200.

Vidal, A. E.(1993) "Diferencias evolutivas en procesamiento de textos mediante una tarea de ordenación de frases". Infancia y Aprendizaje, 61, pp. 89 – 106.

Vidal, A. E. y Gilabert, P.R.(1991) " Una aproximación al proceso de la lectura". En:E.A. Vidal; R.P. Gilabert (eds).Comprender para aprender. Madrid, Alianza, pp. 19 – 79;

Vieiro, I. P.(1995) "La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa". Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 8 (1), pp. 67 - 79.

Vieiro, I. P. y Peralbo, M.(1997) "Los procesos implicados en la comprensión". En:P.I. Vieiro (ed).Procesos de adquisición y producción de la lecto-escritura. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 9 – 19.

Williams, S.H.(1991) "La Comprensión de la lectura". En: P. Anibal (ed).Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.

A N E X O S

ANEXO 1

PRETEST

POR QUE LOS CONEJITOS TIENEN LAS OREJAS TAN LARGAS

Voy a contarles algo que sucedió hace ya mucho, mucho tiempo, cuando las orejas de los conejos no eran tan largas como las que ahora tienen.

Una tarde, un conejo comía granos en un campo de trigo. Iba distraído, sin ocuparse de otra cosa que no fuera masticar y masticar lo más rápidamente posible, cuando oyó que dos ratas platicaban en voz baja.

Una decía:

- ¡Qué buena suerte tengo! He encontrado una cueva llena de trigo, de un trigo grande, dorado, como si lo hubieran escogido para que yo lo encontrara.

- Pues sí que es buena suerte, porque los conejos escogen lo mejor del trigo para comérselo y para llevarlo a sus bodegas - comentaba la otra rata.

El conejo oyó parte de la conversación, y especialmente lo que decían de los conejos, y como era muy curioso y quería enterarse de todo, fue acercándose al lugar donde estaban las ratas y se escondió detrás de una cerca.

- Lo que no quiero es que los conejos sepan que he encontrado esa cueva tan bien abastecida, porque en un momento cargan con el trigo y me dejan sin qué comer en el invierno.

- No es por curiosidad, comadrita, pero, ¿dónde está la cueva? No tenga desconfianza; si se lo pregunto es sólo para ayudarle a cuidar ese tesoro.

La otra rata ya empezaba a decirle a la comadre dónde estaba la cueva, cuando el conejo, para oír mejor, estiró la cabeza por encima de la cerca y las orejas empezaron a crecerle tan rápidamente, que por más se las detenía, iban crece y crece para arriba; le crecieron tanto que las ratas, cuando se dieron cuenta de aquellas orejas tan grandes, echaron a correr asustadísimas, dejando la plática para otra ocasión.

Y desde entonces los conejos tienen las orejas largas, tan largas como las que de aquel conejo curioso.

CUESTIONARIO

- 1- ¿Cómo tenían sus orejas los conejos?
- 2- ¿De qué otra cosa crees que se preocupaba el conejo?
- 3- ¿A quién oyó el conejo?
- 4- ¿Por qué le empezaron a crecer las orejas al conejo?
- 5- ¿Qué hicieron las ratas cuando se dieron cuenta de las orejas grandes?
- 6- ¿Si el conejo no fuera curioso, se enteraría de todo?
- 7- Si no hubiera cerca ¿dónde crees que se escondería?
- 8- Si no le hubieran crecido las orejas ¿que crees que pasaría?
- 9- ¿En dónde crees que vivía el conejo?
- 10- ¿Por qué la rata no quería que los conejos supieran que había encontrado una cueva llena de trigo?

Nombre: _____ Grupo: _____

Escuela: _____ Fecha: _____

INFERENCIA ESCRITA 1

1) Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana.

¿Qué pasa cuando el reloj de Luis no funciona?

2) Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar.

¿A qué hora juega Pedrito con su gato? Si contesta dando sólo la hora se agrega: Si, ¿y en qué momento del día?

3) Los cangrejos son unos animales que levantan sus tenazas cuando los atacan.

¿Qué hace Timi mi pequeño cangrejo cuando mi perro bravo le gruñe?

4) Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.

¿A qué hora estaba Mimi haciendo su tarea? Si contesta sólo la hora se agrega: Si, ¿y en qué momento del día?

5) Después de comer Paco salió de la cocina y bajó a su cuarto.

¿En donde está la cocina y en dónde el cuarto de Paco?

6) Cuando terminó de cocinar la mamá salió del baño y se puso a platicar.

¿En dónde cocinó la mamá?

7) Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado.

¿Cómo se viste Juan?

8) Las nubes grises son señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises.

¿Cómo será el día mañana?

9) Anita subió a su cuarto después de jugar.

¿En dónde está el cuarto de Anita?

10) Cuando la campana de mi escuela suena mi perro Nerón siempre va por mí a recogerme.

¿Qué pasa cuando la campana no suena?

ANEXO 2

POSTEST

UN CHINO CON PACIENCIA

Una vez, un hombre que viajaba por China llegó ante una alta montaña. Frente a la montaña había una casa. Delante de la casa, un anciano campesino arrancaba la tierra de la montaña con una pala. Con la tierra llenaba una cubeta. Cuando la cubeta estaba llena, iba a vaciarla a unos sacos que colgaban del lomo de un búfalo. Luego, volvía a empezar la operación.

El viajero, curioso, pregunto al anciano que estaba haciendo. El viejo se pasó un pañuelo por la sudorosa frente y le contestó:

- Esta montaña me impide ver el mar que está detrás de ella. Por eso, la estoy trasladando allá lejos.

El viajero se echó a reír y, divertido, le preguntó:

- ¿Piensas realmente trasladar la montaña de sitio? ¿No te das cuenta de que eso es imposible?

- Todo es cuestión de tiempo y de paciencia - contestó el anciano.

- Tú estás loco - exclamó el viajero sin dejar de reír -.

Para quitar de ahí esa montaña necesitarías muchísimos años, miles de veces el tiempo que te queda de vida. Seguramente eres muy anciano y la cabeza ya no te funciona como es debido.

El anciano campesino respondió:

- Bien sé que no podré terminar yo solo una tarea así. Claro que se necesita mucho más tiempo del que me queda de vida.

Pero cuando yo muera mi hijo continuará mi trabajo.

Y cuando él muera los seguirán sus hijos, y después sus nietos, y sus bisnietos... y algún día, dentro de muchos, muchos años, mis descendientes podrán sentarse a la puerta de esta casa a contemplar la llanura sin que se lo impida la montaña. Ya te lo he dicho: todo es cuestión de tiempo y de paciencia.

El viajero se alejó pensativo. Mientras tanto, el viejo seguía llenando de tierra su cubeta. Y estaba alegre al pensar que un descendiente suyo vería desde su casa el mar que él no había podido ver.

CUESTIONARIO

- 1- ¿Por dónde se paso el pañuelo el viejo?
- 2- ¿Qué pregunto el viajero al anciano?
- 3- ¿Cómo se vertía el anciano campesino?
- 4- ¿Quién continuara el trabajo del anciano para quitar la montaña?
- 5- ¿Para quitar la montaña el anciano decía que era cuestión de?
- 6- ¿Qué hacía el anciano campesino cuando no llenaba sacos de tierra?
- 7- En lugar de trasladar la montaña para ver el mar, ¿que crees que hubiera ser más fácil hacer?
- 8- Si tú fueras el viajero ¿qué le dirías al anciano campesino?
- 9- ¿Tú crees que el anciano era casado — por qué?
- 10- ¿Tú crees que si el anciano era joven quitaría el sólo la montaña?

Nombre: _____ Grupo: _____

Escuela: _____ Fecha: _____

INFERENCIA ESCRITA 2

1) Pepe tiene una lavadora en donde lava todas sus camisas.
¿Qué pasa cuando la lavadora se descomponc?

2) Los halcones son animales que agitan sus alas cuando los atacan.
¿Qué hace Tito mi amigo el halcón cundo mi perro bravo le gruñe?

3) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

4) Cuando terminó de bañarse Paco salió de la cocina y se puso a leer.
¿En dónde se baño Paco?

5) Cuando el gallo canta mi Tía limpia siempre la jaula del canario.
¿Qué pasa cuando el gallo no canta?

6) Cuando el camión de basura pasa mi hermano siempre le da de comer al gato.
¿Qué ocurre cuando el camión de basura no pasa?

7) María monta su caballo todos los domingos en el campo.
¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

8) Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar.
¿En dónde comió Memo?

9) Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Mimi haciendo su tarea?

10) Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan.
¿Qué hace Bobi mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?

ANEXO 3

Significado de Palabras

El Gran Biólogo

Luis Pasteur se hallaba un día almorzando con su familia y algunos invitados; para terminar sirvieron uvas como postre. Cuando sus huéspedes se disponían a saborearlas, Pasteur les advirtió: *Nada más peligroso que comer uvas sin antes lavarlas. Para dar ejemplo comenzó a lavar su racimo de uvas en el agua de un vaso.*

-Efectivamente-añadió-, las uvas son siempre un poco húmedas por naturaleza, de manera que las partículas de polvo que originan las enfermedades, y se hallan suspendidas en la atmósfera, se adhieren fácilmente al pelajo de la fruta. Después, desarrollando algo más a fondo el tema, Pasteur comenzó a describir los microbios, los bacilos, los gérmenes de todo género que podían contaminar un racimo de uvas.

Sus acompañantes lo escuchaban con gran respeto e interés. Pero nadie pudo contener la risa y en cierto momento estalló una carcajada general, porque Pasteur, distraídamente, acababa de beber el agua del vaso en el que lavó las uvas.

Un Cuento Para Mi Niño

Érase una vez una mariposa blanca que era la reina de todas las mariposas del alba. Se posaba en los jardines sobre las flores más bellas y les susurraba historias al clavel y a la violeta. Feliz la mariposa presumidilla y coqueta parecía una flor de almendra mecida por la brisa fresca.

