



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

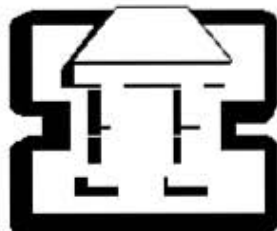
AMPLIAR ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO
EN UNA ESCUELA MULTIGRADO A TRAVÉS
DE LECTURAS DE TEXTOS LITERARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
CLAUDIA VERÓNICA LEDESMA HERNÁNDEZ

ASESORES:

LIC. JORGE GUERRA GARCÍA
MTRA. MARGARITA MATÍNEZ RIVERA
MTRA. MARÍA ANTONIETA GÓMEZ DORANTES



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

FEBRERO 2006



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.

*A mis padres;
Jesús Ledesma Aguilar y Yolanda Hernández Ramírez
quienes me dan la posibilidad y la fuerza
para decidir, soñar e intentar.
Gracias por su voluntad, apoyo y amor.
Gracias por la oportunidad de ser.*

A la decisión, a la muerte, y a la vida...

A mis hermanas Sandra, Nancy, Gaby, Chuy y Sian.

*“En la noche dichosa
en secreto que nadie me veía
ni yo miraba cosa,
sin otra luz y guía
sino la que en el corazón ardía.”*

Juan de la Cruz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1. ESCUELA MULTIGRADO, UN RETRATO DEL PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	11
1.1. Escuela multigrado	11
1.2. La escuela primaria multigrado Emperador Cuauhtémoc	12
1.2.1 <i>Los niños de la escuela Emperador Cuauhtémoc</i>	16
1.2.2 <i>La maestra de la escuela Emperador Cuauhtémoc</i>	23
1.2.3 <i>Los padres de los niños de la escuela Emperador Cuauhtémoc</i>	24
1.3. Historia de la escuela Emperador Cuauhtémoc	30
1.3.1 <i>La comunidad de Cuatro Caminos</i>	31
1.3.2 <i>La escuela, la comunidad de Cuatro Caminos en el Contexto Nacional</i>	35
CAPITULO 2. ACERCA DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO	49
2.1. Lev Semenovich Vigotski	49
2.2. Zona de Desarrollo Próximo	52
2.2.1 <i>El desarrollo</i>	53
2.2.2 <i>El aprendiz y el aprendizaje</i>	57
2.2.3 <i>El que enseña y la enseñanza</i>	59
2.2.4 <i>Imprescindible: La palabra</i>	65
2.2.5 <i>Repercusiones de la Zona de Desarrollo Próximo</i>	68
2.3. Diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo	72
2.4. Investigaciones	76
2.5. Prácticas de educación en México	79
CAPITULO 3. LENGUAJE, LENGUA, HABLA, PALABRA: COMUNICACIÓN	88
3.1. Acercamientos teóricos y prácticos al lenguaje, lengua, habla, palabra, comunicación	88
3.2. Perspectiva sociocultural del lenguaje	94
3.3. Desarrollo del lenguaje	100
3.4. El uso del lenguaje en las prácticas educativas	104

3.4.1. El uso de la lengua desde el currículo	108
CAPITULO 4. LENGUA ESCRITA, LECTURA, LITERATURA: POSIBILIDAD	111
4.1. Alfabetización	112
4.2. Lectura ¿Posibilidad o problema?	114
4.2.1. <i>Decodificación y comprensión</i>	114
4.2.2. <i>Prácticas educativas</i>	117
4.2.3. <i>Investigación sobre las prácticas educativas</i>	120
4.2.4. <i>Prácticas sociales</i>	122
4.2.5. <i>Propuestas elaboradas para abordar y desarrollar lectores</i>	124
4.2.6. <i>Dos investigaciones sobre lectura</i>	129
4.3. Literatura	131
4.3.1. Prácticas educativas	132
4.4. Rincones de lectura	136
CAPÍTULO 5. PROPUESTA PARA AMPLIAR ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO EN UNA ESCUELA MULTIGRADO	141
5.1. Construcción de una propuesta de trabajo para ampliar ZDP a través de lecturas de textos literarios	142
5.2. Metodología	153
5.3. Resultados	156
5.3.1. <i>Comparación cuantitativa entre el nivel real y potencial en pre-test y pos-test</i>	156
5.3.2. <i>Comparación cualitativa entre preguntas y respuestas en pre-test y pos-test</i>	160
5.3.3. <i>Comparación entre cantidad y tipo de ayudas o preguntas en pre-test y pos-test</i>	162
5.3.4. <i>Comparación entre cantidad y tipo de respuestas (Estructura Textual y Elaboración de Inferencias) en pre-test y pos-test</i>	170
5.3.5. <i>Promedios de participación de los niños en las distintas actividades realizadas durante la investigación</i>	182
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	185
ANEXO	196
REFERENCIA	

RESUMEN

Esta investigación parte de dos conceptos fundamentales: Zonas de Desarrollo Próximo y Lectura, entendidas como la posibilidad de disfrutar y aprender con y de otro, de desarrollar habilidades a través de la ejercitación y la participación activa.

Así, con el objetivo de ampliar la Zona de Desarrollo Próximo en la escuela primaria multigrado Emperador Cuauhtémoc ubicada en Ixtacamaxtitlan, Puebla a la cual asistían 38 niños de entre 6 y 15 años de edad; se realizó una investigación con un diseño pre-test pos-test, en la cual cada valoración contempla seis apartados; Portada, Imágenes, Conocimientos Previos, Información Explícita, Información Implícita y Diferenciación, por estar basada en la teoría interaccionista de la lectura.

El trabajo se realizó durante 78 de las 83 sesiones que permanecimos en comunidad, tiempo en el cual se llevaron a cabo las seis etapas de trabajo, las cuales consistieron en; 1) piloteo, 2) prácticas comunicativas, 3) pre-test, 4) preparación de conocimientos previos, 5) ejecución del modelo de trabajo y 6) pos-test. La mayor parte de se realizó en la biblioteca durante el horario escolar.

Los resultados analizados cuantitativa y cualitativamente respecto a las repuestas y preguntas realizadas en cada prueba así como al tipo de información que daban (diferenciando en Estructura Textual y Elaboración de Inferencias). Los números muestran que a medida que aumentan las preguntas también lo hacen las repuestas, que durante la segunda prueba fueron más necesarias para que los niños dieran la misma cantidad de información; sin embargo, cualitativamente en el pos-test existen más repuestas de Elaboración de Inferencias que en el pre-test.

INTRODUCCIÓN

Parto de la idea de hacer cualquier cosa lo mejor posible, de comprometerse con lo que se realiza, de darse en ese momento y para esa situación. Evidentemente es una posición muy egocéntrica que tuvo que modificarse y reconocer que lograr un objetivo es posible porque hay otros que lo posibilitan. Nada es un logro individual.

Explicare, realizar la investigación en una escuela multigrado y la forma como se hizo fue una construcción de varias voces y oídos, el de los autores revisados, los asesores, los amigos que escucharon, dieron su punto de vista y recomendaciones. Establecerme en la escuela Emperador Cuauhtémoc fue posible gracias a los profesores *Francisco González Reyes* y *Yolanda Ramos Marínez* quienes me contactaron con la profesora *Patricia Mejía Medina* quien, a su vez, nos dio todas las facilidades para la realización de la investigación; así como de los amigos que apoyaron con recursos para hacerla. Correr la investigación necesitó por supuesto del trabajo de cada uno de los niños inscritos en la escuela durante el ciclo 2001- 2002 y el apoyo de *Martín Méndez*, *Dalia Pixley*, *Claudia Arce* y *Genaro García* quienes se ocupaban del grupo en el salón de clases mientras yo trabajaba con los equipos en la biblioteca (a todos ellos gracias, especialmente al primero). En la elaboración y corrección del escrito estuvieron de nueva cuenta presentes los amigos que me ayudaron con materiales, asesoría técnica y los comentarios de los profesores que revisaron una y otra vez el escrito. De tal manera esta investigación es el logro de todos los mencionados.

Mi participación en este trabajo requirió inicialmente adentrarse en el tema, significarlo para poderlo cometer. De manera personal realizar la investigación cuyo objetivo fue *Ampliar Zonas de Desarrollo Próximo en la escuela multigrado Emperador Cuauhtémoc a través de la lectura de textos literarios; lo cual implicó ubicar los temas: Zona de Desarrollo Próximo (en lo sucesivo ZDP), Escuela Multigrado y Lectura, específicamente literatura.*

Hablar de ZDP evoca casi automáticamente con Lev Semenovich Vigotski, a la escuela Histórico – Cultural y a la Rusia socialista, tres elementos que en el siglo XXI podrían

provocar la pregunta ¿Ahora, en la época del neoliberalismo? Dentro de la cultura occidental, en la que los valores supremos son la competencia y el éxito individual. Pues, sí porque significó no creer en dichos preceptos, al contrario; implicó volver la mirada a las relaciones interpersonales, a la conversación que nos hace seres sociales necesitados del otro para aprender, crecer, desarrollarnos. Implica pugnar por la palabra, hacer uso de ella, romper el atomismo e intercambiar puntos de vista, emociones, recuerdos, experiencias, etcétera, que invariablemente encausan a una idea más amplia de la que se tenía antes de conversar, de discutir.

Trabajar con el concepto de ZDP, tuvo la intención de demostrar que los conocimientos y saberes individuales son el resultado de la interacción con los otros, es decir, el conocimiento y construcción del mismo está mediado por la palabra oral y escrita.

La escuela multigrado tiende a relacionar con el México rural, la época de la Escuela Rural Mexicana de los años 20, con el atraso, la marginación, con el asombro descubierto en la pregunta – admiración ¿Apoco todavía existen!, y la posible creencia de ser un tema que no tiene ninguna relevancia en el contexto actual con sus necesidades tecnológicas e inmediatas de la modernidad. Sin embargo, ninguno de los anteriores es una apreciación personal, sino que implica, vincular los conocimientos con la realidad, ponerlos en práctica, confrontarlos.

Específicamente, se eligió el contexto rural porque representa devolver al pueblo algo de lo que me ha dado, es decir, la oportunidad de ir a la universidad. Y, saber o por lo menos creer que este tránsito sirvió de algo y para alguien más, aparte de mí. Por otro lado, porque es el medio rural un lugar donde la palabra todavía tiene sentido, la conversación, el conocimiento a través de ella.

Implica quitar la diferencia que existe entre teorizar y practicar, vividos generalmente como dos terrenos diferentes, el primero aludiendo a concentrarse, elucubrar, generalmente sólo. El segundo dedicado a observar, actuar, estar con otros. Si a ello aumentamos que la teoría

esta generalmente alejada de la realidad, de la situación y gente concreta. Esta exploración es un esfuerzo de poner la teoría a favor de la realidad.

La lectura, específicamente de textos literarios implicó sentirla a través de mi vida personal y de los talleres de Fomento a la Lectura del Fondo de Cultura Económica, descubrirla en el encuentro con una historia, un personaje, una forma de actuar, de sentir. Conlleva imaginar lo que nos platica, incluso los rostros que si bien no los vemos con claridad sabemos darles una personalidad, un carácter, una imagen que cuando miramos en película el libro leído sabemos que el actor es o no es el que leímos, no sólo por su fisonomía sino por la representación con que dota al personaje. Es el resultado de un proceso cognoscitivo, de aprehender a vincularse con los libros, incluso a necesitarlos, a saberlos compañeros, maestros, guías.

Hablar de la lectura y los libros significo saberlos necesarios para desarrollar distintas habilidades cognoscitivas además del lenguaje, las experiencias, el reconocimiento de emociones, todo ello humano indistinto si vive en la selva o el desierto, en una ciudad o el campo, son hombres y el objeto no es un artículo suntuoso como se le ha reconocido, por lo menos en México, es un arte disfrutable para cualquier persona, sólo es necesario que aprenda a ser. Es decir, todos tenemos derecho a desarrollar nuestras capacidades racionales y emotivas, no son intrínsecas de un sector, de una región, de una raza y eso también hay que enseñarlo y aprenderlo. Concretamente, en el campo mexicano se crean sonetos, huapangos, décimas, etc. Formas de divertirse, de pensar, de sentir, que es muestra de la necesidad de aprender a darle forma a nuestras ideas, a nuestros pensamientos y emociones.

¿Qué tan importante es una existencia que sienta vibrar, que reconozca su corazón por las emociones provocadas y que tenga la capacidad de elegir, de pensar y de actuar en consecuencia?

Una vez explicados las razones que construí detrás de este tema y que espero se justifiquen a lo largo del presente documento, explicare la organización teórica del contenido.

Antes, sin embargo, es necesario mencionar que el presente documento está compuesto por seis capítulos. Los primeros cuatro abordan el aspecto teórico que dan sustento a la propuesta que se presenta en capítulo cinco.

El capítulo 1, titulado *Escuela Multigrado, un retrato del pasado y presente de la educación en México* Define la escuela multigrado y describe a la escuela Emperador Cuauhtémoc física y socialmente, refiere a sus actores principales: los niños, la maestra y los padres de familia. Amplia el panorama y retrata a la comunidad, menciona brevemente su historia. Se abre un nuevo zoom y mira a la comunidad, dentro del municipio, el estado y el país para contextualizarla en la situación actual y ubicarla como un ejemplo de la educación en un punto del país.

El Capítulo 2, llamado *Zona de Desarrollo Próximo*, inicia con la vida de su autor, después analiza el concepto de ZDP aludiendo a cada uno de los elementos que consideramos integra para después sintetizarlos mencionando las repercusiones que tiene dicho concepto. Posteriormente se abordan algunas formas de diagnóstico que se han diseñado especialmente el modelo de Feuerstein, hace referencia aun par de investigaciones generadas a partir del concepto y finalmente se alude brevemente a algunas prácticas de educación en México que se han elaborado pensando en la organización de los alumnos.

El Capítulo 3, *Comunicación; lenguaje, lengua, habla, palabra*, el cual hace referencia a la importancia de la comunicación y uso de la lengua para ello parte de la perspectiva socio histórica, y posteriormente describe el desarrollo filogenético y ontogenético del lenguaje que son contrastadas con las prácticas de enseñanza que pueden ser mejoradas con las propuestas que menciona.

El Capítulo 4, *Lengua escrita: lectura y literatura* aborda el concepto de alfabetización y se centra en la lectura diferenciando dos tipos: la decodificación y la comprensión a partir de éstas formas de leer presenta las prácticas educativas y sociales existentes, así como las propuestas e investigaciones desarrolladas en torno a la lectura de comprensión. Hurga un poco más y, habla después de la literatura de la forma cómo se ha abordado en la práctica

educativa, especialmente en los rincones de lectura que fue a partir del cual se pudo desarrollar lo que se menciona en la metodología.

El capítulo 5, está organizado en cuatro apartados; en el primero, se retoman brevemente los elementos fundamentales que dan lugar a la propuesta. En el segundo, señala qué se enseña y cómo. El tercero, llamado metodología, describe las sesiones trabajadas durante la investigación. En el cuarto, se presentan los resultados obtenidos durante las evaluaciones realizadas.

El capítulo 6, esta dedicado a las conclusiones elaboradas a partir de las explicaciones de los datos obtenidos, aciertos y errores cometidos durante la investigación, así como su importancia y la necesidad de seguir realizando estudios en la realidad mexicana, específicamente en el campo de la psicología.

CAPÍTULO 1

ESCUELA MULTIGRADO, UN RETRATO DEL PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

Cualquier objeto o sujeto de una región, tiempo o familia cuando se observa es posible encontrar en esté(a) su ahora y su ayer, a él y a los otros. Es decir, está presente, de alguna manera, su historia individual y colectiva. De tal manera, cuando nosotros entramos a un salón de clases podemos observar su presente, pero también los rastros de su pasado social.

1.1. Escuela Multigrado

Dentro de la administración de la educación primaria infantil, existe una gama de clasificaciones sobre la escuela dependiendo de varios factores, algunos de ellos son¹:

1. El lugar donde esta ubicada, es decir, según sea urbana o rural.
2. La población que atiende, puede ser indígena o general.
3. El gobierno del cual dependen, federal o estatal.
4. Quién organiza la escuela, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), o la iniciativa privada.
5. El número de grados que atiende la escuela, diferenciándose entre completa (si se imparten los seis grados obligatorios), o incompleta (si atiende de uno a cinco grados).
6. El número de profesores que atienden la escuela: unitario si es uno el que atiende a toda la escuela; bidocente, si son dos; tridocente, si son tres; cutridocente, si son cuatro; pentadocente, si son cinco; o unigrado, si es uno el que atiende a un grado escolar.

Cada centro escolar cuenta con estas características. Por ejemplo, las escuelas multigrado son aquellas cuyos profesores atienden a más de un grado, pueden ser desde unitarios hasta

¹ Esta clasificación no abarca todos los tipos de escuelas primarias existentes, también existen las escuelas publicas bilingües y los internados, por ejemplo.

pentadocentes. Generalmente, están ubicadas en poblaciones rurales o urbanas marginales, sobre todo en zonas indígenas, atendidas por el gobierno estatal o federal, y la mayoría de ellas de organización completa y unitarias.

Las escuelas unitarias son definidas por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, como “las escuelas donde un solo maestro atiende a todos los grados de la escuela y cumple también funciones directivas y administrativas. Este término es usado únicamente en primaria” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1997, pág. 67).

La SEP² ha escrito sobre las ventajas y desventajas de los grupos multigrados unitarios y se han propuesto formas de trabajo con los mismos.

Algunas de las ventajas que se han reconocido son: al profesor, le permiten conocer las diferencias entre niños de diferentes grados y a su vez la diferencia existente entre niños de un mismo grado. A los niños la posibilidad de desarrollar el trabajo cooperativo entre alumnos del mismo ciclo o de ciclos diferentes, no les provocan ningún problema ubicarlos en actividades de un grado inferior y, les permite tener contacto con temas que verán más adelante.

Algunas de las desventajas son (sólo para los maestros): no reciben preparación en su formación para atender a éste tipo de grupos lo que genera complicaciones para planear y desarrollar sus clases traduciéndose en una merma la organización y el tiempo aprovechado en clase, la percepción del trabajo en estos grupos más como carga de trabajo que como posibilidad.

1.2. La escuela primaria multigrado “Emperador Cuauhtémoc”

Con los datos anteriormente expuestos podemos caracterizar a la escuela Primaria Emperador Cuauhtémoc como *rural, federal*, por lo tanto administrada por la Secretaria de

² Las ventajas y desventajas que se mencionan fueron obtenidas de SEPC. Apoyos a la escuela primaria rural. México. SEP. Existe un programa que atiende a este tipo de escuelas llamado Programas Compensatorios.

Educación Pública, atiende *población general* (no indígena), de *organización completa* (imparte los seis grados de educación primaria) y *unitaria*, es decir, un maestro atiende todos los grados.

Sin embargo, para conocerla hay que retratarla, describirla física y socialmente, así que iniciaremos por lo que obtenemos a simple vista³.

La escuela multigrado Emperador Cuauhtémoc pertenece a la comunidad de Cuatro Caminos, Ixtacamaxtitlan, Puebla. Se encuentra a la entrada de la comunidad y ha sido construida en un terrero donado por los señores Martín y Rodolfo García, mide aproximadamente 1200 mts². Esta distribuida de la siguiente manera (ver figura 1).

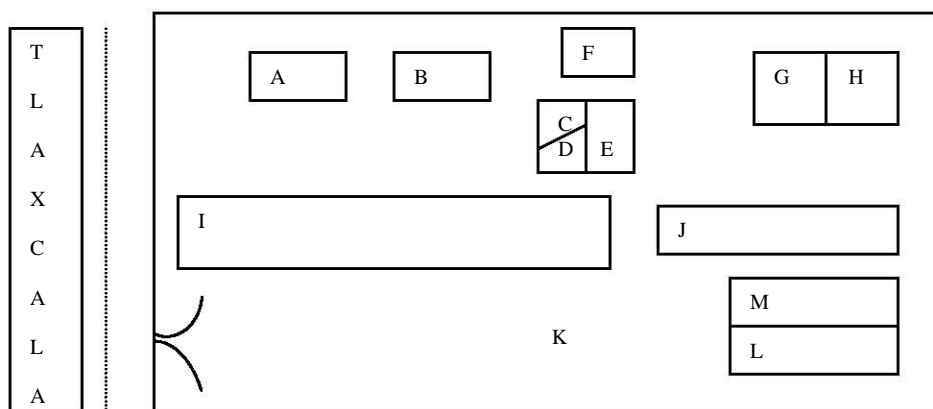


Figura 1. Diagrama de distribución de la escuela

El terreno esta en pendiente y parecieran ubicarse tres niveles el primero, empezando de arriba hacia abajo, corresponden de las letras A a la H, el segundo a las letras I y J, y el tercero a las letras K a la M.

- A. Es un cuarto de aproximadamente 60 mts². con ventilación e iluminación adecuada, aunque en condiciones de humedad, hay tablas que parece ocuparon para la construcción. Es utilizado por la instructora comunitaria de preescolar para impartir sus clases. Durante el tiempo de la investigación cambio el instructor.

³ La descripción corresponde a como se encontró durante en ciclo escolar 2001-2002.

- B. Es un cuarto igual al anterior, utilizado para guardar libros de texto, hay aproximadamente 15 cajas de ellos, un pizarrón, algunas bancas para dos, una mesa de trabajo, un espejo y dos maquinas de cocer, que llevaron los del DIF municipal para impartir clases de corte; durante la investigación no hubo clases.
- C. Es un cuarto de 1.30 x 2 mts². aproximadamente bien iluminado, es utilizado como bodega hay rotafolio, esquemas, mapas, balones, material didáctico diverso. Durante la investigación hicimos uso de algunos de éstos materiales para trabajar en el salón de clases.
- D. Es un cuarto igual al anterior, utilizado como dirección hay un librero acondicionado con huacales una mesa de trabajo, una maquina de escribir y una bandera. Durante la investigación se adquirió un equipo de sonido para las celebraciones escolares.
- E. Son los baños, el cuarto está dividido en dos, uno es utilizado por los niños y otro por las niñas, hay cuatro W.C., con puertas, dos lavabos de porcelana y uno de metal.
- F. Es una cisterna de aproximadamente 10 mts².
- G. Casa de la maestra, que consta de dos cuartos, uno utilizado como cocina y otro como recamara. Durante la investigación ocupamos este espacio, gracias a la hospitalidad de la profesora.
- H. Es un cuarto de 20 mts² aproximadamente, utilizado como bodega de mesas y bancas.
- I. Es la cancha de básquetbol. Durante la investigación, los jóvenes de la comunidad y algunos niños de los que asisten a la primaria se reúnen por las tardes a jugar básquetbol o voleibol.

- J. Es un espacio de 90 mts². aproximadamente utilizado como huerto escolar. Durante el tiempo de la investigación se cosecharon lechugas, ajos y hay sembrados brócoli, cilantro y gardenias.
- K. Es un espacio libre pedregoso, el cual se utiliza para quemar la basura de la escuela.
- L. Es un cuarto de 70 mts². aproximadamente con buena iluminación, este espacio es utilizado como salón de clases para los niños de primaria. Explicó la maestra, que se eligió por su ubicación, ya que se encuentra protegido del frío por el segundo nivel. Los grados están ubicados como se muestra en la figura 2.

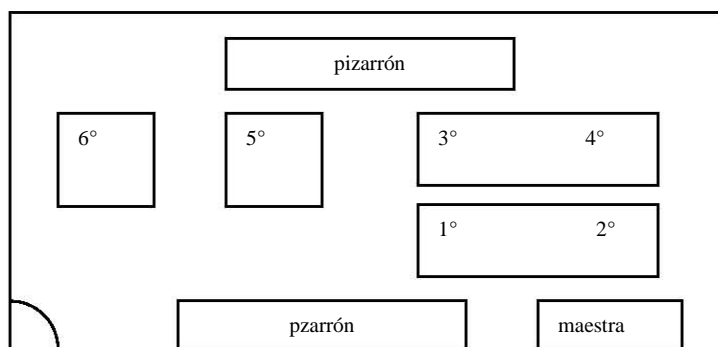


Figura 2. Distribución de los grados en el salón de clases.

Al ciclo escolar 2001-2002 asisten 37 niños inscritos y una oyente⁴; 14 son mujeres y 23 hombres. En 1° tres niños, en 2° seis 6 y una oyente (dos de ellos son repetidores); en 3° diez (tres de ellos son repetidores); en 4° uno; en 5° nueve (dos son repetidores) y en 6° ocho alumnos (ningún repetidor).

En las paredes del salón hay láminas con trabajos realizados por los niños y por la maestra.

- M. Es un espacio igual al salón de clases, se encuentra un librero (al que ubicaban como la biblioteca), con los libros del rincón y material didáctico como tarjetas, fichas, contadores, etcétera, en las esquinas hay bancas amontonadas. Este es el

⁴ La oyente llegó a la mitad del ciclo 2001-2002, vive en la comunidad "La Mesa" y asistía a la escuela CONAFE de su misma localidad. Está asignada a 2°, no sabe leer ni escribir, en su estancia en la escuela de su comunidad ha cursado 3°, 4° y 2°, subiendo y bajando de grado. Esta información se obtuvo de la profesora de la escuela.

espacio en el que trabajamos durante la investigación y que previamente acondicionamos de la siguiente forma (ver figura 3):

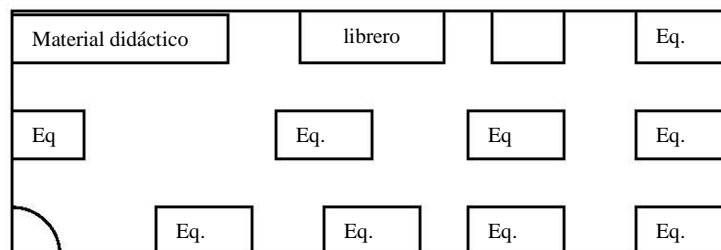


Figura 3. Organización de la biblioteca escolar.

Cada una de las mesas es asignada a un equipo específico. Durante la investigación se realizan lecturas por las mañanas y los alumnos se colocan en el lugar correspondiente con los compañeros de equipo. Cuando realizamos actividades simultáneas varios equipos se distribuyen en las mesas de tal forma que se impida, en la medida de lo posible, la confusión.

Las clases se realizan de lunes a viernes de 9 a 11:30 a.m. y de 12:00 a 2:00 p.m., horario de trabajo al que nos adaptamos.

Éste es el espacio físico, en cuanto al espacio social, narramos primero, lo que observamos en cada uno de los actores implicados en el proceso enseñanza aprendizaje: los niños, la maestra y los padres de familia así como las interacciones que existen entre ellos.

1.2.1. Los niños de la escuela “Emperador Cuauhtémoc”⁵

A las instalaciones escolares asisten los niños del preescolar comunitario organizado por el CONAFE y los niños de la primaria, las actividades de ambos niveles son independientes y específicas de cada uno. El único acto conjunto realizado es la clausura del ciclo

⁵ Los datos que aquí se expresan se obtuvieron de entrevistas no estructuradas realizadas a los niños antes de las preguntas del pre-test y de algunas conversaciones que se establecieron durante el tiempo de investigación. Así como de las observaciones realizadas en el grupo y de las actividades realizadas en el salón de clases.

escolar, en la cual se llevó a cabo una ceremonia escolar y cívica con los honores a la Bandera y el canto del Himno Nacional (única que observamos).

Asisten a la primaria los niños de la comunidad⁶, de otra llamada “San Juan” y de “La Mesa” (pertenecientes al Estado de Tlaxcala), así como de los ranchos “El Cebollero” y “El Castillo”⁷.

La población escolar de la primaria es de 38 niños, la edad de los alumnos fluctúa entre los 6 y 15 años de edad. Pertenecen a 20 familias nucleares que a su vez constituyen tres familias extensas. Es pues una escuela prácticamente familiar. Once de las 20 familias envían a más de un hijo a la escuela (la que más tiene es una, de la cual acuden cinco hermanos a la primaria), y nueve, tienen un solo hijo.

Generalmente, la población infantil de la comunidad asiste a la primaria Emperador Cuauhtémoc. De los niños inscritos en el ciclo 2001–2002, 26 han asistido sólo a esta escuela por ser la más cercana a sus casas, es decir el 68.4%, repartiéndose el resto en las siguientes escuelas: tres han ido a la escuela de la comunidad “La Mesa”, la cual cuenta con servicio CONAFE, tres a la de “San Antonio”, también es CONAFE, dos a “La Caldera”, es Primaria Federal, una a “Huamantla” Escuela Federal y cinco a “San Juan”, con servicio CONAFE.

Los motivos que mencionaron para cambiar de escuela son: “no enseñan bien en las CONAFE”, porque cambiaron de domicilio, porque cambiaron a maestros de la escuela “Emperador Cuauhtémoc” (estaban antes de la maestra actual), y por temor⁸.

Aunque, si se ve la relación entre niños que cambian de escuela y los que reprueban, seis de los 18 alumnos que han reprobado por lo menos un año, han cambiado al menos en una

⁶ Hay una niña de la comunidad que asiste a la escuela ubicada en la comunidad “La Mesa”.

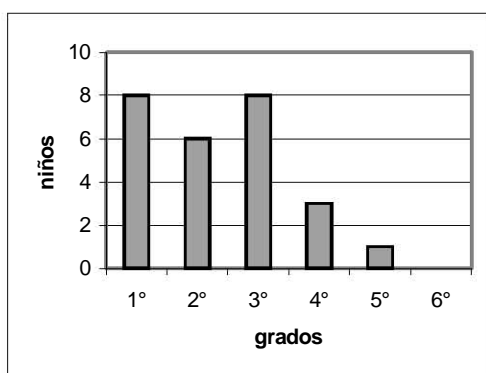
⁷ Hay cinco niños que vienen de un cerro más lejano, pero nunca mencionaron ni les pregunte su nombre. No viven en comunidad sino alejados unos de otros.

⁸ El niño que mencionó esto (su mamá después lo confirmó) dijo que su hermano había sido golpeado en la escuela y que por esa razón murió (la maestra me dijo que la causa fue una parasitosis), así que su mamá decidió no mandarlos a la escuela durante tres ciclos, después, lo hizo porque fueron unos maestros hablar con ella -según mencionó- los inscribió en la “Emperador Cuauhtémoc”.

ocasión de escuela, es decir, 1/3 parte lo hace. Cuatro de los seis han reprobado dos años y dos uno, tal vez, detrás de esto está la creencia que es la escuela la que no sirve, la que no enseña, colocando a ésta como la única responsable del aprendizaje de los niños.

Sobre la reprobación, 20 de los 38 niños han repetido grado por lo menos una vez, 13 de éstos alumnos un año, cinco niños dos años y dos alumnos tres años. Es decir, el 52.6% de la población escolar de la primaria Emperador Cuauhtémoc inscrita en el ciclo 2001-2002, ha repetido algún grado escolar, de éstos 65% a recurrido una vez, el 25% ha sido dos ocasiones y el 10% durante tres o más ocasiones (ver gráfica 1).