Más llegó un coleccionista una mañana de primavera, y sobre un juncal en flor aprisionó a nuestra reina. La clavó con alfileres sobre una cartulina negra, y la llevó a su museo de las breves bellezas muertas. Las mariposas del alba lloraban por la floresta.

En un clavel se posó una mariposa blanca y el clavel se molestó. Blanca la mariposa y rojo el clavel, rojo como los labios de quien yo sé.

Ovni

Quizá llevaba como media hora de vuelo, tal vez hasta cuarenta minutos. De cualquier modo, se calculaba un tiempo de tres horas entre México y Tijuana. Nada perturba la atención de David, a quien los viajes en avión le fascinaban. Salvo esa ocasión, en que vio un OVNI.

¡Cielos! -exclamó, mientras intentaba tragar lo que estaba comiendo. Sin pensarlo, se llevó una mano al pecho y sintió su corazón retumbar como un tambor.

-No tengas miedo- oyó que alguien le decía. Se volvió hacia todos lados, pero no vio a nadie-. Somos nosotros, aquí, desde la nave. Venimos desde el planeta Urbech y queremos ser amigos de ustedes, los terrícolas.

¡No tengo miedo!- gritó David. Y añadió:-¿cómo se llaman? ¿qué quieren? ¿quienes son?. Somos gente de paz. Nos llamamos urbechs, y lo único que queremos es intercambiar con ustedes información cibernética.

-Ah muy bien. Yo puedo ayudarles. Los pondré en contacto con la cabina. El piloto y el copiloto son amigos míos.

-No, espera. Nosotros nos dirigimos nada más al corazón de los niños. Los adultos no pueden escucharnos. Aunque quisieran.

-Pero si los adultos los han visto. Todo el mundo dice que ha visto un OVNI. -Ah, no. Esos no somos nosotros. Son excursionistas de otros planetas. Algo así como los boy-scouts... Nosotros somos los que decidimos. Y decidimos comunicarnos contigo. Eso es todo.

-Y ahora, ¿qué vendrá? ¿qué tengo que hacer?. Nada, simplemente estar atento. Nosotros veremos el modo de estar en contacto. Te haremos llegar pruebas de nuestra presencia.

-¿Sí?, ¿cómo cuáles?. -Como tu ropa. Mirate.

-Y David se miró y se quedó asombrado. ¡Caramba, su ropa había cambiado!. Ahora traía un pantalón de peto, que además le sentaba a la perfección. El arreglo estaba consumado. David se sintió feliz. Tenía unos amigos ocultos, por ahí. Suyos, y solamente suyos.

¡Toros! ¡Toros!

El primer descubrimiento de pinturas rupestres lo hizo una niña de cinco años. Así sucedió. Fue en el año de 1879 en las Cuevas de Altamira, en el norte de España. María se llamaba la niña. Su padre buscaba herramientas de la Edad del Hielo en unas cuevas. Mientras él trabajaba, la niña para no aburrirse, prendió una vela que iluminó parte de la pared de la cueva.

-¡Toros! ¡Toros!- gritó de pronto la pequeña María.

Acudió asustado el padre pensando cómo los toros pudieron meterse hasta la caverna, pero María señalaba el techo. El padre miró aquello y se quedó boquiabierto. En el techo de roca estaba pintada toda una procesión de animales: un caballo salvaje trocando, un oso, un gracioso venado y algunos bisontes de grande cornamenta. María no conocía los bisontes y por eso creyó que eran toros. Eran pinturas antiquísimas, tan antiguas como las herramientas que el padre de María había encontrado en la cueva. Los dibujos, llenos de colorido, parecían recién pintados. El padre de María pensó que madre creería en la remota antigüedad de las pinturas, que la gente iba a pensar que un artista del pueblo las había pintado para sorprenderles.

María era ya una mujer cuando se encontraron pinturas parecidas a las de Altamira en otras cuevas cercanas y científicos de todo el mundo llegaron a estudiarlas. En las paredes y techos de esos cuartos subterráneos estaba dibujado todo el antiguo reino animal y algunos hombres.

Los colores rojo, café, amarillo, violeta y negro se habían logrado con minerales que se encontraban en el lodo y las rocas del terreno, y con vegetales mezclados con grasa animal y agua. Algunas veces las figuras se trazaron y cincelaron sobre piedra con herramientas afiladas. Por medio de esas manifestaciones artísticas se ha podido averiguar cómo eran los hombres que las hicieron, el lugar donde vivieron y la naturaleza que los rodeaba.

ANEXO 4

Comunicación Referencial

Mi Papá y Yo

Fuimos de campamento mi papá y yo, solos los dos. Yo escogí el sitio donde acampar. Mi papá estaba cansado, así que decidí levantar la tienda yo solo. Bueno, la verdad es que al final mi papá fue quien lo levanto. Después hicimos una fogata. Yo recogí la leña y mi papá la encendió. Entonces, decidimos ir de pesca. Yo pesqué una trucha. ¡Caramba!, si serán fuertes las truchas: la que yo pesque me arrastró varios metros. Pero mi papá la sacó al final.

Y como yo la pesqué yo tenía que cocinarla; eso dijo mi papá. ¡Imaginate!, yo hice la cena de los dos. Bueno, al final tuvimos que cenar huevos revueltos.

Después de cenar le conté a mi papá una historia de fantasmas. ¡Vaya susto que le di!. Entonces lo abracé. Eso lo hizo sentirse mejor. Y después nos fuimos a dormir. Pero antes estuvimos un rato despiertos, hablando.

Por último, nos dormimos en nuestra tienda toda la noche, mi papá y yo, solos los dos.

Comala

Era la hora en que los niños juegan en las calles de todos los pueblos, llenando con sus gritos la tarde. Cuando aún las paredes negras reflejan la luz amarilla del sol. Al menos eso había visto en Sayula, todavía ayer, a esta misma hora. Y había visto también el vuelo de las palomas rompiendo el aire quieto, sacudiendo sus alas como si se desprendieran del día. Volaban y caían sobre los tejados, mientras los gritos de los niños revoloteaban y parecían teñirse de azul en el cielo del atardecer.

Ahora estaba aquí, en este pueblo sin ruidos. Oía caer mis pisadas sobre las piedras huecas, repitiendo su sonido en el eco de las paredes teñidas por el sol del atardecer. Fui andando por la calle real a esa hora. Mire las casas vacías; las puertas desportilladas, invadidas de hierba.

Al cruzar una bocacalle vi una señora envuelta en su rebozo que desapareció como si no existiera. Después volvieron a moverse mis pasos y mis ojos siguieron asomándose al agujero de las puertas. Hasta que nuevamente la mujer del rebozo se cruzó frente a mí... Había oscurecido.

Volví a darme las buenas noches. Y aunque no había niños jugando, ni palomas, ni tejados azules, sentí que el pueblo vivía. Y si yo escuchaba solamente el silencio, era porque aún no estaba acostumbrado al silencio; tal vez porque mi cabeza venía llena de ruidos y de voces.

El León y el Perrito

En el parque zoológico entró una vez un perrito que se había extraviado. Después de husmear por aquí y por allá, terminó por meterse en la jaula del león y se encogió en un ángulo de la jaula con el rabo entre las patas.

El león se le acercó y lo olfateó. El perrito se tendió de espaldas, levantó las patitas y agió la cola. El león le dio la vuelta con una de sus fuertes garras. El perrito se levantó y se alzó de manos ante el león. El león lo miró, volvió la cabeza a un lado y a otro, y no lo tocó.

Cuando el hombre que cuidaba de las fieras echó al león su comida, éste arrancó un buen pedazo de carne y le dejó el resto al perrito.

Al anochecer, cuando el león se acostó, el perrito se tendió a su lado y descansó la cabeza en una pata del león. Desde entonces, el perrito vivió en la jaula con el león; comían y dormían juntos, y a veces también jugaban.

En cierta ocasión, un señor fue al parque y vio que el perrito aquel, tan amigo del león, era el suyo. Entonces pidió al cuidador que se lo devolviera. El cuidador empezó a llamar al perrito para sacarlo de la jaula, pero el león, erizaba la melena, rugió furioso, y el perrito no se movió de su rincón.

De este modo el león y el perrito siguieron viviendo, muy amigos, en la misma jaula por mucho tiempo.

El Novio de la Ratita

Había una vez una ratita tan hermosa, que sus padres decidieron casarla con el ser más poderoso de la Tierra. Un día, los padres de la ratita le preguntaron al Sol si quería casarse con su hija. El Sol dijo que sí. Cuando el padre le preguntó al Sol si era el más poderoso de la Tierra, el Sol contestó:

-El agua es más poderosa que yo, porque cuando llueve, me tengo que ocultar.

Los padres de la ratita se disculparon con el Sol y fueron a buscar el agua de la lluvia.

El agua de lluvia dijo que el viento era más poderoso que ella, porque arrastraba a las nubes por donde él quería. Los padres de la ratita fueron a ver al viento, y el viento les dijo que el monte era más poderoso que él, porque no lo dejaba pasar. Más tarde, hablaron con el monte. Y el monte les dijo:

-El toro es más poderoso que yo. Cuando afila sus cuernos, arranca trozos de tierra y piedras de mis laderas y no se lo puedo impedir.

Así que los padres de la ratita fueron a ver al toro, y el toro confesó que la cuerda era más poderosa, porque tenía que hacer lo que ella mandaba. Y los padres de la ratita buscaron a la cuerda.

Pero la cuerda tuvo que reconocer que el más poderoso era el ratón, que la mordisqueaba sin que ella pudiera evitarlo.

Y así fue como escogieron al ratón para novio de la ratita.