Los grados que reprobaron son los siguientes⁹:



Gráfica 1. Grados reprobados por los niños de la escuela primaria Emperador Cuauhtémoc

Como se ve en la gráfica 1, los grados más reprobados son el 1º y el 3º, después el 2º, 4º y 5º respectivamente. El único grado donde no hay reprobados es en 6º.

Dos de los cinco niños, que reprobaron dos ciclos, fue el mismo grado las dos ocasiones, uno 1º y otro 3º.

⁹ En la gráfica solo están los grados de 19 de los 20 niños reprobados, no sé si el faltante no me contestó o no respondió.

Una lectura que puede hacerse de que existan más reprobados en los tres primeros años esta relacionada con la esperanza de que aprendan y la edad de los niños con relación su contexto, es decir, los niños pequeños pueden adquirir las habilidades que no aprendieron durante los primeros tres años, pero a medida que transcurre el tiempo y se van haciendo grandes no tiene caso retenerlos en la escuela ni enseñarles más porque seguramente no seguirán estudiando sino trabajarán. Otra razón de que la mayor cantidad de reprobación este en los primeros tres años de primaria sea la deficiencia en habilidades de los niños que entran a la escuela son muchas. Lo que necesitaría revisar el preescolar.

A los niños que vivieron alguna repetición escolar les preguntamos por qué reprobamos, sus respuestas las clasificamos de acuerdo a la cantidad de grados repetidos:

- ⊖ De los que reprobamos un año, ocho de ellos mencionan que fue por algo que no hicieron (aprender, saber, contestar, leer, escribir, sumar, etcétera), es decir, fue algo de ellos; tres comentan alguna de las razones anteriores y una situación ajena (el examen, el maestro, etcétera), y dos no contestaron.
- ⊖ De los que reprobamos dos años dos de ellos explican fue por algo que dejaron de hacer, es decir, ubican la responsabilidad en ellos y otros tres no dicen nada.
- ⊖ De los que reprobamos tres años uno señala que fue por su responsabilidad.

Esto prueba, que los niños saben, lo digan o no, que la responsabilidad de acreditar o no el año escolar es cuestión de ellos y que en ocasiones tratan de explicarla por alguna situación externa¹⁰.

Asistencia a clases. Los niños generalmente asisten a clase, de vez en cuando alguno falta, quienes más lo hacen son un niño de 5°, quien dice, tiene que ir a trabajar con su mamá y otro de 3° que se enferma del estómago. Otros, faltan ocasionalmente, porque su mamá tiene que salir Apizaco o al municipio, o bien porque se enferman. No obstante, la mayoría son puntuales.

Comprensión de contenidos. Durante el trabajo con los niños observamos comportamientos y actitudes, característicos o generalizados: 1) en todas las actividades que realizamos en el salón de clases todos tienen la misma respuesta, la habilidad que muestran es copiar, sin reflexionar, simplemente obtener una respuesta cualquiera que ésta fuera; 2) al trabajar con los libros de texto no leen instrucciones, preguntan qué tienen que hacer, no hay una relación entre el niño y el libro, esperan la indicación del profesor; 3) cuando los cuestionamos no contestan o responden cualquier cosa aunque no tenga ninguna relación, parece que lo importante es la rapidez con que lo hacen. Claro está que existen excepciones y contados son los alumnos que resuelven tareas independientemente.

¹⁰ Aunque consideramos son finalmente elementos que repercuten en el aprendizaje y acreditación académica.

En sus *relaciones interpersonales*, los niños de 1° a 5° grado generalmente, se separan por sexo en sus juegos y pláticas excepto al momento de realizar una tarea en el cual se acercan a sus compañeras para copiar sus resultados. Los niños de 6° grado tienen más contacto con las niñas tanto oral como físico, se relacionan como novios y buscan el encuentro y contacto con el sexo opuesto.

A su vez, dada la disposición de los alumnos, reunidos en equipos en torno a una mesa, generalmente durante la clase, los niños interactúan todo el tiempo, con miradas, contactos, comentarios, conversaciones, preguntas, explicaciones, correcciones e incluso golpes. Cuando se hablan pueden estar mencionando algo relacionado con la tarea escolar o con alguna actividad que se lleva a cabo en la comunidad o en sus vidas, incluso durante la observación, un día, un niño lleva a la escuela un “tetrix” y los comentarios son en torno al aparato y a la negociación de prestarlo.

Si la conversación gira en torno a la actividad escolar, generalmente se hace para reprobar lo que otro explica o dice, para repetir lo que alguien ha mencionado (en una especie de eco), o para dar una respuesta correcta, sólo si entre ellos existe amistad.

También se observan interacciones entre niños de diferentes mesas a través de miradas, señas o palabras -implican obviamente alzar la voz-, levantarse y dirigirse hasta donde se encuentra un compañero, para pedirle o comentarle cualquier situación. Generalmente buscan a alguien del sexo opuesto o a un hermano(a).

Durante el recreo los niños de 3°, y algunos de 5° juegan con corcholatas hacen una figura en el piso con ellas (generalmente rombo), cada uno tiene una oportunidad para intentar mover alguna, para hacerlo usan una corcholata, la colocan entre el dedo índice y pulgar utilizando éste último para lanzarla, cuando alguno de ellos consigue mover alguna corcholata puede volver a tirar; otros niños corren, juegan con el balón de básquetbol, las niñas se sientan juntas y organizan juegos como correteadas, en éste juego se reúnen de todos los grados, aunque generalmente las niñas de 5° y 6° permanecen con los niños de éste último grado.

Existen también relaciones de rechazo dirigidas hacia una niña de 3°, a quien la mayoría ofende, avienta, rehuye sentarse cerca de ella argumentando “huele a orines, no se baña y tiene piojos”, son palabras y conductas generalizadas excepto por su compañera de grado quien establece una relación con ella; menciona en alguna ocasión, que era su amiga (al principio les decíamos no le dijeran nada o los obligaba a sentarse con ella, lo cual aumentaba la agresión con la niña; posteriormente dejamos que cada quien se sentara donde quisiera). A una niña de segundo, sus compañeros hombres del mismo grado le quitan la silla o no la dejan sentar o escribir (les llame la atención un par de veces, después les dije que los pararía; se paró a uno de ellos media clase, después al otro, toda la clase, al no corregir su comportamiento, finalmente, dejaron de molestarla), y con un niño de 1° (el más atrasado) también existe un marcado rechazo y burla hacia él “por burro” y “por necio”, algunas veces los niños me recomiendan pegarle; éste niño y la de tercero son hermanos y parece existir un rechazo a su familia (son cuatro hermanos los que asisten a la escuela).

Respecto a sus *expectativas*, están clasificadas en tres rubros: relacionadas con la escuela, con su familia y con alguna actividad laboral.

- ⊗ Respecto a las expectativas relacionadas con la escuela mencionan: “*terminar la primaria, terminar la secundaria, estudiar hasta donde llegue, estudiar todo en Huamantla, estudiar corte en Apizaco o Huamantla, estudiar una carrera* (dos mencionan esto) y *ser importante, estudiar en el conservatorio, ser cantante*”.
- ⊗ Expectativas ligadas a su familia: “*...ser obediente con mi mamá y hermanos...*”, “*.... mi papá me dice, que le diré a mi tío, me meta de secretaria en el municipio...*”. Son niñas entre seis y ocho años de edad quienes lo mencionan.
- ⊗ Respecto a las expectativas relacionadas con una actividad laboral las sub clasificamos a su vez entre los que piensan en una actividad distinta a la usual (en su contexto), los que pretenden irse y los que se quedan (desempeñando ambas actividades que realiza la gente del lugar). Los que piensan en una actividad distinta vislumbran: “*ser maestra* (en total 6 niños dan esta respuesta), *ser presidente del*

pueblo de México, ser doctor (2 niños lo mencionan), ser licenciado de oficina. Los que se van, miran trabajar en otro lugar en lo que sea, ir a trabajar Apizaco o a ver adónde, ser muchas cosas, trabajar en lugares, ir a trabajar en Apizaco o en Puebla, vender ropa o pintar, ser carpintero, trabajar de albañil en Apizaco” (o en la ciudad, dice otro). Y entre los que se quedan, dicen dedicarse a trabajar en el campo, “trabajar allá arriba, juntar haba y rascar, trabajar de campesino y cuidar a mi abuela, “trabajar en casa donde se compra, se lava, así como mi hermana”, “ayudar a su mamá en la casa, me voy a quedar hacer el quehacer de mi casa”¹¹.

Los alumnos de la escuela primaria tienen tareas *fuera de la escuela* según su sexo y edad. Las niñas ayudan en las tareas de la casa, por ejemplo, hacer la comida, lavar, ir a cuidar los animales (vacas, borregos o totolas, etc.). Los niños tienen que ir por leña para la cocina, dar o llevar a comer a sus animales. Antes del anochecer se reúnen en la escuela, van los jóvenes jugar o a van a un costado de la iglesia a practicar fútbol; algunos, quienes tienen televisión, la miran; o escuchan el radio, generalmente música para bailar.

Fuera de la escuela no importa la edad para compartir, pero si el sexo; es decir, niños y niñas se reúnen aparte, no hay relaciones heterosexuales de amistad sólo de noviazgo o por lo menos así se cree.

La actitud de los niños es estar siempre atentos a lo qué sucede, están interesados por todo, preguntan, si llega alguien nuevo lo siguen, lo miran, lo cuestionan.

En ocasiones extraordinarias algunas veces los fines de semana van a visitar algún familiar cercano o de paseo a caminar con su familia. Aunque generalmente, se quedan en sus casas y en el campo hacer las tareas de todos los días.

¹¹ Sus expectativas pueden también organizarse de acuerdo a qué tanto se apegan a la imaginación o a la realidad. Al mismo tiempo que se puede mirar en las respuestas de los niños algunos valores familiares y sociales, circunscribiéndose algunos de ellos a su contexto y otros evidenciando más bien a la sociedad nacional.

1.2.2. La maestra de la escuela primaria ‘Emperador Cuauhtémoc’

La profesora de la escuela multigrado “Emperador Cuauhtémoc” estudió la normal rural y la licenciatura en una de las unidades de Puebla de la Universidad Pedagógica Nacional.

Con el ciclo 2001-2002, tiene tres años prestando su servicio a la comunidad de Cuatro Caminos, ella tiene una triple función en el magisterio: como maestra, directora y en ocasiones también colabora con algunas tareas o capacitaciones del supervisor.

Respecto a sus tareas como profesora, tiene que planear las clases, elaborar materiales necesarios, evaluar a los alumnos (se interesa en la formación de valores y conductas de los niños, dado que un par de ocasiones explica y llama la atención de los niños por presentarse conductas inapropiadas, platica con las madres y los niños sobre lo importante que es el cariño y la limpieza, por ejemplo). Vive en la comunidad como parte del programa al que esta inscrita el cual contemplaba la permanencia del docente en la escuela. Alguna vez me mencionó que en ocasiones llamaba algunos niños por la tarde para trabajar con ellos.

En su papel de directora tiene que elaborar y gestionar aspectos referentes a la escuela y los niños. Como apoyo del supervisor asiste e imparte cursos.

Su relación con la comunidad se circunscribe a elaborar escritos u oficios para el municipio, son solicitados y gestionados por un habitante o a prestar las instalaciones escolares cuando se realiza alguna actividad en ella.

Establece más contacto con las madres de los niños en la escuela, limitándose al terreno escolar, alguna actividad o celebración. Durante el tiempo de la investigación se festeja el día del niño y acuden cuatro de las 20 madres a colaborar con la maestra en la preparación.

En lo concerniente a la relación que establece con los niños ella les llama por su nombre, mientras que éstos le hablan de usted. La maestra se dirige a ellos para explicar, preguntar, ordenar alguna situación relacionada con la lección o la actividad a desarrollar o para

reprenderlos por sus comportamientos. Tiene el control de los alumnos a través de la mirada o levantando la voz cuando no es escuchada. Los niños generalmente atienden a cualquier llamado de atención, haciendo o dejando de realizar lo que les pide, ellos generalmente se dirigen a la maestra para responder sus preguntas, mostrarle su trabajo, preguntarle alguna duda o incompreensión o para dar la queja de algún compañero.

Conforme transcurre el tiempo, durante la jornada escolar los niños estrechan más sus relaciones y la maestra se concentra en explicar, atender, corregir, observar, explicar, preguntar; de tal manera que la platica con los niños se hace poco probable a menos que ocurra un hecho extraordinario, generalmente una travesura, para que se dirija a ellos de otra forma, con otros argumentos e intereses fuera de los contenidos abordar.

Existe también la cercanía de la maestra en cuanto a los problemas de salud de los niños, por lo menos, es lo que parece al organizar ciclos anteriores una colecta, para comparar los anteojos de una niña de 6º, quién lo menciona el día de la clausura de clases. A algunos niños les pregunta por sus familiares.

Cuando la maestra está en el salón de clases hay silencio absoluto, de vez en cuando algún cuchicheo al inicio de la tarea que empieza a incrementarse poco a poco hasta hacerse un gran barullo, momento en el que la maestra dice una palabra o frase en voz alta y de nuevo se hace el silencio por un momento hasta que de nueva cuenta se repite la situación.

*1.2.3. Los padres de los niños de la escuela ‘Emperador Cuauhtémoc’*¹²

De los 38 niños que asisten a la escuela cuatro están a cargo de sus abuelos, todos los demás viven con sus padres. Existen cinco familias con jefatura femenina, por trabajar en Estados Unidos el esposo o por haber fallecido.

¹² Los datos mencionados en el presente apartado, fueron obtenidos de las observaciones durante el tiempo de la investigación y de una entrevista semiestructurada a las madres de los niños.

La edad de los padres, incluidos los abuelos, de los niños de la escuela, está entre los 24 y 70 años de edad. Sólo la madre de una de los niños tiene estudio superiores, otra secundaria, todos los demás la primaria completa, incompleta, o sin estudios.

Ambos padres participan en las ceremonias o festejos escolares, aunque la Asociación de Padres de Familia está presidida por varones.

Interés de las madres. Asisten a la escuela cuando la maestra las manda llamar, durante el tiempo de la investigación fueron tres ocasiones: el día del niño (asistieron cuatro), a la elaboración de papalotes (asistieron 18), el día que fueron los de PROGRESA¹³ a tomar datos (asistieron las 20). El día de la clausura no asisten todas las madres o padres de familia de la escuela, hay más de cuatro que durante la entrevista me dicen no saben si sus hijos han pasado de año.

Sobre *la escuela* hay diferentes concepciones y usos que ven las madres de familia, por ejemplo hay quienes ven en ella una posibilidad para aprender, para “*..un trabajo, para cualquier cosa, porque quien no sabe, no sirve para nada. Me siento a gusto de que mi hijo esté estudiando, que si siempre estudiara estaría mejor, que si no hubiera vacaciones mejor. Me hace falta una letra, no la tuve, un papel que me llega no lo sé leer, al escribir cambio las letras. Ahora que mis hijas: no...*”. Otras, ven un medio de obtención de beneficio para la sobrevivir; “*en la escuela federal enseñan mejor pero no los cambio por la ayuda que les daban, iba a San Juan primero*”¹⁴ ó para estudiar porque mencionan que

¹³ Es un programa del gobierno federal implementado durante la investigación. El documento editado por la SEP CONAFE (1997) menciona que fue creado para aliviar problemas de alimentación, salud y educación en las comunidades y familias más necesitadas. Atendía a la población rural y urbana más marginada a los niños de menos de dos años, embarazadas y niños en educación básica a través de tres componentes: alimentación, salud y educación. El de educación consistía en apoyar la inscripción y asistencia regular por medio de becas educativas (de 3° de primaria a 3° de secundaria, asignadas si cumplía y comprobaban el 85% de asistencias) y apoyos económicos para la adquisición de útiles escolares, además de capacitación e incentivos para los maestros y construcción–mantenimiento de edificios escolares. Actualmente el programa se llama oportunidades.

¹⁴ Las ayudas consisten en apoyos económicos y despensas: Otra mamá me comenta que la ayuda consiste en \$60 mensuales y una despensa.

De cualquier manera es funcional sea a corto o a largo plazo, es decir, se obtenga un beneficio ahora en despensa o dinero o mañana en leer una carta, firmar algún papel o llenar un formulario.

gracias a programas como el PROGRESA, el PARE¹⁵ que les apoyan con becas y materiales escolares respectivamente, y en la actualidad gracias a estos programas los niños pueden concluir la primaria, y quien no lo hace es por “irresponsabilidad” dice una madre de familia.

Sobre las *expectativas* que mencionan las madres respecto a sus hijos son clasificadas en tres rubros: respecto al comportamiento que esperan de ellos, relacionados con sus logros escolares, y con relación a las necesidades que perciben en la escuela.

⊗ Sobre el comportamiento de una u otra forma todas coinciden en el “portarse bien”,
“.. por eso les digo yo a mis hijos, estudien hijos y si su cerebro no les alcanza sepan leer, escribir, que no sea uno delincuente, sea pastor, hombre de bien que es lo que cuenta mucho...”

⊗ En cuanto a sus logros escolares existen muchas variantes: desde las madres que mencionan que le gustaría aprendiera a leer (porque ninguno, de los nueve integrantes de la familia, sabe hacerlo) hasta quien le gustaría fueran licenciados o científicos, y las que reconocen entre el deseo y la realidad (lo que pueden dar), por ejemplo:

“...el bien de mis hijos, que ellos no sufran, que a ellos nunca les falte nada, y que se porten bien y que lo que hagan no lo hagan mal, y con eso ya tienen (su hijo), dice que en lugar de trabajar en el campo se va a ir con su padrino a trabajar de albañil y no se lo tomo a mal (su hija), quiere ser maestra, pero le digo que para llegar a ser maestra no puedo porque si tuviera esa posibilidad de darle su escuela esa, yo se lo daría, pero hay momentos en los que me enfermo y me llevan al doctor porque me siento muy mal y su papá deja de trabajar veces deja de trabajar, veces no...”

¹⁵ Es El Programa para Abatir el Rezago Educativo o de los llamados programas compensatorios que son digamos parte del componente educativo explicado en la nota sobre el PROGRESA.

Así que aun cuando hay madres que pueden darse el lujo de imaginar futuro para sus hijos, otras no, y dicen: “...ellos seguramente se dedicarán a trabajar...” , de tal manera que diferencian entre sus deseos, los deseos de los niños y las posibilidades de ambos “...me gustaría que estudiaran para que fueran alguien en la vida, porque acá en el campo cada vez esta más difícil, pero yo creo que nadie”

⊗ En cuanto a la necesidad de la escuela, las madres de familia mencionaron que es importante “...manden a otro ayudante para la maestra, porque ella no se da abasto. Para que apartara a los grupos, porque se interrumpen entre que les enseña a unos, los demás se distraen; hay aulas y si por lo menos hubiera tres grupos...”

“...Un solo maestro no es suficiente, mientras enseña a unos a los otros no. Hay cuatro salones para cuatro maestros, si enseña la maestra, no puede avanzar, no se da abasto. Los niños adelantados le ayudan a la maestra a los atrasados, pero pierden el tiempo porque en lugar de avanzar, pierden por ayudar a la maestra....”

Otro tipo de expectativas observadas en algunas madres está relacionada con el género de los niños pareciera que son mayores para los hombres, que para las mujeres “...m e gustaría que (su hijo), fuera veterinario (aunque la pregunta hacia referencia su dos hijos, tuve que cuestionarla sobre su hija explícitamente y responde), licenciado o alguna otra cosa, los podría apoyar hasta donde ellos quisieran, yo les insistiría un poco, pero si no sería cosa de ellos”

Esta última parte del comentario fue un asunto general: decidir lo que quieran ser sus hijos corresponde a éstos definirlo y no a los padres “... así como hace falta una mano, un pie así hace falta el estudio si ellos no quieren eso, ni modo.”

Sobre las reglas¹⁶, valores o lo que enseñan a sus hijos, las madres comentan que les dicen: respetar, que significa saludar, despedirse, estar tranquilos, no decir groserías o pelear, ni tomar cosas ajenas y cuidar las cosas de la casa. Los consejos cambian cuando quien lo recibe es mujer y es adolescente “*se porte bien, se cuide de los muchachos y no de su brazo a torcer*”.

Algunos otros comentarios están relacionados con el género por ejemplo “*.. a las hijas les enseño el quehacer y a los hijos a trabajar en el campo*”. Actividades que aprendieron, la educación que recibieron de sus padres y lo que consideran pueden transmitir “*... les enseño lo que sé porque mis papás me dejaron huérfana desde chiquita así que yo no los puedo educar bien porque a mi no me dejaron educada....*”

Por otro lado, consideran que aun cuando ellas expliquen y ordenen el comportamiento de cierta manera, los niños pueden o no cumplirlo al estar alejados de ellas y señalan:

“.. los niños en la casa los conocemos de una manera, pero allá cómo se sienten que ya no los vemos pos a lo mejor se pasan de relajos, les hacen de maldades a los demás o no obedecen a los maestros o que sé yo, una cosa de esas... “

Este doble comportamiento de los niños es una diferencia entre ellos y sus padres, según mencionan éstos últimos.

“...Los niños de antes no les hablábamos de tú o eh, ahora cualquier niño le habla de tú. Antes en la escuela los niños no hablaban ahora ¡niños: cállense niños!, ¿ y cuándo se callan? Es más lista, pero como más rebelde, ya no hay respeto ni en la escuela. El gobierno ha dado mucha facilidad ¿por qué cree usted que hay mucha delincuencia? Antes no lo había, antes la gente se dedicaba a trabajar. Ahora a un niño le llaman la atención en la escuela y

¹⁶ Solo una madre menciona una regla hacia sí misma “No quitarles lo que yo no les iba a dar, siempre las mandaba a la escuela.”

pueden meterla hasta la cárcel, ahí era a donde se educaban, ahora ¿dónde se va a educar? Ni en la casa, ahora el niño va a hacer lo que se le pegue la gana. Antes la gente era más decente, una muchacha ¿quién la topaba? Ahora con su hija le chiflan, entran a ver a la novia. Lo que yo veo mal es la mala libertad. (...) un niño es como una planta chiquita hay que cultivarla, pero ahora eso está prohibido, está triste...”

El comportamiento de los niños ha cambiado porque, dicen, también se ha modificado el de los adultos y por lo tanto la relación entre ellos, de tal manera que..

“.. los niños de ahora ya están muy despiertos, antes no nos dejaban ni juntarnos con mancuerna, ni decir una picardía, ni pus, agarrar cosas ajenas, y todo era cosa diferente, ahora los regaña uno y dicen pus me voy, y se van y no obedecen, hay mucha diferencia en ellos, yo pienso que es por consentirlos mucho, por quererlos muchos este, abusan con eso yo me doy cuenta en mi familia, ellos piensan que yo no lo regaño con rigor sino con chanza y pus como que no me lo toman a bien, y antes nosotros nomás nos hablaban tantito y agacharse porque había rigor ahora no, ahora ya todo es diferente....”

Esta “falta de respeto” como las madres la llaman, la observan en otros momentos, por ejemplo “... Los niños de ahora son más abiertos, más diferentes, antes si nosotros nos metíamos en una platica de grandes mi papá nos quitaba o nos pegaba, ahora ya los niños saben más de lo que uno sabe. Era mejor antes porque había más respeto aunque a veces si se pasaba. Mi papá no nos daba dinero, primero nos preguntaba si ya habíamos trabajado, y nosotros ahora no, les damos lo que nos piden. Los niños las encuentran y las besan...”

Madres de familia explican que los niños ahora tienen más conocimiento que ellos, son menos ignorantes, tienen más libertades, oportunidades, comodidades, son más traviesos. Ahora existe la televisión y el radio, la ciencia ha avanzado. Ahora, “... Los niños de ahora tienen más comodidades, van a la escuela. “Los niños de ahora son diferentes, porque

nosotros pensamos en darles escuela.” Los niños de ahora son más diferentes, están más desenvueltos por medio de la letra, más correctos. Me gusta más ahora los veo más derechos, ahora ya tienen aunque sea un taco de frijoles, antes nada, a veces nada...”

Aunque otras madres piensan que la educación escolar también ha cambiado mencionan hay adultos que asistieron algunos grados de la educación primaria y saben leer en cambio actualmente hay niños que cursan los seis años y no saben hacerlo.

1.3. Historia de la escuela Emperador Cuauhtémoc

Antes de que existiera la escuela de “Cuatro Caminos”; los primeros planteles de la zona fueron los que se encuentran en las comunidades de “La Caldera” y “Cristalaco”.

En la comunidad de Cuatro Caminos, la construcción de las aulas se hizo en tres momentos. El primero fue cuando se instaló la escuela primaria en la comunidad a través del servicio CONAFE hace 18 o 19 años aproximadamente, fue construida por los habitantes de la comunidad con madera del lugar así como las bancas.

El segundo momento fue una construcción de block y cemento, son las aulas que están en el primer nivel descrito anteriormente (ver la figura 1), éstas fueron instaladas por error, es decir, llegó un material que en realidad era para otra localidad llamada de la misma manera, los de la comunidad lo sabían y aprovecharon para hacer la construcción colectiva y rápidamente, de tal manera que cuando llegaron del municipio a decir que se llevaban el material no lo podían hacer porque ya se había utilizado. La gente que platica este acontecimiento lo hace con cierta alegría en su expresión.

El tercer momento fue hace cuatro o cinco años que se construyeron los baños, las aulas que se ocupan de bodega, dirección, las utilizadas como salón de clases y biblioteca.

Sobre los profesores, en la comunidad han trabajado alrededor de siete profesores, los primeros cuatro fueron instructores comunitarios CONAFE, una vez que la escuela fue

Federal, llegaron dos profesores normalistas que trabajaron alrededor de 10 años en la comunidad, y posteriormente la maestra actual¹⁷.

1.3.1. La comunidad de Cuatro Caminos¹⁸

Una de las personas que más tiempo tiene en la comunidad es el señor de 70 años quien dice haber nacido aquí y comenta que las tierras en las que se encuentra la localidad fueron parte de la Hacienda de Cristalaco. La gente que vive en la comunidad es porque compró al dueño de la hacienda o fue un regalo del mismo. Al inicio se llamó San José Tlalanquiza y es hasta la construcción de la capilla cuando se cambia el nombre a Cuatro Caminos porque un habitante le dice así.¹⁹

“.. Al inicio de la comunidad existían solo tres casas y todo estaba rodeado de monte con oyameles. Del 52 al 54 el dueño del monte lo escombros y durante el 51-52 se construyó la carretera que va a ‘Villareal’. Antes de la construcción de la carretera, la madera y las papas que cosechaban eran bajadas en recuas y la gente se transportaba a Apizaco o a Huamantla a pie ..”

Cuatro Caminos pertenece al municipio de Ixtacamaxtitlan, Puebla. Está ubicada en el límite de este estado y Tlaxcala, es formada por un grupo de 10 casas que se encuentran detrás de la escuela primaria, y alejadas existen otras cinco, al norte de la comunidad se encuentra el rancho “El Cebollero”, al este “San Juan”, al oeste “La Caldera” (el poblado más grande) y al sur “La Mesa” (perteneciente a Tlaxcala). La mayoría de casas están construidas con block y cemento, algunas con madera o láminas de cartón, sobre todo las cocinas.

¹⁷ El siguiente ciclo escolar la profesora cambia de sede de trabajo y llega un nuevo maestro.

¹⁸ La información que aquí utilizamos es obtenida, por entrevistas realizadas tanto a algunos pobladores, especialmente a las madres de familia de los niños que asisten a la primaria, como algunas autoridades del municipio y de observaciones realizadas en la comunidad.

¹⁹ El INEGI en sus datos considera tanto a la Comunidad de Cuatro Caminos como a San José Tlalanquiza, analizando los datos da la impresión que se repiten algunas cifras que existen, porque por ejemplo en este último poblado existen datos más elevados, tal vez debido a que la familia que menciona que éste es el nombre original de la comunidad es la única cuyos integrantes han tenido preparación universitaria, se dedican a la docencia y a la administración en el municipio. En el presente documento se utilizan solamente los de Cuatro Caminos por ser la localidad en la que esta registrada la Escuela Emperador Cuauhtémoc.

Se accede a la comunidad por tres vías, para cualquiera de ellas es necesario llegar Apizaco, Tlaxcala. La primer vía y la más cómoda porque arriba exactamente a la puerta de la escuela, es el camión que va a “La Caldera” (el cual tiene dos servicios al día); la segunda es tomar el transporte hacia “Villareal”, bajarse en “San Juan” y caminar hacia la comunidad (aproximadamente 1 kilómetro, de subida); la tercera y más costosa es tomar el transporte a “Terrenate”, Tlaxcala y caminar a la comunidad (aproximadamente 4 kilómetros cuesta arriba).

La comunidad, (incluido el rancho “El Cebollero”) está representada ante el municipio por el Juez de Paz, quien es elegido en asamblea. Otros cargos de responsabilidad es la casa de salud y, la presidencia de la Asociación de Padres de Familia, quien asume el cargo, tiene que ver directamente con las necesidades o festividades de la escuela, este cargo se toma también en asamblea, pero sólo con los adultos que tienen hijos en la escuela.

Los motivos de festejo en la comunidad, pueden ser comunitarios, familiares o escolares. Las fiestas comunitarias son primordialmente religiosas el día 7 de octubre día de la virgen del Rosario (patrona de la iglesia), las posadas. Las familiares son las primeras comuniones, salidas de preescolar y primaria, cumpleaños y bodas. En la escuela se festeja el día del niño y de la madre, alguna vez escuche, que le pedían a la maestra festejaran el día del padre y el 15 de septiembre. En los festejos escolares y los colectivos se pide la participación de todos para poder realizarlas, aunque en celebraciones como las bodas también gran parte de la comunidad participa en la elaboración de tortillas o del mole, con la familia que festeja.

Además, del servicio de educación para los niveles preescolar y primaria, tienen una casa de salud instalada en una habitación familiar, equipada con un escritorio, cama y algunos carteles sobre salud y el censo de la comunidad, ahí cuentan con medicamentos, especialmente para dolores, diarrea y material para curaciones.

El comercio en la comunidad consiste en una tienda instalada igualmente en una habitación de casa y en la que se encuentran galletas, frutas, verduras, zapatos, etcétera. Los dueños compran la mercancía en Apizaco.

Otro de los sitios comunitarios es la iglesia que se encuentra al centro de la comunidad y fue construida colectivamente. El padre de Terrenate, Tlaxcala (el poblado cercano más grande), es quien asiste una vez al mes a celebrar eucaristía. También es ocupada, para dar clases de catecismo por una de las mujeres de la comunidad.

Las actividades de los pobladores, al igual que la de los niños, se diferencia de acuerdo al sexo. Las mujeres trabajan en el hogar y participan en la siembra y cosecha de sus huertos familiares (o tienen la necesidad de alquilarse en estas labores si son viudas o no tienen pareja), dos mujeres de la comunidad se dedican a elaborar quesos y venderlos, todas cuidan a los hijos y a los animales. Algunas se encargan de la iglesia y, otras estudian la primaria con algunas de las jóvenes de la comunidad que les enseñan. La mayoría de los hombres trabajan en la siembra y cosechas de sus patrones, en la albañilería, en construcciones comunitarias como puede ser la iglesia o arreglos de la escuela, son quienes aportan dinero a la familia. Sólo un padre de familia trabaja en el sector primario, para el municipio de Ixtacamaxtitlan.