ANEXO 5 Sociodrama

Cuento de un Conejo

Un día andaba un conejo blanco mordisqueando el pastito verde, cuando vio brillar una moneda de plata. La recogió, y estuvo mirándola un buen rato. No podía creer él, un conejo que nunca se había encontrado nada, fuera ahora dueño de una flamante moneda de plata.

-¿Qué compraré?- pensó el conejo-. Si compro pan pronto se me acabará; si compro dulces, me los como en un momento y me quedo sin nada; si compro las galletas, tampoco me durarán. ¡Ya se! Compraré una guitarra; eso es lo mejor. El conejo compró una guitarra. Se sentó, cruzó la pierna, acomodó su guitarra entre los brazos y empezó a tocarla. Lo hacía tan bien que poco a poco fueron llegando la ardilla, la liebre, el venado, el zorrillo y el gorrión para oír cómo el conejo tocaba su guitarra.

De pronto el zorrillo le dijo:

-Préstame tu guitarra un ratito.

-No, porque te va a gustar mucho y luego vas a querer robármela.

-No, no te la robo; palabra de honor que no te la robo.

El conejo se dejó convencer y le pasó la guitarra al zorrillo. Éste comenzó a tocarla, y como las piezas le salían muy bien afinadas, se entusiasmó y se quedó tocándola mucho tiempo. Entonces el conejo le dijo:

-Dame la guitarra porque ya me voy de aquí.

-No, no te la devolveré porque tú me la regalaste.

-¿Cuándo te regalé mi guitarra? ¡Eso no es cierto!

-Acuérdate que me dijiste que podía quedarme con ella. Y si insistes te rociaré, y tú ya sabes con qué.

El conejo empezó a llorar tamaños los grimones; y el zorrillo se retiró un poco para seguir tocando la guitarra, pero se sentó, sin darse cuenta, en un hormiguero. Las hormigas le picaron tan fuerte al zorrillo, que éste dejó caer la guitarra y huyó desfavorido.

Entonces el conejo, muy contento, recogió su guitarra, se sentó, cruzó la pierna, levantó los ojos al cielo, y comenzó a tocar.

La Niña de Mi Cuento

La niña de mi cuento se fue a la escuela después de darle a su mamá un beso grande lleno de música y color.

Su pañoleta parecía una mariposa blanca y turquí que se alejaba poco a poco en esta mañana en que la lluvia había dejado al Sol encerrado en su casa de nubes...La niña de mi cuento iba en busca de los secretos de los números y las letras y cuando regreso de la escuela, la mamá la esperaba curiosa por saber si el secreto que traía hoy era el del señor Dos o quizás el del señor Cinco, o a lo mejor el del señor B.

El señor B tiene un gran secreto, siempre lleva dos barrigas, y el de la señorita T no se queda atrás, pues siempre tiene el sombrero puesto. Pero esta mañana la niña de mi cuento había aprendido otro secreto mucho más interesante, y fue lo que le dijo la señora M al señor P y al señor B.

Pues resulta que la señora M, arrastrando sus dos torrecitas, le dijo al señor P, que es el que tiene una sola barriga, y al señor B, que es el que tiene dos barrigas:

-Deseo informarles que lo mismo si voy al lado suyo, señor P, o junto a usted, señor B, iré siempre primero en la fila de las letras de una palabra.

El señor P lleno de indignación, le contestó a la señora M:

-Está usted muy equivocada si cree que me voy a dejar quitar el puesto tan fácilmente.

El señor B, por el contrario, se rió, y, moviendo sus dos barrigas, dijo:

-Es cierto, señora M, que usted va antes que el señor P, pero jamás podrá ir antes que yo...- volvió a mover sus dos barrigas -. Imposible, señora M, imposible; como usted debe saber, yo ocupo el puesto después de la señora A, y la señora A es la primera letra de todas las letras.

La señora M los miró segura de lo que iba a decir, y, agitando sus dos torrecitas, les pidió:

-Vamos a ver, señor P y señor B, escriban las palabras campo, compra, campeón, campiña, rumba, ámbar, campanilla, sombrilla, compañero... - y casi sin aliento añadió -: ¿Me quieren decir si no se cierto que yo estoy antes que ustedes cuando en una palabra estamos juntos?

El señor B se rasó su segunda barriga, convencido de lo que decía la señora M, y el señor P estaba tan confundido, que se fue a consultar con sus vecinas, la señorita O y la señora Q, que siempre se enteran de todos los secretos de las letras...

LA ZORRA Y EL GALLO

Una zorra que caminaba por el bosque buscando algo para comer, divisó un hermoso gallo posado en una rama. Cuando el gallo era viejo y no se dejaría engañar fácilmente por la astucia de la zorra, ésta se dispuso a inventar un truco. Se acercó hasta el pie del árbol donde se encontraba el gallo y le dijo con voz melindrosa:

-Amigo gallo, vengo a truerte una buena noticia.

-¿De que se trata, zorra?

-Pues de que entre nosotros no tiene por qué haber más guerra; ha sonado una señal anunciando la paz entre tu especie y la mía. Así que alégrate.

-Me alegro, zorra.

-Para confirmar nuestra nueva amistad, baja un momento para que nos demos un abrazo de hermanos. El gallo se dio cuenta entonces del engaño, y le respondió:

-Amiga zorra no sabes cuánto me alegro con la noticia. Voy a bajar ahora mismo para que nos demos el abrazo de paz, pero... espera un momento.

-¿Qué ocurre?

-Veo que se acercan a nosotros dos perros. Van muy de prisa, y por lo que creo vendrán también a darnos un abrazo.

-¿Vienen dos perros?-

Sí, los veo muy bien desde lo alto de esta rama. Esperemos a que lleguen y entonces bajaré para que todos juntos nos abracemos.

La zorra se asustó mucho al enterarse de que venían dos perros. Si no se apresuraba a partir la cazarían a ella, que había ser cazadora. Así que se despidió a toda prisa del gallo.

-Querido gallo: Ahora que recuerdo tengo un compromiso dentro de un momento y no puedo entretenerme más. Ya nos volveremos a ver y nos abrazamos entonces.

Y en cuanto hubo terminado de decir esto, emprendió la marcha a toda prisa, malhumorada por no haber logrado su propósito y haberse quedado con el estomago vacío. Mientras el gallo la veía correr, se reía muy a gusto porque había asustado a la zorra, y muy contento por haber engañado a la que pretendía engañarle; a él

Un Ratón con Alas

Tito, el ratoncillo, se pasaba las horas mirando al cielo. Sus padres estaban muy preocupados de ver que se olvidaba de jugar y de comer. Un día, su padre lo llamó y le dijo:

-A ti te pasa algo, Tito. ¿No quieres contármelo, haber si puedo ayudarte?.

Entonces, Tito le contó su secreto. Él miraba a los pájaros que volaban pando y jugando allá en el aire.

-Yo quisiera ser como ellos, papá. ¿Por qué no puedo volar? -dijo Tito.

Papá ratón le explicó que los pájaros volaban porque tenían alas. Él no las tenía porque era un ratoncillo y los ratones andaban y corrían por el suelo.

-Yo quiero volar -repetía tristemente.

-Si nuestro Hada-Rata hubiera querido que los ratones volaran, les hubiera dado alas -dijo su padre.

Aquella noche, Tito salió despacio de la madriguera y empezó a llamar a la Hada-Rata.

El Hada-Rata acudió a la llamada de Tito, bajando por un rayo de luna, con su corona de estrellas y su manto de nubes.

-¿Qué quieres de mí, Tito? ¿Por qué me llamas? -porque me llamas.

Tito le contó sus penas y le dijo:

-Tú, que todo lo puedes, Hada-Rata, dame alas como las de los pájaros.

El Hada reflexionó un momento y luego dijo:

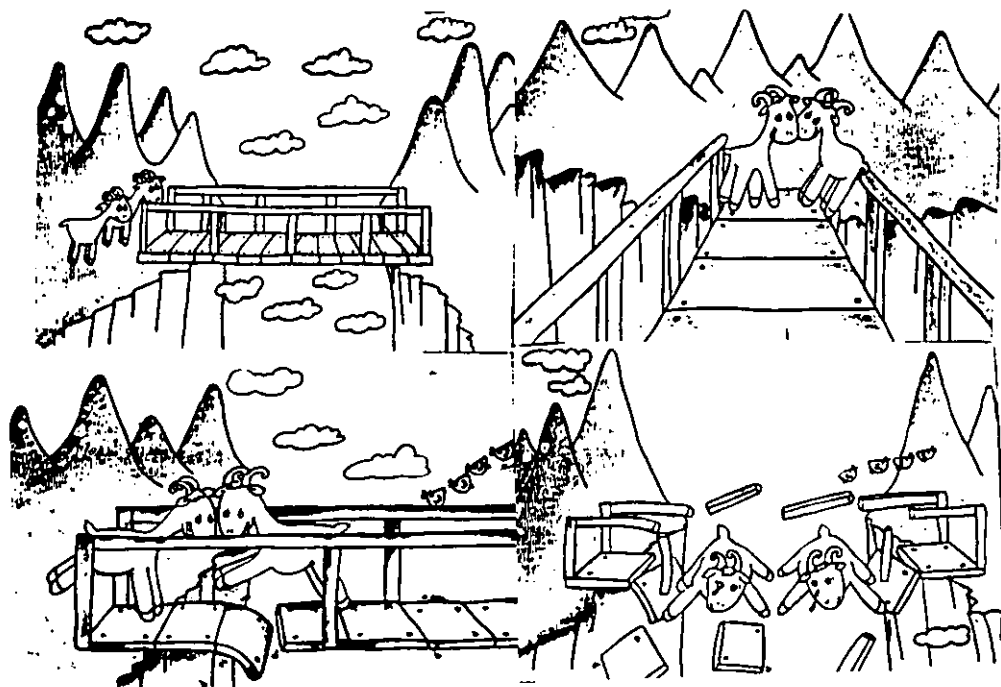
-Los ratones no tienen alas. Las cosas han sido así desde el principio del mundo. Pero si tú quieres volar, te convertiré en un animal especial.

El hada-Rata tocó con su varita mágica a Tito y el ratoncillo sintió como si una corriente eléctrica atravesara su cuerpo. Unas amplias alas negras crecieron en sus hombros y se engancharon a sus patitas delanteras.

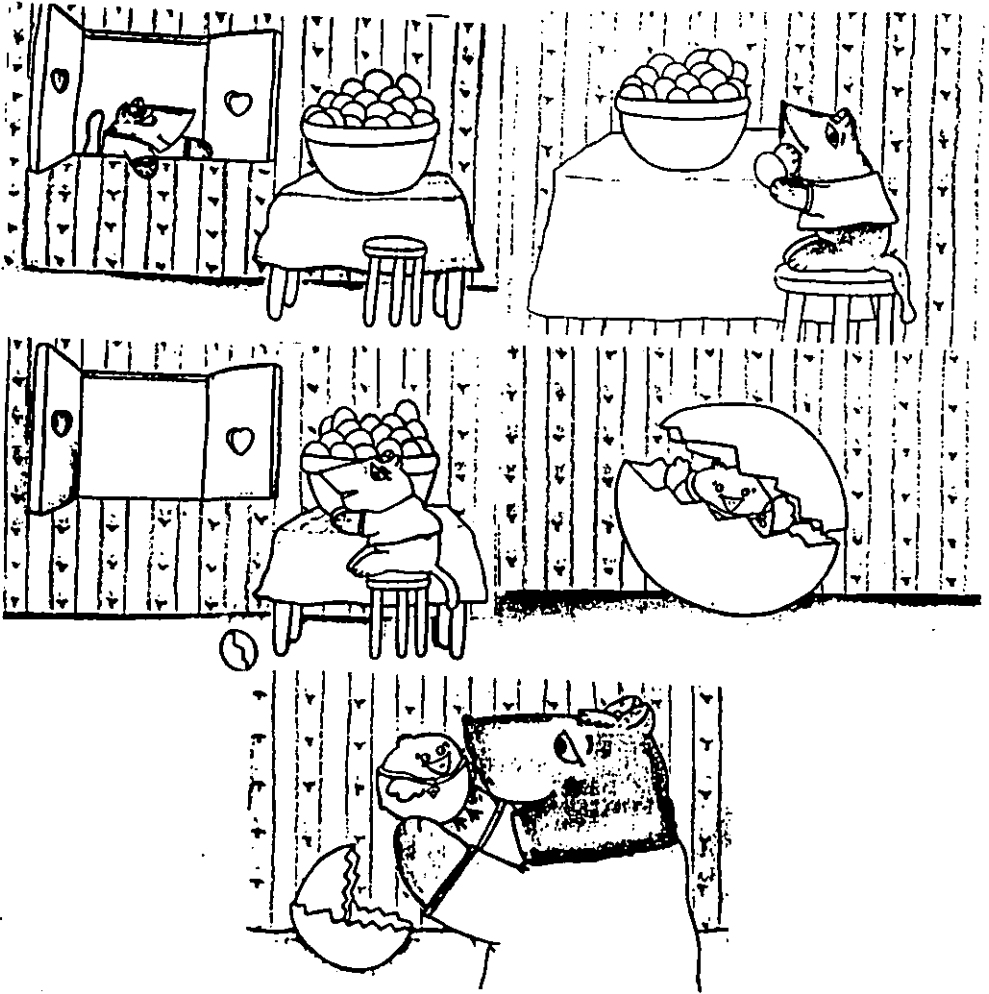
-Ya tienes alas -dijo el Hada-. Ya puedes volar. Pero ya no eres un ratón desde ahora, te llamarás Tito el Murciélagos.

Y Tito el Murciélagos desplegó las alas y se elevó por los aires, muy contento, siguiendo el camino que le trazaba el rayo de luna.

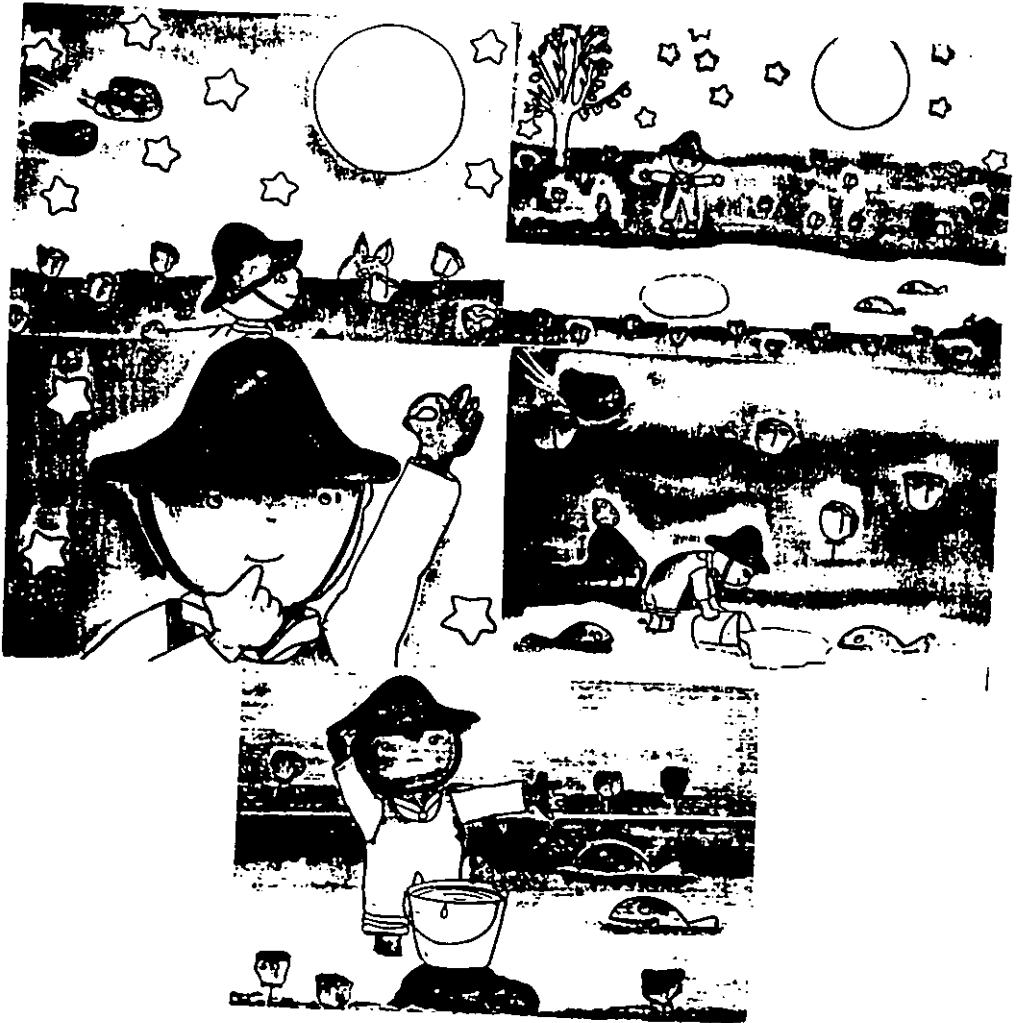
ANEXO 6
ELABORACIÓN DE HISTORIAS
CUENTO UNO



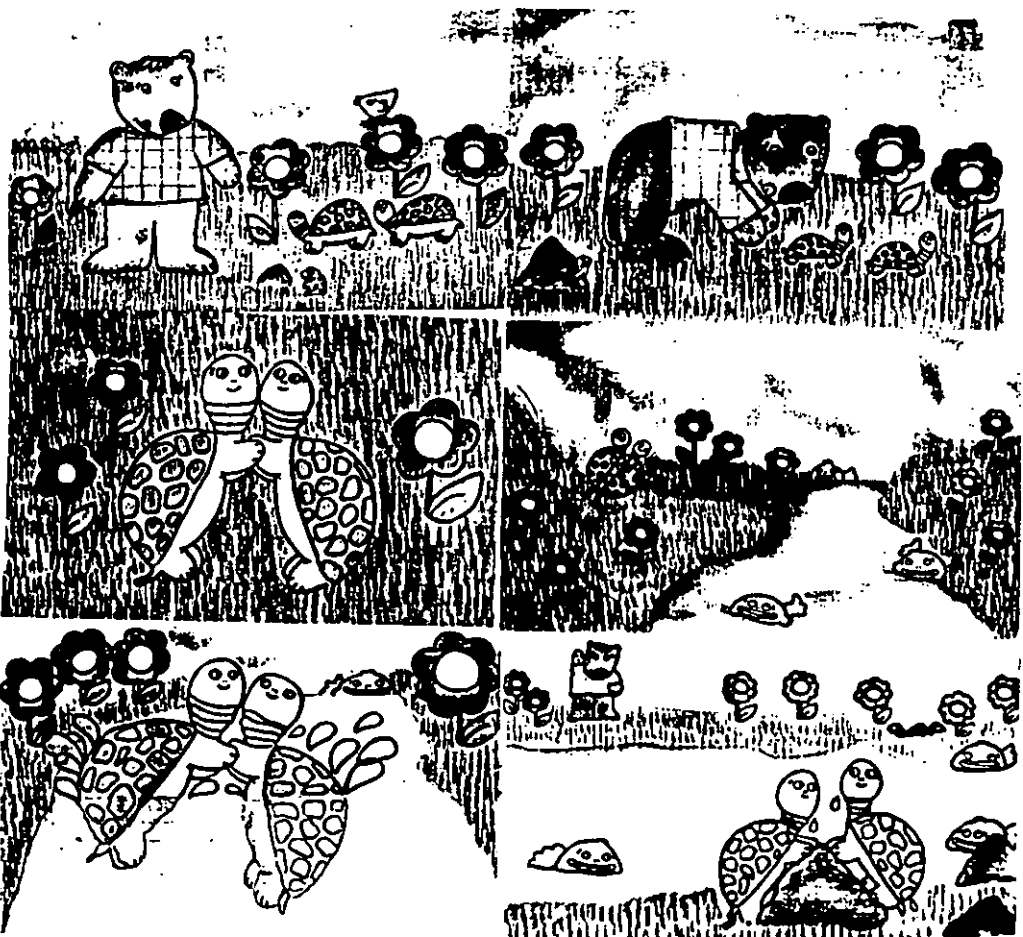
CUENTO DOS



CUENTO TRES



CUENTO CUATRO



ANEXO 7

Manual de Calificación

Elaborado por el proyecto de Aprendizaje Humano. Línea de Lecto-Escritura. E.N.E.P. Iztacala.