La vida en la comunidad inicia alrededor de las 5:00 de la mañana, las mujeres se levantan a preparar el desayuno y los hombres alistarse para irse a su terreno, a las 7:00 llega la camioneta por los que se van a la cosecha a trabajar, los niños llegan a las 9:00 a.m. a la escuela. Por la tarde los jóvenes y niños se reúnen en la escuela para jugar básquetbol o voleibol, o algunas veces se van al campo donde juegan fútbol.

Los domingos son diferentes, días de descanso en los que se ven algunos hombres jugando rayuela cerca de la tienda y beben cerveza.

Las historias de la comunidad que se escuchan se centran en el progreso que ésta tenía hace 15 años por lo bien pagada que era la papa, cuentan las personas que incluso tenían que

contratar gente de otros poblados porque no se daban abasto para la cosecha, la población tenía mejor nivel de vida, de ahí que algunos hayan construido sus ranchos...

“.. Yo digo que como que los gobernantes están haciendo mal, antes nos venían a buscar y ahora se va a aventurar pobrecitos porque el campo ya no vale, si valiera para qué nos vamos a Estados Unidos, ya deberían de venir los de Estados Unidos aquí, aquí se nos da el tomate, jitomate, chile, sandía, melón, plátano, naranja, pero no vale...”

Con la papa hicimos todo, esta casa, los señores de aquí al lado su ranchillo, ahora ya ni se siembra, venían a comprar los de Toluca-México semilla, cinco, diez carros bajaban diario, mi hermano y yo 300 o 400 toneladas, ahora cinco, cuatro o nada ya se desmoralizo, está rebarato. Ahora hay una variedad de papas blancas que se dan dondequiera, en tierras calientes. Antes una criolla, la papa rosa fue la que hecho debajo los mercados ‘se da como desgracia’. En Hidalgo y en otros estados y a nosotros nos afecto, nosotros el terreno no hay donde con pura yunta, nuestros suelos no se prestan para el tractor hay donde todo se hace con tractor, siembra, cosecha.

Yo tengo 50 hectáreas, hay quien no tiene, pero si valiera la gente rentaría o trabajaría con un rancho grande, pero no se iría.”

Esta situación de pobreza que vive el campo y ha obligado a su población a emigrar ha ocasionado la ruptura social, familiar y de identidad, tanto de la comunidad como de sus integrantes. Ha contribuido en mirar la solución, el futuro en otro lugar abandonando sus lugares de origen y sus actividades, como puede ser constatado en las expectativas que los niños tienen.

Respecto a esta situación económica, actualmente algunos vecinos de la comunidad y de otras cercanas están interesados en los proyectos productivos que se está organizando el municipio, auspiciados por el Banco Mundial, entre los que se encuentran, los corrales y los

viveros, incluso ya existen algunos en la comunidad. Por parte del municipio²⁰ existen también diversos programas, federales y estatales, algunos de ellos son: los de SAGARPA, el PROGRESA que es una ayuda económica a las familias cuyos hijos asisten a la escuela, los proyectos productivos que se financian a través de presentarlos por escrito y sirven para la construcción de corrales, praderas, empleos temporales como el de restauración de caminos y carreteras, reforestación, de vivienda y alianza para el campo.²¹

1.3.2. La escuela, la comunidad de Cuatro Caminos en el contexto nacional.

La situación descrita no es una excepción sino una muestra de lo que ocurre en la vida rural mexicana y de la situación nacional. Importante considerarla, porque sólo conociendo el medio donde vive y se desarrolla el hombre, su cultura, sus características, podemos comprender sus procesos psicológicos.

La forma de vida de la comunidad Cuatro Caminos²², y las dificultades que enfrentan sus habitantes, también han sido recopilados y organizados estadísticamente por el INEGI quien ha elaborado un rango de 7 niveles de vida en México²³ tanto a nivel nacional como estatal. El número 7 representa el mejor nivel de vida que se encuentra y el 1 el peor (ver Tabla 1).

²⁰ Con ello no queremos avalar completamente el trabajo municipal, (sobre todo el político que es un factor que trasciende las expectativas del presente proyecto), pero tampoco desdeñarlo. Simplemente lo presentamos como una variable más encontrada en el trabajo de investigación de campo.

²¹ Información obtenidas en el municipio de Ixtacamaxtitlan y la oficina de Coordinación Regional de Educación.

²² En el censo 2000 existe información tanto de san José Tlalanquiza como de Cuatro caminos, y del Cebollero. En el presente escrito hablaremos sólo de los datos correspondientes a la comunidad de Cuatro Caminos, dado que es en esta localidad donde oficialmente se encuentra registrada la escuela primaria y porque intuimos que los datos de san José Tlalanquiza están posiblemente repetidos en la comunidad que nos enfocaremos.

²³ La población en el año 2000 es de 97 483 412 habitantes en México, el 74.6 % de ésta es urbana y el 25.4% rural. La población se encuentra aglutinada en 6 556 localidades, de las cuales 666, es decir el 10.1% de ellas tienen un tamaño similar al de la presente investigación. Información obtenida en INEGI en línea.

Nivel	% de la población	Total de entidades	Entidades
7	8.87	1	D.F.
6	31.46	9	B.C.S, B.C.N., Chihuahua, Durango. Coahuila, Monterrey, Estado de México,.
5	0.90	1	Quintana Roo
4	17.93	9	Sinaloa, Colima, Nayarit, Sonora, Tlaxcala, Morelos
3	10.38	3	Michoacán
2	19.73	6	Tabasco, Veracruz, Puebla , Hidalgo
1	10.72	3	Guerrero, Oaxaca, Chiapas

Tabla 1. Indicadores de bienestar nacional.

Como vemos en la tabla 1, Puebla se encuentra en nivel 2, lo que quiere decir que sus niveles de vida son de los bajos a nivel nacional.

Nivel de bienestar	Total de municipios	Municipio
7	10	
6	5	
5	62	
4	7	
3	56	Ixtacamaxtitlan
2	39	
1	39	

Tabla 2. Niveles de bienestar del Estado de Puebla

Enfocándonos en los niveles de bienestar del Estado de Puebla vemos que el municipio en el cual esta localiza la comunidad en la que trabajamos se encuentra en el 3 (ver tabla 2). Es decir, está ubicada en uno de los estados y municipios más pobres del país.

Puebla, está situada en el eje neovolcanico, es el estado que ocupa el 5° lugar en tamaño y abarca el 4.8% del territorio nacional con sus 34 000 km² de superficie, el 2° lugar en cantidad de municipios (217) en el que se encuentran dos territorios indígenas, náhuatl en la sierra norte, y totonaca en los límites con Veracruz, es el 4° lugar en población que según el censo de 2000 tiene 5 076 686 habitantes y el 10° en emigrantes.

Significa primero que, de los 217 municipios que tiene el Estado de Puebla la mayoría tienen condiciones de vida baja, y que dentro de éstos se encuentra el municipio de Ixtacamaxtitlan.

Etimológicamente significa *ixtla* apocope de *Ixtlahuatl* que quiere decir tierra llana o baja, *cimachtli* quijada o mandíbula y *titlan* entre. Es decir, Vega entre quijadas o tierra llana y fértil en medio de las mandíbulas. O lugar situado cerca de la franja blanca o de maxtle blanco.²⁴

Ixtacamaxtitlan, está ubicado en el valle formado por las cordilleras de la sierra madre oriental unida a la sierra de Puebla. Al norte se encuentra el municipio de Zautla, Aquixtla y Chignahuapan, al sureste Cuyuaco y al sur y occidente Tlaxcala.

En 2000, el municipio ocupa el 5° lugar, con 28 294 habitantes²⁵, los cuales 23% son nahuatl y 77% mestizos. Actualmente el municipio tiene 80 localidades en una superficie de 614.88 km² (el 2° más grande del estado), su orografía oscila entre 2060 y 3400 mts. sobre el nivel del mar.

Sobre los indicadores de niveles de vida que diferencian a cada estado a nivel nacional y a cada municipio a nivel estatal se rescatan cinco rubros: Población, ocupación, vivienda, salud y educación²⁶.

²⁴ Tarjeta informativa obtenida en la Coordinación Regional de Desarrollo # 2 Chignahuapan y en un documento del Museo del municipio.

²⁵ La población de este municipio a disminuido a los largo de la historia (siendo el único de Puebla en el que ocurrió). Según datos de la Secretaria de Economía 1956. estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910. Talleres Gráficos de la Nación. México. En 1817 era el segundo municipio más poblado del estado de Puebla con 15 921 habitantes, en 1900 ocupaba el tercer lugar con sus 15 028 habitantes, en 1910 el 4° lugar con 14 662 habitantes.

²⁶ Los indicadores de niveles de vida tienen 36 ítems evaluados de los cuales consideramos 21 y los clasificamos en los rubros de población, vivienda, salud y educación, dejamos fuera los relacionados con la cantidad de hijos muertos en diferentes edades reproductivas de la mujer, población activa, viviendas con un cuarto y los familiares que trabajan sin pago.

a) Población

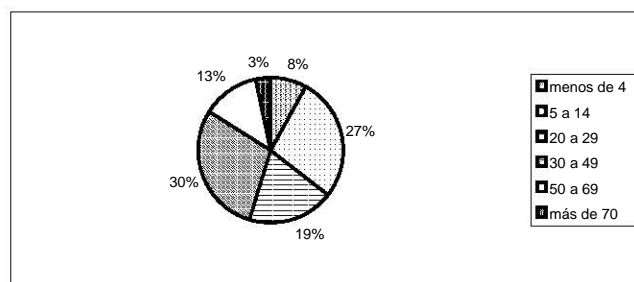
Sobre la población de Cuatro Caminos encontramos dos datos, uno es obtenido del censo de población 2000²⁷ y otro del censo realizado por las enfermeras que acuden a la comunidad y que llaman pirámide poblacional (ver tabla 3).

Indicador	Media nacional	% nal. Puebla Nivel 2	Media estatal	% estatal Ixtacamax. Nivel 3	Cuatro caminos
P. rural	31.2	47.8	41.8	79.5	100
P. urbana	60.7	41.3	44.1	0.0	0

Tabla 3. Indicadores de niveles de vida

Según censo de 2000, con sus 68 habitantes pertenece a una de las 50 localidades del municipio con una población de menos de 100 habitantes. La población de la comunidad está repartida según su edad y género en los siguientes grupos: 40 de ellos son mujeres y 28 hombres. Hay 3 menores de 4 años, 22 de 6 a 14 años y 50 mayores de 12 años. Se encuentra dentro de las 100 comunidades de Puebla con menos de 100 habitantes.

En contraste, los datos de la pirámide poblacional 2002, hay 38 familias y de éstas 20 están en el programa PROGRESA, es decir, tienen hijos en la escuela. Hay 36 viviendas y 166 habitantes de los cuales 72 son mujeres y 94 hombres, según sus edades están distribuidos de la siguiente manera²⁸:



Gráfica 2. Población por edad en la comunidad Cuatro Caminos.

²⁷ Los datos estadísticos de la comunidad de Cuatro Caminos fueron obtenidos de INEGI en línea.

²⁸ Este censo lo realizan cada año las enfermeras que acuden a la casa de salud de la comunidad y los resultados están escritos en una cartulina que colocan en una pared de la casa. Considero que son datos más fidedignos que los del censo.

En el municipio existen 129 localidades distribuidas por la cantidad de pobladores de la siguiente tabla:

Habitantes	Cantidad de comunidades
1 a 49	30
50 a 99	20
100 a 499	58
500 a 999	13
1000 a 1999	4
2000 a 2490	En adelante ninguna

Tabla 4. Habitantes por comunidad.

De acuerdo a los datos de la tabla 4 la comunidad de Cuatro Caminos es rural pertenece según el INEGI (2002) a uno de las 50 poblaciones con menos de 100 habitantes, o según la pirámide poblacional a una de las 58 localidades con menos de 500 habitantes.

Siendo ésta una localidad 100% rural, pertenece al 41.8 % que representa la media estatal y al 31.2% de la media nacional.

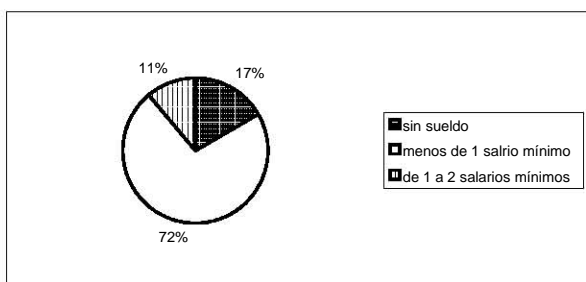
b) Ocupación

Indicador	Media nacional	% nal. Puebla Nivel 2	Media estatal	% estatal Ixtacamax. Nivel 3	Cuatro caminos
P. ocupada en el sector primario	15.9	28.2	27.9	55.7	100
P. ocupada en el sector terciario	53.4	45.9	41.4	21.5	0

Tabla 5. Indicadores de niveles de vida

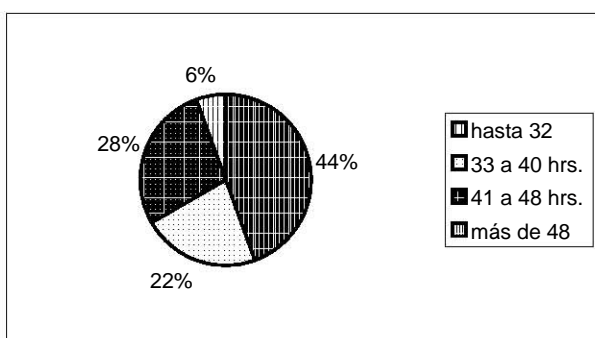
De acuerdo a la tabla 5 la actividad económica principal y única, es la agricultura; cultivan papa, avena, haba. Sólo tres familias comercializan, e incluso contratan a una o dos personas. El resto de la población se contrata para las cosechas de otros rancheros, o los arreglos de caminos que son pagados por el municipio.

Sobre los salarios y las jornadas de trabajo son distribuidas como muestra las siguientes figuras (ver gráficas 3 y 4):



Gráfica 3. Distribución de salarios mínimos.

Del total de la población el 33% de ella es activa económicamente de éstas el 72.2% tiene menos de un salario mínimo, el 16.6% no tiene sueldo y 11.1% de 1 a 2 salarios mínimos.



Gráfica 4. Distribución de horas de trabajo.

Por ley la jornada de trabajo dura 8 horas, 40 semanales, de acuerdo al gráfico vemos que 66.6% de la población de esta localidad trabaja una jornada igual o menor a la establecida por ley, mientras que el 33.2% la rebasa. Hay que tener en cuenta que si todos se dedicados a la agricultura, su jornada de trabajo varía de acuerdo al momento de la siembra-cosecha.

c) Vivienda

Indicador	Media nacional	% nal. Puebla Nivel 2	Media estatal	% estatal Ixtacamax. Nivel 3	Cuatro caminos
Viviendas con piso de tierra	13.2	21.9	22.1	38.9	41.6
Cuartos por vivienda	3.6	3.3	3.4	2.8	2.5
Viviendas con drenaje	78.1	67.9	65.6	35.4	0
V. con agua entubada	88.8	78.2	84.0	82.7	83.3
V. con electricidad	95.0	91.4	94.8	91.6	100
V. que usan leña o carbón para cocinar	17.2	16.4	30.8	60.1	91.6
V. sin baño exclusivo	13.5	15.7	16.2	20.4	91.6
V. sin refrigerador	30.6	47.8	53.9	82.3	100
V. sin televisión	13.3	22.0	20.3	39.9	41.6

Tabla 6. Indicadores de niveles de vida

Como observamos en la Tabla 6, los ítems que tienen de menor a mayor diferencia con respecto a las medias municipales, estatales y nacionales son en ese orden: el de cuartos por vivienda que es muy similar a la nacional, le sigue las viviendas con electricidad, con agua entubada, con piso de tierra, sin televisión, sin refrigerador, usan leña o carbón para cocinar, sin baño exclusivo y con drenaje que es el que mayor diferencia tiene con lo que sucede en el municipio, en el estado y en el país.

Las viviendas de la localidad son mayoritariamente propias (de las 12 censadas sólo dos son prestadas). Todas las casas cuentan al menos con dos cuartos, uno para la cocina y otro para dormir, la mayoría cuenta con más de dos, así que tal vez en este rubro se encuentren dentro de la medida estatal 3.4% y de la nacional 3.6%, que además no difieren mucho una de otra.

De las viviendas 41.6% tiene pisos de tierra 2.7% más que la municipal, 19.5% más que la estatal, y 28.4% más que la media nacional.

Respecto a las viviendas con agua entubada existe en la comunidad 83.3% que cuentan con ella, representa 0.6% arriba de la municipal, 0.7% de la estatal y 5.5% menos de la media nacional; aunque se encuentra, tal vez se deba a que está ubicada en un bosque y existen manantiales, según comentarios de los pobladores y los niños, de los cuales se abastecen, e incluso también la población de Tlaxcala llamada Terrenate (localidad urbana cercana más grande a la comunidad).

Ninguna vivienda cuenta con drenaje contrastando fuertemente con la media estatal de 65.6% y nacional de 78.1%. Sin embargo, existen dos casas que cuentan con baño y colocan en 91.6% a los que no tienen, colocando a esta comunidad en un 75.4% más arriba de la media estatal y 78.1% de la nacional.

Son pocas también las casas que cuentan con estufa de gas, el 91.6 % cocina con leña que consiguen en los bosques de la comunidad, lo que representa un 60.8% de la estatal y

74.4% más de la media nacional. Si comparamos el porcentaje de drenaje y estufas, nos damos cuenta que existen más casas a nivel nacional y estatal con estufa, que con drenaje.

El único criterio que esta por encima de la norma nacional y estatal, es el correspondiente a la energía eléctrica, el 100% de la comunidad cuenta con ella. Además, hay una lámpara colocada por el dueño de una casa fuera de esta, de tal manera que parece alumbrado público.

En cuanto a los aparatos electrodomésticos con los que cuentan, según el dato del INEGI (2002), ninguna vivienda cuenta con refrigerador (aunque se observó en dos o tres casas este aparato electrodoméstico), pero 41.6% tiene una televisión, es decir, ocurre lo mismo que en el ámbito nacional, se prefiere ésta a un refrigerador, aunque si comparan los datos en la tabla 3, Niveles de Bienestar, se puede observar, que mientras más bajo es el nivel de bienestar, se polariza más la preferencia de la televisión, que la del refrigerador, mientras más pobre, más t.v. Datos que indican que la gente que tiene energía eléctrica y posibilidad de comprar un aparato electrodoméstico, prefiere una televisión a un refrigerador.

En este rubro los indicadores que están por encima de la media nacional y estatal, representan un beneficio para la comunidad, son los servicios de agua y electricidad.

d) Salud

Indicador	Media nacional	% nal. Puebla Nivel 2	Media estatal	% estatal Ixtacamax. Nivel 3	Cuatro caminos
P. no derechohabiente	58.0	69.0	73.6	90.1	100

Tabla 7. Indicadores de niveles de vida

Se observa en la tabla 7, que ninguno de los habitantes de Cuatro Caminos es derechohabiente de los servicios de salud, cuentan, como ya se menciono, con lo que llaman casa de salud ubicada dentro de la vivienda de una vecina de la población, donde hay pastillas y la gente acude a ella para calmar un dolor, una fiebre y mencionan que a

veces acude el doctor de la Caldera, una comunidad ubicada a 2 km. aproximadamente, donde si existe un centro de salud, mientras la investigación duro no vimos al médico, sólo una vez a una enfermera. En el municipio 90.1% de la población, está en la misma condición de tal manera que pertenecen al 58% de la media nacional, y al 73.6% de la estatal que no tiene servicio de seguridad social.

e) Educación

Siendo el factor con el que esta relacionada la presente investigación presentamos un panorama actual más amplio que nos permita conocer la situación de la comunidad respecto a lo que ocurre en el municipio, el estado y el país.

Indicador	Media nacional	% nal. Puebla Nivel 2	Media estatal	% estatal Ixtacamax. Nivel 3	Cuatro caminos
P. de 6 a 14 años alfabeta	87.3	84.4	85.0	80.5	72.2
P. de 15 años y más alfabeta	90.5	86.2	85.3	77.2	60.4
P. de 6 a 11 años que asiste a la escuela	94.2	93.9	93.3	92.0	
P. de 12 a 14 años que asiste a la escuela	85.3	84.3	80.4	75.6	
P. de 15 a 19 años que asiste a la escuela	56.5	45.1	40.3	26.2	0
P. con posprimaria	51.8	43.9	43.0	23.8	6.9
Escolaridad promedio	7.5	6.7	6.7	4.7	2.98

Tabla 8. Indicadores de niveles de vida.

En la Tabla 8, se observa que los todos los indicadores de educación de la comunidad de Cuatro Caminos están por debajo del porcentaje municipal, estatal y nacional.

De acuerdo a los datos del INEGI (2002 y en línea), el 72.27% de la población de entre seis a 14 años de Cuatro Caminos es alfabeta colocándola 12.8% de la estatal, y 15.1% debajo de la media nacional. El porcentaje de alfabetismo disminuye, mientras mayor es la población, de tal manera que del total de la población de 15 años o más el 60.4% es alfabeto, 24.9% menos que la estatal y 30.1% que la media nacional.

No existen datos de la población de Cuatro Caminos de entre seis a 11 años que asiste a la escuela, ni de la de 12 a 14 años. Es un dato revelador, porque estos dos segmentos de edades corresponden al nivel de primaria y secundaria respectivamente, pero en la comunidad estos dos grupos asisten a la primaria. Sólo tres adolescentes (en la pirámide poblacional no hay ninguno) asisten a secundaria durante el ciclo escolar 2001–2002.

El porcentaje de posprimaria en Cuatro Caminos es de 6.9%, 36.1% por debajo de la media estatal y 44.9% de la nacional²⁹.

La escolaridad promedio de los habitantes de Cuatro Caminos es 2.9 años, 3.8 menos que la media estatal y 4.6 años de la nacional. De tal manera que el promedio de escolaridad en México en el año 2000 es de 7.6 años. La tasa de analfabetismos nacional es de 9.5%.³⁰

Respecto a la asistencia a la escuela el INEGI no tienen datos de los alumnos de Cuatro Caminos, pero en la Tabla 8 podemos observar que mientras más edad tiene la población aumenta también la inasistencia escolar.

Ante la falta de información de la comunidad de Cuatro Caminos respecto a las poblaciones de seis a 11 años, y de 12 a 14 años; veamos lo que sucede en el municipio, el 92% de los estudiantes del municipio de entre los seis y 11 años, está 1.3% abajo que la media estatal y 2.2% de la nacional. Mientras que los estudiantes del municipio de entre 12 y 14 años asiste el 75.6%, 4.8% menos que la media estatal y 9.7% nacional. Finalmente, de los jóvenes del municipio de entre 15 y 19 años el 26.2% asiste a la escuela 14.1% menos que la media estatal y 30.3% de la nacional. Así, si comparamos cada uno de estos grupos de edades con niveles escolares tendríamos que en el municipio el 92% de niños asiste a la primaria, el 75.6% a la secundaria (16.4% menos de los que asistieron a nivel primaria), y sólo el 26.2% a la preparatoria (49.4% menos de los que asistieron a nivel secundaria).

²⁹ Puebla se encuentra en el lugar 24 de la población con posprimaria. INEGI op cit. La población que no asiste a la escuela, la analfabeta, los que no tiene instrucción o tienen primaria incompleta; son indicadores en los cuales Puebla se encuentra por arriba de la media nacional, es decir, hay más en el Estado mientras que la población con posprimaria en el estado es menor a la media nacional. La educación de más de la mitad de la población poblana es de nivel primaria, tal como lo marca su nivel de escolaridad que es de 6.7 años .9 menos que el nivel nacional.

³⁰ INEGI 2002 op.cit.

De la población de entre seis y 14 años del municipio de Ixtacamaxtitlan, el 100% asiste a la escuela, de éstos niños 77.7% sabe leer y 22.7% no. De la población de 15 años o más 60.4% sabe leer y escribir (17.3% menos que la nueva generación), y 39.5% no sabe, 34.8% (la mayoría) no sabe porque no tuvo instrucción y de los que tuvieron 27.9% no concluyeron la educación primaria y 30.2% sí, es decir, solo 1/3 parte de los habitantes han terminado su educación primaria. De este porcentaje 6.9% ha asistido a la escuela secundaria y la han terminado (tal vez no se contemple el dato de quienes empezaron, pero no concluyeron). Ninguno de los actuales habitantes ha cursado educación técnica, media superior ni superior.³¹

Mientras que en el Estado de Puebla, la situación es la siguiente, de la población entre seis y 14 años que viven en el estado 85.0% sabe leer y 14.6% no sabe; de los jóvenes entre 15 y 19 años, más de la mitad no asiste a la escuela y solo .3% más de la población mayor de 15 años sabe leer, de tal manera que el nivel de alfabetismo en el estado es de 85.3%, siendo mayoritariamente los menores de 14 años.

Al inicio de cursos del ciclo 2001-2002 a nivel primaria hay 99 230 escuelas a nivel nacional, de las cuales 4 478 están localizadas en Puebla (4.5%), 552 409 docentes de los cuales 26 851 se encuentran en éste estado (3.2%) y 14 843 381 alumnos, inscritos en el Estado 827 012 (5.5%).

El 80.5% de la población entre seis y 14 años que sabe leer y escribir , 6.8% menos de la media nacional y 4.5 de la estatal. Este rango aumenta en la población alfabetizada mayor de los 15 años, que representa el 77.2%, 13.2% menos que la media nacional y 8.1% de la estatal.

³¹ Sabemos de una mujer que estudiaba veterinaria pero ya no vive aquí, sólo visita a sus padres. Lo que podría significar que es una población con nivel educativo básico y quien extraordinariamente logra una educación mayor no se queda aquí.

Al inicio del ciclo 2001–2002, hubo las siguientes cantidades de escuelas, maestros y alumnos en el municipio de Ixtacamaxtitlan³² (ver tabla 9).

Nivel escolar	Escuelas	Alumnos	Maestros
Preescolar	23	817	42
Primaria	55	3 714	164
Secundaria	18	1 315	63
Bachillerato	2	68	8

Tabla 9. Escuelas, alumnos y maestros , según nivel escolar

Las primarias están clasificadas de la siguiente manera (ver tabla 10).

Primaria	Escuelas	Alumnos	Maestros
Estatad	15	1719	79
Federal	40	1995	85
Indígena	0	0	0
Particular	0	0	0

Tabla 10. Cantidad de alumnos maestros y maestros por tipo de escuela.

De las 55 escuelas primarias que existen en el municipio 34 son multigrado, es decir el 75% de las primarias, de éstas 31 son de organización completa y la mayoría unitarias, la tabla 11 muestra la cantidad de escuelas atendidas por 1, 2, 3, 4, 5 o 6 maestros:

Maestros por escuela	Escuelas
1	21 ³³
2	17
3	3
4	2
5	1
6	11

Tabla 11. Cantidad de escuelas según número de maestros.

³² Datos mencionados fueron obtenidos del Folleto de Información Municipal Coordinación Regional de Desarrollo (CORDE) 2 Chignahuapan y la tarjeta informativa de inicio de cursos 2001 – 2002 del municipio de Ixtacamaxtitlan.

³³ De estas escuelas tres son de organización incompleta, sólo llegan a 5°. Información obtenida a partir de las estadísticas obtenidas en la Coordinación Regional de Desarrollo #2 Chignahuapan.

La investigación que aquí se presenta se realizó en una de esas 18 escuelas multigrado unitaria de organización completa, y dadas las condiciones del municipio podría ser muestra o extensiva la situación a otra localidad del mismo.

Durante el ciclo escolar 2000-2001 de primaria, la eficiencia terminal es del 86.5% (la más alta de todo el sistema educativo), no existen datos de la tasa de absorción, la tasa de deserción es de 1.8% y la de reprobación es de 6.2% (ambas son las bajas del sistema educativo nacional).

¿Qué repercusiones tiene los niveles de vida presentados? Tal vez podría corroborar parte de las razones de la emigración, que es un fenómeno originado al interior de la República Mexicana en los años 40 y 50 en los que se crea en el imaginario el sueño de la vida en la capital, y miles de campesino o gente que radicaba en el interior de la republica se dirige a las capitales para tener un mejor nivel de vida mismo que más tarde se mira fuera de las fronteras, en el extranjero, principalmente en Estados Unidos, en el sueño americano. ¿Quiénes sueñan? (ver tabla 12).

Edad de los migrantes	Porcentaje
0 a 14	9.4
15 a 24	18.6
25 a 34	28.5
35 a 44	21.6
45 a 54	11.6
55 a 64	5.7
65 años y más	4.6

Tabla 12. Migración por edad

¿En qué trabajan los que van a vivir su sueño?. Distribución porcentual de la población nacida en México residente en Estados Unidos de América por sexo y sector de actividad (ver tabla 13).

Sector	Total	Hombres	Mujeres
Primario	13.3%	16.7	5.9
Secundario	36.2%	41.1	25.7
Terciario	50.5%	42.1	68.4

Tabla 13. Ocupación por sector de hombres y mujeres emigrantes.

De estos residentes mexicanos 22.6% son ciudadanos de Estados Unidos, y 77.4% no lo son.

¿Qué pasa con los habitantes de Cuatro Caminos?; por ejemplo, de los 68 habitantes solo cinco han nacido en otra entidad y tan solo uno de ellos tiene cinco o menos años que llegó a esta localidad, es decir, es una comunidad en la que no llegan nuevos habitantes.

Contrariamente, existe gran cantidad de emigración, ejemplo de ello es que de las 20 familias cuyos hijos asisten a la escuela, 11 de ellas tienen algún familiar, hijos generalmente, que se van a radicar o por temporadas, a alguna ciudad o localidad de Puebla o Tlaxcala, a trabajar, otras tres tienen por lo menos un miembro de la familia, esposo o hijo, en Estados Unidos. De las seis familias que no tienen a ningún miembro fuera de la localidad comparten la característica de estar integradas por hijos menores de edad, quienes aún no salen, pero de acuerdo a la generalidad, lo harán en busca de escuela, los menos, o de trabajo, los más.

Todas las familias que asisten a la escuela tienen a por lo menos un familiar radicando fuera de la comunidad, Puebla, Apizaco, Ciudad de México, Estados Unidos. De hecho parece ser que quien se queda a vivir en la comunidad es la gente adulta y los niños, los jóvenes se van.

Esta es la situación de la comunidad que le da contexto a la presente investigación.

CAPÍTULO 2

ACERCA DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

“La diferencia básica entre nuestro enfoque y el de la psicología tradicional es que nosotros no buscamos los orígenes en la conciencia humana, en las profundidades del ‘alma’ o en los mecanismos cerebrales que actúan de manera independiente(...) más bien, operamos en una esfera totalmente diferente: la verdadera relación de los seres humanos con la realidad, su historia social, que esta estrechamente vinculada con el trabajo y el lenguaje” Luria (1982).