ESTRATEGIAS DE CALIFICACIÓN PARA LAS PRUEBAS DE INFERENCIA

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE INFERENCIA I

Esta prueba pretende evaluar genéricamente la comprensión de los niños, permitiendo tener un panorama inicial del manejo que pueden tener de diferentes tipos de inferencia.

La prueba consiste de diez reactivos, cada uno compuesto de un enunciado y una pregunta, ambos se le presentan escritos al niño. Se pretende medir el apego del niño a la información contenida en los enunciados y al mismo tiempo estimar con que clase de relaciones de inferencia tiene dificultades el infante. Esta última apreciación deberá considerarse como una aproximación cuyas conclusiones deberían estudiarse más a fondo, ya que el número de reactivos para evaluar cada tipo de relación es muy pequeño (de 1 a 3).

A continuación se describe la clase de relaciones que pretende evaluar la prueba.

Comprensión espacial Simple:

"Anita subió a su cuarto después de jugar. ¿En dónde está el cuarto de Anita?"

Comprensión espacial compleja:

"Después de comer Pedro salió de la cocina y bajó a su cuarto. ¿En dónde está la cocina y en dónde el cuarto de Pedro?"

Comprensión espacial con contradicción:

"Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a platicar. ¿En dónde cocinó la mamá?"

Comprensión temporal simple:

"Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A que hora juega Pedrito con su gato?"

Comprensión temporal compleja:

"Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A que hora estaba Mimi haciendo su tarea?"

Comprensión de inclusión simple:

"Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan?"

Comprensión de inclusión compleja:

"Los cangrejos son unos animales que tienen dos tenazas que levantan cuando los atacan. ¿Que hace Timy, el pequeño cangrejo, cuando mi perro bravo le gruñe?"

Comprensión de relaciones causa-efecto:

I "Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana.

¿Que pasa cuando el reloj de Luis no funciona?"

II "Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Nerón siempre va por mí a recogerme. ¿Que pasa cuando la campana no suena?"

Comprensión de exclusión con negación:

"Las nubes muy grises son señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises. ¿Cómo será el día mañana?"

CONDICIONES DE APLICACIÓN

Se debe tener presente que en la forma de aplicación, los niños pueden responder de una manera fragmentada que no deja claro su tipo de respuesta y que da lugar a diferentes interpretaciones o inferencias de parte de evaluador, en estas circunstancias se debe hacer algún tipo de aclaración o se debe repetir el enunciado con su

pregunta una segunda vez si el niño lo considera necesario. Una segunda pregunta de aclaración debe darse en un clima de confianza que no lleve al niño al cambiar su respuesta simplemente por cambiarla al sentirse presionado y tener la sensación de que se equivocó en la primera ocasión. Resulta más adecuado pedirle al niño si puede decir algo más, parafrasearle su respuesta, pedirle si lo puede decir de otra manera, preguntarle que qué quiere decir eso, etc. en vez de decirle sin más, que se le va a repetir el reactivo, o peor, pedirle "fíjate bien" antes de interrogarlo por segunda vez.

Ejemplo de información incompleta: "Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A que horas juega Pedrito con su gato? Y el niño responde: "A las ocho". Hay que asegurarse que está indicando un horario matutino o nocturno ya que abundan las sorpresas cuando se califica; pueden haber niños que no tienen una clara noción de los horarios, ellos pueden considerar que "las ocho" sólo se refiere a las mañanas pues en su medio nunca se refieren al horario nocturno como "las ocho", sino como "la noche", "la hora de acostarse", etc. o viceversa. No tener la información completa obliga a hacer inferencias y a que intervengan creencias y actitudes del que califica; un evaluador puede considerar que la respuesta del niño es muy adecuada y que sólo existe un problema para poder expresarse correctamente, en consecuencia da una calificación alta; pero también podemos tener la actitud contraria, donde se piensa que el niño sólo alcanzó a percatarse confusamente que se trató de una pregunta que tiene que ver con el tiempo ("¿a que hora?...") y que únicamente recuerda la última palabra del enunciado ("cenar"), en consecuencia procede a vincular estos dos fragmentos de enunciado y pregunta, y en consecuencia responde: "A las ocho"; entonces el evaluador asignará una calificación baja. Por todos estos problemas se procurará entonces no dejar respuestas que les falte información; en la hoja de respuesta se anotarán ambas respuestas, indicando con el número "1" la primera respuesta y con el número "2" la contestación aclaratoria de tal manera que la calificación asignada no dependa de las actitudes y creencias del calificador.

CATEGORÍAS DE RESPUESTA:

I.- **Incorrecta.** Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta. (Se califica como "0").

Este es un caso extremo donde simplemente el niño no escribe nada, o lo que responde no tiene nada que ver con la pregunta. Por ejemplo: "Todos los soldados usan y gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan?" el niño contesta "En la guerra", o "Marchando". Es como si una palabra le recuerda alguna temática y dice algo relacionado con ella.

II.- **Sustitución de pregunta.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta, pero que no tiene que ver con la información contenida en el enunciado. (Se clasifica como "SP"). Es importante distinguir entre una respuesta *pertinente* a la pregunta, pero al mismo tiempo *impertinente* al enunciado, de una respuesta *incorrecta*. La primera indica que desvinculó la pregunta de su enunciado y responde a la pregunta como si se hubiera mencionado el enunciado previo a la pregunta, su respuesta tiene correspondencia o algo que ver con la pregunta, pero no con el enunciado, ello conduce a la decisión de "Sustitución de pregunta". En la respuesta incorrecta no hay relación ni con la pregunta, ni con el enunciado; suele ocurrir que tan sólo alguna palabra le evoca al niño una idea temática relacionada. En muchas ocasiones esta forma de contestación se debe a que el niño responde más de acuerdo a su experiencia, que de acuerdo a la información que se le está mencionando. Normalmente una *situación de pregunta* tiene como consecuencia o implica un alejamiento de la clase de relación que se pretende explorar, así por ejemplo cuando se pregunta acerca de lo que hace el cangrejo cuando un perro le gruñe, el niño puede decir que "juegan", o que "corre asustado", lo cual lo aparta o lo desvía de la relación que se expresa en el enunciado principal.

III.- **Sustitución incompleta.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta y además atiende pero sólo a elementos fraccionados del enunciado. Los fragmentos que recupera del enunciado principal deben ser componentes relevantes del mismo de acuerdo a su propósito, no sólo palabras circunstanciales. (Se califica como "SI"). Aquí no se produce el alejamiento de la relación explorada, más bien se le comprende de manera insuficiente, o sólo hay comprensión de partes aisladas, de fragmentos del enunciado, que no abarcan su totalidad o unidad.

IV.- **Sustitución Total.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es, vinculando la pregunta con el enunciado. (Se califica como "ST").

Como puede observarse, estas cuatro categorías pretenden dar cuenta de diferentes grados de comprensión; desde falta de comprensión por no atender debidamente ni a la pregunta ni al enunciado, siguiendo con una consideración únicamente de la pregunta, o con la pregunta y sólo una parte del enunciado, hasta la consideración e integración de ambos elementos.

ESTRATEGIAS DE CALIFICACION:

1.- Formularse la siguiente pregunta:

¿Es la respuesta pertinente a la pregunta?

Decisión:	Opciones	Se codifica como ...
NO	Incorrecta	0
SI	Sustitución de Pregunta Sustitución Incompleta Sustitución Total	

¿En la respuesta se considera la información del enunciado?

Decisión:	Opciones	Se codifica como ...
NO	Sustitución de preguntas	SP
SI	Sustitución Incompleta Sustitución Total	

¿La recuperación de la información es total o fraccionada?

Decisión	Opciones	Se codifica como...
Fraccionada	Sustitución Incompleta	SI
Total	Sustitución Total	ST

EJEMPLIFICACIÓN.

"Anita subió a su cuarto después de jugar. ¿En dónde está el cuarto de Anita?"

Reactivo que pretende evaluar la comprensión de relaciones espaciales simples.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"Está dormida en su cuarto"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación del cuarto no por Anita.
O	"En la cocina"	No es respuesta pertinente: el cuarto de Anita no puede estar en la cocina. (Es una 2ª respuesta después que este niño en la primera ocasión dijo "En la cama").
SP	"El lado de acá (señala su lado izquierdo)	Hace referencia a relación espacial, aunque no es pertinente; al parecer es una respuesta desvinculada del enunciado.
SI	"Abajo"	La respuesta es pertinente pues considera una relación espacial solicitada por la pregunta, (arriba-abajo; subir-bajar) aunque la respuesta no es exacta.
ST	"Arriba"	Considera la relación espacial y su respuesta.

		es exacta.
ST	"Arriba subiendo las escaleras"	También considera la relación espacial con exactitud. La información adicional no altera lo esencial de la sustitución total.

"Después de comer Pedro salió de la cocina y bajó a su cuarto. ¿En dónde está la cocina y en dónde el cuarto de Pedro?"