2.1. Lev Semenovich Vigotski³⁵

Es importante considerar siempre que se conoce algún punto de vista, investigación, teoría, ideología, es decir, cualquier expresión del pensamiento e incluso de emoción, saber quién lo sustenta, ya que también explica, de alguna manera, parte del por qué de lo dicho o hecho.

Así, se inicia el presente capítulo con breve información sobre el autor del concepto Zona de Desarrollo Próximo, Lev Semenovich Vigotski, quien dentro de la psicología es considerado uno de los precursores de la escuela Histórico-Cultural reconociendo sus aportes a esta disciplina y sorprendiendo su prolifera vida intelectual. Muestra de ello es que viviendo 37 años, escribió cerca de 180 escritos de los cuales fueron publicados 135, aproximadamente.

Nació el 5 de noviembre de 1896 en Orsha, un año más tarde su familia se mudó a Gomel, (lugar en el que vivió hasta su juventud), ciudad cercana a Minsk, Bielorrusia³⁶. Su padre Semyon L'vovich Vigodski, graduado del Instituto de Comercial de la ciudad ucraniana de Jarkov tenía el cargo de jefe del departamento de la Unión Bancaria de Gomel, además de ser representante de una compañía de seguros. Su madre Cecilia Moiseievna graduada

³⁵ Los datos mencionados en el presente apartado fueron obtenidos del libro de James, Wertsch. (1988) Vigotski y la Formación social de la mente. P. 21-32 y Black, G. Vigotski el hombre y su causa. En Moll, L (comp.) (1993). Vigotski y la educación. Argentina. Aique. 45 – 72 p.p.

³⁶ Tanto Orsha como Gomel pertenecían al Raión, es decir, al territorio restringido y confinado a los judíos

como maestra y dedicada al cuidado de sus ocho hijos. Su familia era una de las más cultas de la ciudad. De religión judía, que durante la época zarista significaba: vivir en territorios restringidos, estar sujeto a cuotas estrictas para acceder a la universidad, e incluso de asistir a ella, ya que el tope de judíos que podían acceder a la Universidad en Moscú o San Petesburgo era del 3%, de quedar excluido de ciertas profesiones³⁷ y tener prohibido ser funcionarios del gobierno zarista.

Dada la inteligencia, de Vigotski, en 1917 se gradúa en la Universidad de Moscú en Leyes, y de la Universidad de Shanyavskii³⁸ donde aprendió filosofía, psicología y literatura. A estas dos últimas disciplinas se dedicó durante los siete años posteriores a sus estudios siendo profesor en Gomel, además de impartir las clases de estética e historia del arte en el conservatorio, al mismo tiempo que dicta conferencias sobre literatura y ciencias, funda un laboratorio de psicología en la Escuela de Profesorado en Gomel.

Durante todo este tiempo, él leyó a Tyuchev, Blok, Mandel'shtam, Pushkin, Tolstoy, Dostoyevsky, Bely, Bunin, James, Spinoza, Freud, Marx, Engels, Hegel, Pavlov y Potebnya. Hablaba alemán, ruso, hebreo, francés, inglés, latín, griego y esperanto.

En 1920 la tuberculosis empezó a enfermarlo hasta tomarse un descanso, en 1924 se casó con Rosa Smekhova, mismo año en el que cambia su vida, sobre todo por su participación en el II Congreso Panruso de Psiconeurología en Leningrado, con una reflexión oral llamada "Métodos de la investigación reflexológica y psicológica, tal fue el impacto que K.N. Kornilov director del Instituto de Psicología de Moscú lo invitó a la reestructuración de la institución³⁹.

³⁷ Por ejemplo, de las relacionada con empleos gubernamentales como la docencia, razón por la cual no estudió Historia o Filología que era lo que le interesaba, sino medicina aunque un mes después se cambió a leyes.

³⁸ La Universidad Popular de Shanyavskii es una escuela no oficial que surge en 1911 a partir de que el Ministerio de educación expulsó a la mayoría de estudiantes de la Universidad de Moscú y a más de cien miembros tras una revuelta zarista. Casi todos los profesores fueron expulsados y asistían a ésta universidad por lo que resultaba mejor que la de Moscú

³⁹ Kornilov tenía el interés y lo hizo extensivo a su grupo de trabajo, la idea de aplicar los principios marxistas a los problemas de la psicología.

En ese tiempo, algunos de los problemas de la psicología eran el analfabetismo masivo, las diferencias culturales entre los diferentes pueblos que integraron la URSS y la ausencia de servicios a retrasados mentales. Vigotski se interesó especialmente en los problemas de aprendizaje y trabajo para resolverlos, tratando de explicar los procesos relacionados con la educación.

En 1925 organizó el Laboratorio de psicología para la infancia anormal de Moscú, convirtiéndose en 1929 en el Instituto Defectológico Experimental de Narkompros, después de la muerte de Vigotski, se llamo Instituto Científico de Investigación de Defectología de la Academia de Ciencia Pedagógicas.

A finales de los años 20 viajó por toda la URSS dictando conferencias e implementando nuevos laboratorios de investigación e incluso en Tashkent (Uzbekistán), para formar a los educadores como psicólogos del Departamento Oriental de la primera Universidad Estatal del Asia Central.

A principios de los 30 su equipo de trabajo y él, temporalmente, se trasladaron a Jarkov, al departamento de psicología del Instituto Psiconeurológico Ucraniano, agregando a sus actividades como profesor e investigador su papel de estudiante, al ingresar a clases de medicina, especialmente de neurología.

Muere a causa de la tuberculosis la noche del 10 al 11 de junio de 1934. Su trabajo fue prohibido durante 20 años por un Decreto del Comité Central del Partido comunista en contra de la psicología, sobre todo en lo referente a los aspectos psicométricos y por sus argumentos y los expuestos por Stalin en su ensayo sobre lingüística de 1950. Después de la muerte de Stalin, en 1953 se reanudo la publicación de sus obras en 1956.

2.2. Zona de Desarrollo Próximo

Vigotski dice “...en el momento en el que el niño asimila el significado de una palabra o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan solo han comenzad” (Medina, 1995, pág. 125).

Wertsch (1988) menciona que interesado Vigotski en la educación, específicamente en la evaluación tanto de las habilidades cognitivas como de las prácticas de enseñanza construye el concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que define como

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vigotski, 1979, pág. 133).

Reconocemos en la definición del concepto cuatro elementos que debemos considerar al investigarlo o usarlo como referencia. Uno, el *desarrollo*, el cual se diferencia en dos tipos: *real* y *potencial*. Dos, identifica a *dos participantes*, cada uno con un rol diferente *uno el guiado* y *otro el guía*. Tres, aun cuando no es explícito, es imprescindible para permitir que los dos actores mencionados puedan interactuar: *la comunicación, el habla*. Cuatro, es un *problema, tarea o habilidad* que es necesario desarrollar y a través de la cual se van a relacionar.

La ZDP es un concepto que revoluciona la forma de concebir el desarrollo, dándole una especial importancia para qué éste exista tanto a los otros como a la palabra. Específicamente, si el concepto es utilizado en la educación formal cambia la forma de concebir la relación de enseñanza –aprendizaje y si se utiliza en la práctica reposiciona el hacer del maestro y del alumno, así como el uso de la palabra en el aula.

Para hacer más explícitas las aseveraciones anteriores, vamos a revisar cada uno de los elementos que identificamos como partes del concepto ZDP:

2.2.1. *El desarrollo.*

Podemos hablar de tres tipos de desarrollo en el género humano, uno se refiere al filogenético, otro al ontogenético y el tercero al histórico. El primero alude al cambio o evolución que tiene el hombre como especie animal, el segundo a la transformación que cada hombre experimenta a lo largo de su vida. El histórico es el creado a través de las diferentes generaciones, se ha heredado a través de la acción y la palabra de una generación a otra.

Los marxistas reconocen que el *desarrollo filogenético*, fue posible, gracias al uso de herramientas que permitieron la aparición del hombre como producto del trabajo y de la organización social. Engels en su libro “Del Mono al Hombre”, describe la evolución de la especie mencionando que el acto de aprensión provocado por el uso del dedo pulgar posibilitó cambios no sólo externos como el mencionado sino internos, a nivel cerebral que permitieron al hombre otras acciones como la producción de la palabra. Es decir, existe una relación dialéctica entre la acción externa e interna, el hombre modifica su entorno con el uso de sus herramientas, al mismo tiempo ocurre también un cambio en la cognición, en la conciencia, en la representación. Existe control y voluntad.

“La historia filogenética de la inteligencia práctica está estrechamente ligada no sólo al dominio de la naturaleza, sino al dominio de uno mismo. La historia del trabajo y la historia del lenguaje difícilmente podrán ser comprendidos la una sin la otra. El hombre no sólo creó los instrumentos de trabajo con cuya ayuda sometió a su poderío las fuerzas de la naturaleza sino también los estímulos que activaban y regulaban su propio comportamiento, que sometían a su poderío a sus propias fuerzas” (Alvarez y Del Río, 1995, pág. 97).

Entre el desarrollo filogenético y ontogenético existe el desarrollo histórico, que va más allá de la información genética de la especie se refiere a los conocimientos, comportamientos, valores, palabras que se han generado a lo largo de la historia de la

humanidad, específicas de cada cultura, y al nacer un niño adquiere por el contacto con los otros, quienes también lo han adquirido previamente.

El desarrollo ontogenético, para Vigotski, se explica a partir de la teoría marxista sobre la evolución del hombre. Así como fue elemental el uso de herramientas del hombre primitivo, es también esencial el uso de signos para devenir hombre de las sociedades actuales. Estos signos se han creado a lo largo de la historia de la humanidad como son lenguaje, sistemas de medición, operaciones aritméticas, lecto-escritura y es posible adquirirlas a través de un proceso de mediación originado por otra persona (Pérez, 1999).

¿Cómo se adquieren los signos y se desarrollan los procesos? Desde el nacimiento existen cambios orgánicos que en el caso de la especie humana ocurren en una sociedad dotada de palabras y significados, así que cada acción por involuntaria que sea en el recién nacido tiene un sentido para los otros que poco a poco va adquiriendo el niño. Como dice Wertsch (1988) existe en el desarrollo ontogénético “*una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño*” (Baquero, 1990, pág. 38); en la que aprende a comportarse, hablar, pensar, sentir como los demás miembros de su cultura.

Lograrlo, implica que el niño vea y adquiera los hábitos, costumbres, explicaciones de su entorno social. Vigotski considera que éstos se producen por la “ley de la doble formación” o “ley genética general del desarrollo cultural” que dice: “*e n el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas –interpsicológico- y después en el interior del niño –intrapsicológico*”(Vigotski, 1979, pág. 94).

En esta transición del plano interpsicológico al intrapsicológico, existen transformaciones cognoscitivas profundas en el individuo que permiten la apropiación, el desarrollo, y modificación de los procesos psicológicos elementales a los procesos psicológicos superiores.

Los *procesos psicológicos elementales* son producto del desarrollo natural que implican formas rudimentarias de memorización, sensación, percepción, motivación, es decir, la acción provocada por el entorno, que surge como una respuesta involuntaria e inconsciente, más cercana a las habilidades innatas (Baquero, 1990 y Wertsch, 1988).

Los *procesos psicológicos superiores* se desarrollan a partir de los procesos de socialización y de la adquisición del habla, se convierte en el uso de signos que junto con los otros, mediatizan para desarrollar una atención consciente, memoria voluntaria, inteligencia representacional que juntas posibilitan la creciente independencia del contexto, la regulación voluntaria y consciente, trasciende el aquí y el ahora. Los procesos superiores reorganizan el funcionamiento psicológico general, cambiar nuestra mente y el funcionamiento psíquico⁴⁰ (Baquero, 1990; Gartón, 1994 y Wertsch, 1998).

De la misma manera que en el desarrollo filogenético, existe una relación dialéctica entre el individuo y su cultura. Ambos se poseen y se reestructuran gracias a lo que Vigotski llamó internalización, es decir, el proceso por el cual se trasladan las actividades realizadas en un plano externo al plano interno, se poseen, se dominan las formas semióticas externas. Gracias, todo ello al lenguaje (Wertsch, 1988).

Van der Veer y Varsiler (1991) señala “... la gente no sólo posee herramientas mentales, ellos son también poseídos por ellas. Los medios culturales –el habla, en particular- no son externos en nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, de ese modo creando una segunda naturaleza. Lo que Luria y Vigotski pensaban es que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta, cultura del lenguaje nunca será el mismo niño(...) así personas pertenecientes a diferentes culturas literalmente pensarían de manera diferente, y la diferencia no está confinada al contenido del pensamiento sino también a la manera de pensar” (Moll y Greenberg, 1993, pág. 40).

⁴⁰ Se han diversificado y especializado tanto algunos signos (lecto-escritura, operaciones aritméticas, sistemas de medición, etcétera) que se desarrollaron procesos de socialización y adquisición específicas como la escolarización. De tal forma que siempre lo que somos se lo debemos al otro.

El desarrollo ontogenético es de alguna manera un desarrollo cultural, es un proceso artificial que requiere un relativo largo *proceso de apropiación*, en el que se adquieren grados crecientes de un dominio autónomo (conciente y voluntario) y descontextualizado de los instrumentos de mediación. Implica mayor dominio de la naturaleza, de la cultura y de sí mismo (Baquero, 1990).

Así, esa idea del desarrollo filogenético, histórico y ontogenético, son para Vigotski parte del desarrollo cognoscitivo ya que no tiene lugar de forma espontánea ni aislada sino es paralelo al desarrollo del lenguaje, social y físico como dice Medina (1995, pág. 117) “ *es en gran medida un producto y no un prerrequisito de la educación*”.

Después de esta explicación tal vez sea más comprensible la diferencia que existe entre la concepción teórica de Vigotski y otros autores sobre el tema del desarrollo, por ejemplo Piaget considera que es necesario el desarrollo para adquirir o construir aprendizaje, James piensa que el aprendizaje es equivalente al desarrollo; Thorndike sostiene que el desarrollo es la suma de aprendizajes específicos, y Kofka dice que el desarrollo es la relación entre aprendizaje y maduración (Álvarez y Del Río, 1995).

Es decir, si el aprendizaje es más bien una construcción o adquisición individual, los autores mencionados cierran la posibilidad de la construcción social desconociendo la importancia de la presencia y relación con otros.

Así que finalmente para Vigotski el desarrollo implica apropiación de objetos, saberes, normas a través de instituciones culturales que permiten la existencia de mecanismos y procesos psicológicos, que posibilitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento, no significa la acumulación de dominio sino un proceso de reorganización de la actividad psicológica, del dominio de sí, del control y regulación del propio comportamiento. El sujeto se construye en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas. La cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye (Baquero, 1990).

Riviere (1988; en Baquero, 1990; pág. 52) dice " el sujeto ...no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Ya la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante sino es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son sólo un requisito de la comunicación sino que son resultado de la comunicación misma".

De tal manera que investigar la ZDP, implica también estudiar el contexto social en el que se desarrolla.

Cole y Scribner (1974) afirman: "no es útil concebir la cognición desde un punto de vista de capacidades y propiedades y características que una persona tienen o no tiene. En su lugar es más fructífero estudiar las distintas prácticas de actividad cultural que ocupan a los sujetos en sus contextos naturales y ver la relación que se establece entre esta práctica cultural y la tarea objeto de examen. A veces 'diferencias en los conocimientos culturales pueden enmascarse como diferencias en los procesos'"(Garate, 1996, pág. 96).