Evaluación de la comprensión de relaciones espaciales complejas.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"En la cocina"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
O	"Abajo en la casa de Pablo"	Respuesta que es no pertinente a la pregunta y además incompleta.
SP	"Adelante la cocina"	Respuesta pertinente a la pregunta pero que no considera el enunciado principal.
SP	"En la derecha el cuarto y en la izquierda la cocina"	La respuesta es pertinente en tanto considera relaciones espaciales, pero no se basa en la información del enunciado que habla de relaciones "arriba y abajo", y no de "izquierda-derecha".
SI	"En el cuarto de Pedro está arriba y la cocina está abajo"	La respuesta es pertinente, pero deforma la información del enunciado. No la toma tal como es, sólo fragmentos.
ST	"Abajo el cuarto de Pablo y arriba la cocina"	Considera la relación espacial de manera completa y exacta, no importa que haya equivocado el nombre propio.

"Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a platicar. ¿En dónde cocinó la mamá?"

Evaluación de la comprensión espacial, pero con contradicción.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"En el desayuno"	
SP	"En la cocina"	La respuesta es pertinente a la pregunta, pero sin considerar el enunciado.
SP	"En la estufa"	Es una contestación adecuada sólo a la pregunta, pero no toma en cuenta el enunciado.
SP	"Atrás del cuarto"	(igual que la explicación de arriba)
SP	"En la cocina platicando"	El reactivo intenta evaluar comprensión espacial. El hecho de agregar el platicar no la convierte en una respuesta más elaborada, está tomando un componente del enunciado pero es irrelevante. La respuesta puede ser relevante a una pregunta como: "¿En dónde de quedó (o está) la mamá?".
ST	"En el baño"	Respuesta pertinente y basada en el contenido del enunciado.

"Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A qué hora juega Pedrito con su gato?"

Evalúa la comprensión de relaciones temporales simples.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"Come y luego juega"	Lo que escribe el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
O	"Para comer"	(igual que el caso de arriba)

SP	"Cuando termina de comer"	Respuesta pertinente a la pregunta, pero que no se basa en el enunciado.
SP	"A las cinco de la tarde"	(Igual que el caso de arriba)
SP	"Cuando él se levanta"	(Igual que el caso de arriba)
SI	"Antes que coma" "Después de cenar"	Hace referencia a una relación temporal vinculada al enunciado. Hay un intento por vincularse a él mencionando el elemento temporal adecuado pero con el referente incorrecto.
ST	"A las ocho de la noche"	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado.
ST	"Antes de cenar"	(Igual que el caso de arriba)

"Mimí estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba mimí haciendo su tarea?"

Evalúa la comprensión de relaciones temporales complejas, esto último es porque lo declarado en el enunciado suele no coincidir con la realidad del niño.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"La llamaron a comer"	No hay pertinencia con respecto a la pregunta que está demandado relación temporal, ni se vincula con el enunciado.
O	"En la escuela"	La respuesta tiene que ver con ubicación espacial y no con la temporal.
SP	"A las tres"	Modo de contestar pertinente a la pregunta, pero ajena al enunciado.
SI	"Cuando iban a comer"	Hay pertinencia de la respuesta con la pregunta y además rescata esa relación temporal que tiene que ver con la interrupción de una actividad para realizar otra.
SI	"Temprano"	La repuesta es pertinente a la pregunta y se aprecia un intento de considerar la información del enunciado con una posible relación entre "temprano" y "desayunar", pero hace falta información para decidir con seguridad.
ST	"Antes de que desayunara"	Hace referencia al tiempo y al elemento clave de la oración antecedente que es una actividad que se realizaba antes de una acción de ingesta de alimentos.
ST	"A las nueve de la mañana"	Respuesta pertinente vinculando la respuesta con el enunciado.

"Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan?"

El reactivo evalúa la comprensión de relaciones de inclusión simple. Si Juan pertenece o queda incluido en la clase "soldado", debe participar de los rasgos característicos de los soldados. Para evitar que respondan mecánicamente de acuerdo a su experiencia, se menciona el color azul y no el clásico color verde olivo.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"Va a su recámara y se cambia"	No es pertinente ni recupera la información previa.
SP	"De soldado"	La forma de contestar tiene que ver con la pregunta, pero no con el enunciado.
SP	"De verde"	(Igual que en el caso de arriba)
SI	"Con gorra azul"	Respuesta que tiene que ver con la pregunta pero que sólo recupera parte de la información.

SI	"De azul"	La réplica tiene que ver con el enunciado y con la pregunta, pero le falta información para poder estimar el grado de sustitución.
ST	"Con gorro y traje azul"	Contiene elementos de pertinencia de la respuesta y recuperación de la información.

"Los cangrejos son unos animales que tienen dos tenazas que levantan cuando los atacan. ¿Que hace Timy, el pequeño cangrejo, cuando mi perro bravo le gruñe?" El reactivo pretende dar cuenta de la Comprensión de Inclusión compleja. Primero se describe una regla relativa a la reacción normal de los cangrejos ante amenazas a su supervivencia y después se pregunta acerca de un caso particular.

Calificación	Respuestas	Explicación
O	"Llevan al perro a curarlo, ahí donde los vacunan"	El niño da por supuesto un acontecimiento no reportado en el enunciado y además no considera la pregunta.
O	"Juegan" "Le ladra"	La pregunta es en relación a la reacción del cangrejo ante un acontecimiento de amago y además no hay indicadores de que se tome en cuenta el enunciado.
SP	"Se asusta" "Corre" "Se esconde"	Hay pertinencia de la respuesta por que hace referencia a las posibles reacciones del cangrejo, o remite a la posible experiencia del niño en relación a eventos que asustan o amenazan; pero no hay evidencia de que tome en cuenta el enunciado.
SI	"Lo muerde con sus tenazas"	Rescata al personaje central de la oración y la naturaleza de la relación que se expresa, equivocando únicamente la acción realizada.
SI	"le pica 'con las esas' la nariz"	Hay una recuperación parcial del contenido de la oración al considerar por un lado al agente activo (el cangrejo), y por el otro al mencionar "las esas" refiriéndose a las tenazas, pero cambia la clase de acción.
ST	"Levanta sus tenazas"	Describe la reacción del cangrejo ante situaciones amenazantes y que se expresa en el enunciado.

"Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana. ¿Que pasa cuando el reloj de Luis no funciona?"

Con este reactivo se trata de estimar si el niño es capaz de establecer una relación de causa-efecto.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	"Hace mucho frío"	Al parecer el niño sólo consideró que Luis no se levantó por alguna razón; pero su respuesta no tiene que ver con el enunciado ni con la pregunta.
SP	"Se descompuso"	Cuando el reloj no funciona, es verdad que se pudo haber descompuesto; pero la pregunta tiene que ver con lo que le sucede a Luis como consecuencia de la falta de funcionamiento del reloj.
SP	"Lo llevan a arreglar"	(mismas consideraciones que arriba)
SI	"Él despierta" "Lo despierta su mamá"	La consecuencia de un reloj que no funciona, puede ser que la persona se despierte sola, pero falta información.
ST	"No se puede levantar" "Se queda dormido"	Las respuestas se vinculan y son consistentes con la pregunta y el enunciado. Indica que se estableció la relación causa-efecto.

“Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Nerón siempre va por mí a recogerme. ¿Que pasa cuando la campana no suena?”

Se trata de establecer la comprensión de relaciones causa-efecto.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	“Se despierta”	No tiene que ver con el enunciado ni con la pregunta.
SP	“No sale el niño” “No han salido” “Nos quedamos en la escuela”	Todas las respuestas son pertinentes a la pregunta, pero ignoran lo planteado en el enunciado.
SI	“El perro no la oyó”	Recupera al personaje central de la oración al igual que la acción de la campana, pero equivoca el sentido de la pregunta.
ST	“Entonces el perro no viene” “No va por ellos, hasta que suene”	Se establece una consecuencia natural relacionada con la causa expresada en la pregunta.

“Las nubes muy grises son señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises. ¿Cómo será el día mañana?”

Comprensión de exclusión con negación. Se declara una regla relativa a los indicios que se presentan en caso de lluvia, con su contraparte, que es el no cumplimiento de esa condición. Se debe coordinar la respuesta de ambos componentes para llegar a una conclusión.

Calificación	Respuesta	Explicación
O	“Temprano”	La respuesta no tiene que ver ni con el enunciado ni con la pregunta.
SP	“Con nubes” “Nublado” “Con nubes grises”	El niño responde sin dar indicadores de que está considerando al enunciado en sus aspectos más importantes (nube gris = lluvia; no nubes gris...) ni lo que hay que coordinar de las afirmaciones del enunciado. Atiende sólo a la pregunta; al mencionar una palabra del enunciado (nubes) es circunstancial y no esencial.
SI	“Azul” “Sol” “Bonito” “Claro” “Blanco”	Aunque con esta clase de respuestas falta información, se toma la decisión de que indican la conclusión lógica ante el par de afirmaciones que se mencionan en el enunciado.
ST	“Sin lluvia” “Sin nubes grises” “No lloverá” “Con sol”	De manera más clara se muestra la coordinación del par de afirmaciones del enunciado y su conclusión lógica.

Criterios generales a seguir en caso de falta de información o imposibilidad de clasificación clara:

Recurrir a esta clase de criterios debe ser sólo en situaciones excepcionales; sin embargo hay respuestas de los niños que resultan desconcertantes por carecer de información o bien por la propia atipicidad en la forma de contestar. Resulta importante tener la mayor uniformidad posible en las formas de calificar, por lo cual ante estos casos se deberán seguir las siguientes políticas:

1.- Cuando exista falta de información en la respuesta del niño, se puede comparar su forma de respuesta con la de reactivos semejantes; por ejemplo: En los reactivos relativos a las relaciones temporales vgr. ¿A que hora juega Pedrito con su gato? ¿A que hora estaba Mimi haciendo su tarea? Si el niño en ambos casos dice que “a las

ocho", es evidente que sólo está respondiendo sin considerar lo dicho en el enunciado; por el contrario, si en uno dice que "a las ocho" y en otro "tempranito", eso indica una consideración de la información previa a la pregunta.

2.- En presencia de respuestas insuficientemente informativas, se podrá tomar una decisión arbitraria siguiendo la siguiente regla: Ante dos opciones de calificación de la respuesta igualmente probables, con argumentos equilibrados para cada opción, se escogerá la de menor rango. Ejemplo: "Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Mimi haciendo su tarea? Respuesta: "Temprano". Esta forma de responder da para mucha discusión, en ella seguramente intervendrían actitudes del evaluador y dilemas morales o valorativos, como los relativos a si se está perjudicando o beneficiando al niño. Como no se trata de resolver estos dilemas y el problema de fondo es una falta de información, se sigue la regla mencionada arriba, pues a lo que hay que llegar es a una evaluación sistemática y confiable. En el mismo caso se encuentra la respuesta al siguiente reactivo: "Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan? Respuesta: "De azul" ¿El niño se habrá referido tanto a la gorra cómo a los pantalones, camisa y resto del uniforme, o a lo mejor sólo tenía en mente la gorra? Hace falta información y hay elementos para calificarlo tanto como SI como ST, entonces se aplica la regla y de le califica como Sustitución Incompleta.

PRUEBA DE INFERENCIA 2

Categorías de Respuesta

Pregunta No. 1 (Causa - Efecto)

Pepé tiene una lavadora en donde lava todas sus camisas. ¿Qué pasa cuando la lavadora se descompone?

O.- Por que hecha su ropa sucia.

SP.- La arregla, no talla la ropa, no sirve, la arreglan, se rompen las camisas, metto su ropa y se descompuso, no funciona.

SI.- No hecha la ropa, la lava en otro lugar, lava en el lavadero, lava a mano.

ST.- No lava sus camisas, ya no las lava, ya no lava, no puede lavar.

Pregunta No. 2 (Inclusión Compleja)

Los halcones son animales que agitan sus alas cuando los atacan. ¿Qué hace Tito mi amigo el halcón cuando mi perro bravo le gruñe?

O.- En la mañana, ladra el perro, lo muerde, el halcón lo muerde, se pone triste.

SP.- Le pega, vuela, se espanta, se lo come, se va volando, encoge sus alas, lo persigue, chillla, lo ataca, lo pica,

SI.- Abre las alas, late sus alas, extiende sus alas, levanta sus alas, mueve las alas.

ST.- Agita sus alas, aletea, esponja las alas.

Pregunta No. 3 (Temporal Compleja)

Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

O.- Copia, rojo, comiendo.

SP.- Noche, tarde, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace la comida.

SI.- Temprano, en el día, cuando termina de desayunar o almorzar.

ST.- En la mañana, a la hora de desayunar, antes de desayunar.

Pregunta No. 4 (Especial con Contradicción)

Cuando terminó de bañarse Paco salió de la cocina y se puso a leer. ¿En dónde se bañó Paco?

O.- Arriba, abajo, arriba del cuarto, adentro, en la calle.

SP.- En el comedor, en la mesa, en su casa, en la sala.

SI.- En el baño, en la regadera, en la tina, junto a la cocina.

ST.- En la cocina, cocina.

Pregunta No. 5 (Causa - Efecto)

Cuando el gallo canta mi tía limpia siempre la jaula del canario. ¿Qué pasa cuando el gallo no canta?

O.- Los canarios cantan, ya no grita, es de noche, no amanece, cuando esta en la jaula se mete a la jaula, se duerme con sus hijos, se va, come, llora la abuelita, le dice que cante, lo sacan de la jaula, ya no quiere cantar.

SP.- Se duerme, no se despiertan, mi tía no se despierta, se pone triste, se le hace tarde, no se despierta a hacer el quehacer.

SI.- Va a limpiar la jaula del canario, la tía va a limpiar la jaula del canario.

ST.- No limpia la jaula del canario, no la lava, no la limpia, no lo hace.

Pregunta No. 6 (Causa - Efecto)

Cuando el camión de la basura pasa mi hermano siempre le da de comer al gato. ¿Qué pasa cuando el camión de la basura no pasa?

O.- Leche, no quiere comer porque esta el gato, por que pasan carros, porque los señores la tiran.

SP.- Se queda la basura, aparecen moscas, la tira en otro camión, la casa está sucia.

SI.- Le da de comer, no le puede dar a su gato, el gato se va a comer, se come la basura.

ST.- No le da de comer al gato, no come el gato,

Pregunta No. 7 (Causa - Efecto)

María monta su caballo todos los domingos en el campo. ¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

O.- Mañana

SP.- Se va al doctor, se muere, sacan al caballo, no avanza, no corre ni hace nada, lo deja descansar, María estaría preocupada.

SI.- No van a pasear, no van al campo,

ST.- María no monta el caballo, no lo monta, ya no puede montar los domingos, ya no lo saca a montarse.

Pregunta No. 8 (Espacial con Contradicción)

Cuando terminé de comer Memo salió del baño y se puso a jugar. ¿En dónde comió Memo?

O.- Arriba, abajo.

SP.- En la calle, en la sala, en su casa.

SI.- En el comedor, en la cocina, en la mesa.

ST.- En el baño.

Pregunta No. 9 (Temporal compleja)

Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Mimi haciendo su tarea?

O.- Tarea, a las X.

SP.- Noche, tarde, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace la comida.

SI.- Temprano, en el día, cuando termina de almorzar o desayunar.

ST.- En la mañana, antes de desayunar, a la hora de desayunar.

Pregunta No. 10 (Inclusión compleja)

Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan. ¿Qué hace Bobi mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?

O.- Perro, se lo lleva, se queda triste, lo muerde.

SP.- Lo mata, ladra, se asusta, se espanta, se detiene, caen sus plumas, se lo come, corre, se va, lo picotea.

SI.- Esponja las, agita sus plumas, abre sus alas, extiende sus alas.

ST.- Esponja sus plumas, se esponja, esponja sus alas

ANEXO 8
MANUAL DE CALIFICACIÓN
PRE-TEST

Categorías de respuesta del cuento titulado "Por que los conejitos tienen las orejas tan largas".

1.- ¿ Cómo tenían sus orejas los conejos?

O.- No contesto.

SP.- De color blanco.

SI.- Grandes, muy grandes, largas, muy largas.

ST.- Muy cortas, no eran tan largas como las que tienen.

2.- ¿ De qué otra cosa crees que se preocupaba el conejo?

O.- No contesto, comía granos, comiendo.

SP.- De la cabeza, de la migaja, de que no tenía casa.

SI.- De oír, en comer, escogen lo mejor, se comieran el trigo, de sus orejas.

ST.- Jugar, del trigo, de oír lo que decían las ratas.

3.-¿ A quién oyó el conejo?

O.- No contesto, mirando.

SP.- Sus pisadas,

SI.- A los ratones

ST.- A dos ratas, a las ratas, a las dos comadres, a la rata y a la comadre.

4.- ¿ Por qué le empezaron a crecer las orejas al conejo?

O.- No contesto, de poco a poco.

SP.- Porque masticaba muy rápido, comió granos, por el trigo.

SI.- Estaban acercando más y más, oyó a las ratas, por oír.

ST.- Por curioso, se asomaba más, estiro su cabeza.

5.- ¿ Qué hicieron las ratas cuando se dieron cuenta de las orejas grandes?

O.- No contesto, ellas crecieron, pensaron que no lo iban a comer.

SP.-

SI.- Se asustaron.

ST.- Se echaron a correr, corrieron muy asustadas.

6.- ¿ Si el conejo no fuera curioso, se enteraría de todo?

O.- Lo que estaban diciendo las ratas, lo normal.

SP.- Si, si se enteraría.

SI.-

ST.- No

7.- Si no hubiera cerca ¿ dónde crees que se escondería?

O.- Sí, no.

SP.- En la cueva, en el montón de granos, en otra parte, en la casa.

SI.- Cerca para oír, en el pasto.

ST.- Se escondería en un árbol, en los arbustos, en una roca , en el trigo.

8.- Si no le hubieran crecido las orejas ¿ que crees que pasaría?

O.- No contesto.

SP.- Nada, se hubiera quedado así, no escuchara, no hubiera comido granos.

SI.- Iría a la cueva, la encontraría, no oyeran bien.

ST.- No se asustarían las ratas, se enteraría de todo, seguiría oyendo.

9.- ¿ En dónde crees que vivía el conejo?

O.- No contesto, en una casa grande.

SP.- En el pasto, en una animalera, en ningún lado.

SI.- En el campo, en el bosque.

ST.- En una cueva, en un hoyo.

10.- ¿Por qué la rata no quería que los conejos supieran que había encontrado una cueva llena de trigo?

O.- No contesto.

SP.- Ellas se lo querían quedar, se lo comían, no podían comer, no quería que supieran nada.

SI.- Cargan con el, no entre a la cueva, se la hubieran quitado.

ST.- Las dejaba sin comer, los conejos se comerían el trigo, no les dejaría nada a las ratas, se iban a llevar todo el trigo.

MANUAL DE CALIFICACION POS-TEST

Categorías de respuesta del cuento titulado "Un chino con paciencia"

1.- ¿Por dónde se paso el pañuelo el viejo?

O.- No contesto, por el sudor, se arrugo, montaña, chino.

SP.- Brazo, pierna, debajo de las piernas.

SI.- Cara, frente, sudorosa, cuello, nariz, por de bajo de la frente.

ST.- Por la sudorosa frente, sudorosa frente, frente sudorosa.

2.- ¿Qué pregunto el viejo al anciano?

O.- No contesto, anciano, tú estas loco, loco, no era justo, esta mañana me impide ver el mar.

SP.- Paso bien viaje, que se reía, que hace aquí.

SI.- Si la iba a quitar la montaña, porque quitaba la montaña, tirar la montaña, como iba a mover la montaña.

ST.- Qué estaba haciendo, piensas realmente trasladar la montaña, no te das cuenta de que eso es imposible, eso no era posible, que hacia, podía pasar la montaña a otro lugar.

3.- ¿Cómo se vestía el anciano campesino?

O.- No contesto, respondió, respondió bien, viejo, no se quién sabe, como un búfalo.

SP.- Todo sucio, de blanco, muy bonito.

SI.- Mal, bien, sacos, guaraches, pantalones, camisas, ropa de viejito, con ropa antigua, ropa sencilla

ST.- Con pantalón y camisa, como indio, con ropa de campo, chaleco y un sombrero, pobre, ropa rota, no muy bien, ropa muy vieja, ropa ranchera, mariachi, ropa normal pero sucia.

4.- ¿Quién continuará el trabajo del anciano para quitar la montaña?

O.- No contesto, frente a la casa, montaña, que se hizo.

SP.- Hombre, nadie, otro anciano.

SI.- El campesino, el viajero, hermano, el viejito.

ST.- Su(s) hijo(s), nietos y bisnietos, descendientes.

5.- ¿Para quitar la montaña, el anciano decía que era cuestión de...?

O.- No contesto, para ver el mar, nietos, bisnietos, ya esta cubeta, no quitarla, no terminarla, viajero, mal caminar, no hareria.

SP.- Esperar, echarla a la otra montaña, quitar la tierra, le ayudara al anciano, tirarla y explotarla, trabajo, su hijo.

SI.- Tiempo, paciencia, vida o muerte.

ST.- Tiempo y paciencia, muchos años.

6.- ¿Qué hacía el anciano campesino cuando no llenaba sacos de tierra?

O.- No contesto, ensuciaria, no llenaba las montañas, contesto, colgaba del lomo de un búfalo, paciencia, mal también, los sacos estaban rotos, tenía frío.

SP.- Nada, cansado y triste, empezar a pasar el pañuelo, los volvía a llenar, les ponía a colgar a un búfalo, se enojaba y otro día los llenaba, le hecha agua.

SI.- Iba a un cerro, compro un saco, iba lejos, no la tiraba, no trabajaba, no hacia su trabajo.

ST.- Llenaba una cubeta, la echaba a la cubeta, llenaba la cubeta de tierra, comía, escarbaba con una pala, se ponía triste por no terminar rápido, no iba a la montaña, iba a tirarla a otro lado, arrancaba la tierra, se limpiaba con el pañuelo, descansaba, hacia sacos para la tierra.

7.- En que lugar de trasladar la montaña para ver el mar, ¿que crees que hubiera sido más fácil hacer?

O.- No contesto, sí, no, no se, atrás de la montaña, una montaña, ir por la casa, el trabajo.

SP.- Mudarse, echar más tierra, trabajar mucho, iba hacer una cueva, un mirador, muchos trabajadores, alzarla, nada, bajarse de la montaña, sentarse en la puerta, dejarla en su lugar.

SI.- En un helicóptero, echarla para abajo, tirar la montaña, quitarla, ir hasta el mar, cavarla, transportar la tierra, ayudar al anciano, con una máquina, pasar la tierra a otro lado, destruirla.

ST.- Bajarse por la montaña, trasladarse en un camión, rodearla, rodeándola, cruzarla por arriba, subirse a la montaña más grande, irse en autobús, escalar para la punta, ir del otro lado del mar su casa.

8.- ¿Si tu fueras el viajero que le dirías al anciano campesino?

O.- No contesto, que no, nada, no se.

SP.- Mejor sembraríamos la tierra, muy bien por tratar de superarse, que estás haciendo, que hace, qué está loco, lo mismo, cuidado, hola, no se fuera porque es peligroso, me podía quedar, para quitar la montaña esperarías, vamos a nadar.

SI.- Que no quitara la montaña, tirar la montaña, me ayudará a quitar la montaña, no destruyera, vete, hubiera quitado cuando era joven.

ST.- Que le ayudará, la cruzará, en vez de quitarla rodearla, no lo va a poder hacer, viajara bien, no lo haria, como escalar, se fuera a otro lugar, nunca terminaría.

9.- ¿Tú crees que el anciano era casado — porqué?

O.- No contesto, no lo hacía, máquina, sí, no, civil.

SP.- El quiere ver el río, porque sí, fue envejeciendo rápido, no le gustaba.

SI.- No tiene novia.

ST.- En el cuento no pasaba una señora, trabajaba todo el día, era pobre, tiene hijos, estaba viejito, no iba más gente, el iba siempre solo, vivía en la montaña, anciano, se ocupaba de su trabajo, tiene nietos, porque quería que su esposa viera el mar.

10.- ¿Tú crees que si el anciano fuera joven quitaría el sólo la montaña?

O.- No contesto.

SP.- Sí, claro.

SI.-

ST.- No , si porque están jóvenes, le tendrían que ayudar, sí porque tuviera más vida, no la quitaría, se cansaría, no creo.

Nota: Para evaluar los cuestionarios del pre-test y pos-test se tomaron las categorías de respuestas de la prueba de inferencia (O - SP - SI - ST).

ANEXO 9

Categorías de respuestas: Comunicación Referencial

0 - Menciona algo que no tiene relación con el cuento o no habla de nada.

1 - Menciona algunos personajes ó situaciones sin establecer relación con el cuento, utilizando algunas veces sus propias palabras.

2 - Menciona algunos personajes ó situaciones estableciendo a veces relaciones entre ellos, sin llegar a relatar alguna parte importante del cuento (inicio, desenlace, final).

3 - Menciona casi todos los personajes ó situaciones estableciendo relaciones entre ellos y relata la mayoría de las partes del cuento (inicio, desenlace, final), utilizando casi las mismas palabras escritas del texto.

4 - En su narración toma en cuenta todas las partes del cuento (inicio, desenlace, final), algunas ocasiones narra con sus propias palabras y menciona la mayoría de los personajes ó situaciones.

ANEXO 10

Manual de Calificación: Elaboración de Historias

PERTINENTES

“D” Elabora una historia coherente apeándose a los dibujos y simultáneamente se desliga de los dibujos a través de agregar acciones pertinentes que no están representadas o bien , agrega relaciones pertinentes entre las acciones. Para calificar como “D” la historia debe incluir al menos: tres cuadros para el cuento 1; Cuatro cuadros para los cuento 2 y 3, y cinco cuadros para el cuento 4. Otra categoría de “D” es que el niño elabore una moraleja y se codifica como D4* para el cuento 1; D5* para los cuentos 2 y 3, y D 6* para el cuento 4.

Cuento uno.

- 4* - Elabora una moraleja con base en los cuatro cuadros.
- 4 - Elabora una historia coherente desligándose de cuatro dibujos.
- 3 - Elabora una historia coherente desligándose de tres dibujos.
- 2 - Elabora una historia coherente desligándose de dos dibujos.

Cuento dos y tres.

- 5* - Elabora una moraleja con base en los cinco cuadros.
- 5 - Elabora una historia coherente desligándose de cinco dibujos.
- 4 - Elabora una historia coherente desligándose de cuatro dibujos.
- 3 - Elabora una historia coherente desligándose de tres dibujos.
- 2 - Elabora una historia coherente desligándose de dos dibujos.

Cuento cuatro.

- 6* - Elabora una moraleja con base en los seis cuadros.
- 6 - Elabora una historia coherente desligándose de seis dibujos.
- 5 - Elabora una historia coherente desligándose de cinco dibujos.
- 4 - Elabora una historia coherente desligándose de cuatro dibujos.
- 3 - Elabora una historia coherente desligándose de tres dibujos.
- 2 - Elabora una historia coherente desligándose de dos dibujos.

Los números se refieren a los dibujos o cuadros de los cuales se desliga.

“C” Describe los dibujos sin elaborar una historia y sin mencionar alguna relación entre personajes.

Cuento uno.

- 4 - Describe cuatro dibujos.
- 3 - Describe tres dibujos.
- 2 - Describe dos dibujo.
- 1 - Describe un dibujo..

Cuento dos y tres .

- 5 - Describe cinco dibujos.
- 4 - Describe cuatro dibujos.
- 3 - Describe tres dibujos.
- 2 - Describe dos dibujos.
- 1 - Describe un dibujo.

NOTA: en los casos donde aparezcan descritos los dibujos de manera muy separada (puede ser que cada dibujo lo describa brevemente en cada renglón), pero en uno el niño elabora una historia y regresa a retomar los dos cuadros restantes, se considerará “D-1”.

Si empieza descriptivo y elabora al final una historia con base en un cuadro sin recurrir a los otros dibujos, se calificará como “C-3”.

Cuento cuatro.

- 6 - Describe seis dibujos.
- 5 - Describe cinco dibujos.
- 4 - Describe cuatro dibujos.
- 3 - Describe tres dibujos.
- 2 - Describe dos dibujos.
- 1 - Describe un dibujo.

NO PERTINENTES

“B” Elabora una historia coherente y no incluyen ningún dibujo.

“A” Elabora incoherencias.

“O” OTRAS. En esta categoría entran aquellos casos en los cuales el niño no escribe nada, hace un dibujo, escribe letras sueltas sin formar palabras, describen un cuadro combinándolo con una historia que no tiene relación con los dibujos. También se incluye la copia, esto es cuando la historia descrita no corresponde a los dibujos de su prueba sino a los cuadros de su compañero.

NOTA: PERTINENTE hace referencia a la correspondencia convencional entre los dibujos y la respuesta del niño.