2.2.2 El aprendiz⁴¹ y el aprendizaje.

Se llamó *aprendiz* al niño, o adulto que está en proceso de desarrollar su nivel potencial, es decir, todos somos aprendices todo el tiempo, constantemente estamos desarrollando habilidades, adquiriendo conocimientos. Además, el aprendiz tiene siempre conocimientos, intuiciones, imágenes construidas a partir de su experiencia, no parte de la nada.

El *aprendizaje* es una construcción de significados y sentidos elaborados a través de operaciones y habilidades cognoscitivas, se desarrolla a partir de la interacción social, de la

⁴¹ Dado el objetivo de la presente investigación en el presente trabajo se catalogó en términos de la educación formal a los participantes en la Zona de Desarrollo Próximo, de tal manera que se llamó aprendiz al novato y guía al profesor o experto por ser el quien organiza las actividades aun cuando se realicen entre iguales. Sin embargo, también existe la ZDP en los ámbitos cotidianos, no formales. A quien le interese este tipo de información puede remitirse a Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento*. México Paidós.

comunicación que posibilita la intersubjetividad generándose conocimiento y aprendizaje Pérez (1999) menciona, un modelo de las dimensiones del aprendizaje, las define de la siguiente manera:

1. *Comparación.* Encontrar elementos comunes y únicos entre dos o más porciones de información.
2. *Clasificación.* Distinguir detalles de las características de los tipos de información específica.
3. *Inducción.* Extraer conclusiones a partir de trozos de información específicos.
4. *Deducción.* Inferencia basada en algún principio o generalización.
5. *Análisis de errores.* Determinar cuál de la información que se presenta tiene errores.
6. *Apoyo.* Construcción de información que formule un punto específico y lo apoye a diferenciar entre hecho y opinión.
7. *Abstraer.* Ver un patrón general de información identificados a partir de principios que subyacen
8. *Análisis de valores.* Identificar el valor asociado a la información.

Para lograr las dimensiones mencionadas es necesario que las tareas cubran tres requisitos: 1) sean de largo plazo (impliquen trabajo en varias sesiones); 2) multidimensionales, es decir, que involucren diferentes tipos de pensamiento y, 3) dirigidas por el estudiante (se les debe especificar cómo la desarrollará, qué recursos utilizará y qué productos obtendrá).

Dejar la tarea de aprendizaje a los estudiantes, implicaría que lo descubriera como una construcción personal generada a través de la interacción con otros, reconociendo al mismo tiempo que cada uno tiene algo que aportar. Esto implicaría que se desarrollaran habilidades y valores como: respeto y aceptación a diferentes puntos de vista; necesidad de explicitar el propio punto de vista: comunicarlo de manera comprensible así como hacer uso de explicaciones, instrucciones y ayudas a través de la coordinación de roles e intercambio de los mismos tal manera que todos reciban y proporcionen apoyo. (Onrubia, 1995).

Desde esta perspectiva el aprendizaje se construye en un proceso activo en el que los puntos de vista se modifican, se enriquecen, se diversifican hasta significarse. Que quiere decir en palabras de Feuerstein (1980) que el estudiante organiza e interpreta al mundo, lo dota de significados a través del uso de habilidades para pensar (Brown y Ferrara, 1986).

2.2.3. *El que enseña y la enseñanza*⁴²

‘Directores y maestros son el corazón y el alma del sistema educativo y ellos hacen la diferencia, en qué aprenden nuestros estudiantes, su nivel de motivación y cómo ellos aprenden’
Seakhoon (1998).

El que enseña es quien tiene habilidades y/o aprendizajes que contribuyen a que otro pueda lograr su desarrollo.

La enseñanza son las ayudas que proporciona el maestro para mediar el aprendizaje del alumno, lograrlo, requiere que considere: a) los conocimientos previos que el alumno tenga sobre el tema y, b) que la tarea a desarrollar implique desafíos y retos que cuestionen los significados y sentidos del aprendizaje hasta modificarlos. Es decir, para que la enseñanza sea efectiva se requiere que el tema parta de los esquemas de conocimiento del aprendiz (activación de conocimientos), y que el proceso de abordaje tengan como consecuencia la reestructuración y maximización de los mismos (Onrubia, 1995).

Existen distintas formas de apoyar el aprendizaje de los alumnos, Gallimore y Tharp (1993) mencionan seis formas de ayuda en el proceso de enseñanza – aprendizaje que la psicología ha desarrollado durante el siglo XX:

1. Modelado. Ofrecer conductas para la imitación.
2. Manejo de contingencias. Premios o castigos relacionados con una conducta.

⁴² Este apartado podría generar la idea de que el maestro es el único responsable del aprendizaje y que en la medida lo haga bien los alumnos aprenderán mejor, visión que borra el contexto cultural más amplio: el de la sociedad en el que la escuela esta inserta. No es la posición de quien escribe porque consideramos la situación social y económica que viven los profesores y los niños. Más bien la idea que nace de mí es que es imprescindible revalorar la tarea del profesor por todos los medios y de todas las formas que eso seguramente le hará muy bien a nuestro país, a nuestra cultura, a nuestro futuro.

3. Retroalimentación o feedback. Respuestas, ejercicios graduados para mejorar el rendimiento del niño.
4. Instrucción. Acción que está incluida en otra ayuda.
5. Interrogación. Pide respuesta lingüística y cognitiva. Existen dos clases de preguntas, las que ayuda y las que evalúan, las primeras producen una operación mental y las segundas pretende saber el desempeño sin ayuda.
6. Estructuración cognitiva. Organiza, agrupa y ordena la percepción, la memoria y la acción,. Existe de dos tipos, unas son estructuras de explicación y otras son estructuras para la actividad cognitiva, es decir, organiza contenidos o funciones.

Obvio es que en todas ellas esté presente la figura del maestro quien es el propiciador de tales experiencias. Sin embargo, no se reconoce explícitamente en todas su papel de mediador ni el del lenguaje necesarios, ambos para generar aprendizajes como lo hace la escuela Histórico–Cultural.

Así, aun cuando la tarea del maestro consiste en mediar entre los objetivos curriculares y la adquisición o apropiación de las habilidades, conceptos, valores por parte de los alumnos y para lograrlo tienen que desarrollar su actividad en tres dimensiones: la planeación, la aplicación y la evaluación; desde la perspectiva vigotskiana el diálogo en cada una de las tres dimensiones es fundamental.

Respecto a la planeación se necesita considerar:

- ⊗ Las características de las interacciones de los procesos básicos.
- ⊗ Los criterios, las guías y el desarrollo de la actividad de tal manera que el proceso sea el flujo de una cadena de actividades en las que cada una de éstas sea parte del cumplimiento de objetivos más amplios, que se alcancen parcialmente en cada producto elaborado en las diferentes actividades.
- ⊗ Parte de objetivos globales de los cuales desprende contenidos y actividades concretas con materiales, tiempo, acciones, evaluaciones.

- ⊗ Si es profesor de escuela multigrado, necesita considerar los objetivos, criterios y contenidos por ciclo, para administrarlos (Gallimore y Tharp, 1993 y Onrubia, 1995).

En la aplicación:

Un aspecto fundamental es la observación constante sobre el desempeño de los alumnos y, la flexibilidad suficiente para la adecuación del desarrollo de actividades de acuerdo a los resultados obtenidos.

- ⊗ Dar a conocer a los alumnos los objetivos a alcanzar. Cuando suceda que las exigencias para la tarea son más elevadas que las destrezas es importante la participación de todos los alumnos.
- ⊗ Ofrecer las formas de ayuda.
- ⊗ Dialogar con sus alumnos, para que de manera colectiva puedan adecuar o modificar sus productos.
- ⊗ Brindar oportunidades de uso de los nuevos aprendizajes adquiridos (Gallimore y Tharp, 1993 y Onrubia, 1995).

En la evaluación:

- ⊗ Saber dónde se encuentra el aprendiz, es decir, conocer su nivel real.
- ⊗ Examinar el desarrollo de sus alumnos con respecto a los objetivos, guiones y tareas (Gallimore y Tharp, 1993).

Para cubrir estos puntos de planeación, aplicación y evaluación es necesario trabajar en la construcción y ensanchamiento de las ZDP de los alumnos. En caso de que la enseñanza mediacional sea insuficiente y/o inadecuada se provocarían como asevera Feuerstein (1980 en Seokhoon, 1998) problemas de aprendizaje en los alumnos.

Otro aspecto a considerar, es que si bien es cierto que existen criterios generales para desarrollar algún objetivo en el salón de clases en el que se contempla a todos los alumnos, importante es tener presente que no siempre una misma ayuda, sirve para todos, sino que

deben ajustarse a las características particulares de cada niño. Aunque, por otro lado el éxito de una ayuda también está relacionada con el momento en el que se plantea al inicio, en el desarrollo o al final de un aprendizaje (Mercer, 1997).

Aunque la función del maestro es fundamental como lo hemos escrito, la enseñanza desde el punto de vista vigotskiano no lo coloca en un papel central en el sentido del dominio de la palabra y de la acción, es decir, no es el profesor quien conoce, domina y realiza el tema o actividad sino es quien pone el acento sobre el hacer del aprendiz y le exige, lo obliga a implicarse en un esfuerzo de comprensión y actuación de tal manera que su tarea consiste, bajo este esquema, en otorgar apoyos y soportes intelectuales y emocionales que permitan la realización de la tarea. Para lograr esta situación, el maestro debe proponer retos abordables tanto para las habilidades del aprendiz como del profesor, lo cual implica:

- ⊗ Tener objetivos claros acorde con la elección y organización de contenidos, de actividades, materiales, refuerzos.
- ⊗ Incorporar temas de interés, organización.
- ⊗ Estructurar la clase, agrupación de los alumnos.
- ⊗ Dinamizar y versatilizar los apoyos y organizaciones.

Todo esto, esperando que lo que se realiza en un primer momento con apoyo y de forma compartida, posteriormente, se lleve a cabo de manera autónoma (Onrubia, 1995).

“hay una diferencia vital entre mediación e intervención. De esta diferencia depende que el maestro libere o reprima a los educandos. En la intervención, el maestro toma el control del aprendizaje sabe con mucha certeza por adelantado que aprendizaje será aceptable y debilita en consecuencia la confianza que los educandos tienen sobre sí mismo, el maestro se convierte en el determinante de las convenciones sociales y en el represor de la invención. Cuando la invención se inhibe, los riesgos que se corren son limitados y es improbable que la ZDP se revelen o exploren” (Goodman y Goodman, 1993, pág. 279).

Un profesor que se guíe por los principios de la ZDP es un alumno permanente, busca mejorar sus competencias instruccionales, practicarlas e innovar otras, conocer avances en su rama. Su meta es la autonomía y el desarrollo de las habilidades para pensar de sus alumnos, él es un mediador cuya tarea, según Feuerstein consiste en diagnosticar, interpretar, crear, comunicar (Brown y Ferrara, 1986).

Una vez que el maestro sabe qué va hacer, cómo, por qué y para qué, puede decidir dos vías para realizarlo, una estableciendo interacción él con sus alumnos, o facilitando la interacción entre ellos. Onrubia (1995) mencionan las siguientes características para cada una de esas interacciones:

Profesor-alumno

- ⊗ Necesita crear un clima de confianza, seguridad y aceptación entre él y sus alumnos, así como entre ellos, para generar la capacidad de asombro y el interés de conocimiento por sí mismo.
- ⊗ Utilizar lenguaje adecuado para explicar y ejemplificar.
- ⊗ Relacionar los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos, para lograr con ello un aprendizaje significativo.
- ⊗ Promover la participación de todos en las diferentes actividades, aunque en un primer momento parezcan habilidades escasas.
- ⊗ Facilitar la utilización y profundización autónoma de los conocimientos adquiridos.
- ⊗ Dada la importancia del lenguaje, es necesario que el alumno reconstruya la experiencia con sus palabras.

Alumno-alumno

La interacción entre alumnos por la situación de generarse entre iguales, tiene importantes ventajas en el desarrollo de sus habilidades y de la ZDP, porque existe mayor facilidad en crear intersubjetividad, comunicarse. Por lo que es importante que las actividades que lleven este tipo de dirección impliquen:

- ⊗ Para solucionar la tarea exista la necesidad de intercambiar puntos de vista moderadamente diferentes, signifique un reto y exigencia para cada uno de los participantes, requiera la participación de todos; lo cual implica que se genere: interés y disposición a aceptar el debate y la controversia; tener instrumentos intelectuales y emocionales para regular; que no le eche la culpa a los otros; escuchar y existir un clima de respeto mutuo.
- ⊗ Específicamente al requerir explicar el propio punto de vista se genera: comunicar a los otros; reconsiderar y reorganizar lo que se piensa decir; detectar incongruencias e incomprensiones; forzarse a ser más explícitos y precisos al no logra que los otros le comprendan; formular explicaciones alternativas de una misma idea; revisar y enriquecer el propio punto de vista y, tutoría entre iguales, rotar roles.
- ⊗ Coordinación de roles para que el trabajo sea mutuo así como el ofrecimiento y recepción de ayudas.

Sin embargo, como menciona Medina (1995), aun cuando existen grandes ventajas en la guía entre iguales, no es ninguna panacea ya que también pueden existir tutores no adecuados⁴³.

Finalmente, entendiendo el proceso de enseñanza aprendizaje como una relación intersubjetiva, construida por las partes en relación, cualquier influencia entre los implicados es recíproca, nunca pertenece sólo a alguno de los involucrados (Gallimore y Tharp, 1993).

Con lo citado, podemos considerar que el planteamiento de Vigostki implica repensar y reconstruir la educación, dejar de pensar la enseñanza como un modelo para la emulación espontánea para considerarlo un puente que permite el tránsito del no saber, ni conocer cómo a saberlo, y realizarlo con destreza. De la misma manera la evaluación ocupa otro lugar y, más que para descalificar o aceptar, sirve para conocer cómo hacer posible la educación y el desarrollo (Coll, 1994).

⁴³ Y posiblemente también sea extensivo incluso a profesores no adecuados para la creación de ZDP.

La educación es una relación de palabras de individuos, en la que la única diferencia es que uno sabe cómo hacerlo y otro no. Uno pertenece a una cultura y el otro está en proceso de apropiarla.

Como dice Barnes (1997; en: *Edwards y Mercer, 1988, pág. 44*) *‘la mejor descripción que se puede hacer del aprendizaje en clase es la de una interacción entre los significados del maestro y las de sus alumnos, de modo que lo que tiene lugar (en el sentido del proceso del aprendizaje) es en parte compartido y en parte único en cada uno de ellos’*.

2.2.4. *Imprescindible: la palabra*⁴⁴

“.. la cultura con todos los elementos de entre los que Vigotski destaca principalmente el lenguaje, sería el contexto más amplio, envolvente y crítico que preside y moldea el desarrollo individual” (Garate, 1996, pág. 100).

El lenguaje nos vuelve hombres, nos diferencia de los animales (que no sé si es positivo), desarrolla nuestras habilidades cognoscitivas, dado que es uno de los elementos que hacen posible la relación, el intercambio de ideas, pensamientos, intereses que posibilitan el contacto con el otro, la comunicación. El que nos permite diferenciarnos del otro.

Para Vigotski, el lenguaje tiene primero una función comunicativa y, finalmente una reguladora del propio comportamiento. Es decir,

“..puede cumplir funciones diferentes, en principio una función comunicativa, y, luego, otra referida a la regulación del propio comportamiento, sirve como instrumento para producir efectos sobre el entorno social, puede ‘plegarse’ sobre el propio sujeto y también de acuerdo a con su ‘secundaridad’ sobre sí mismo. Puede adoptar una función reguladora del propio comportamiento, está implicada centralmente en la reorganización de la propia actividad psicológica” (Baquero, 1990, pág. 54).

⁴⁴ En este apartado mencionare algunas razones sobre la importancia de la palabra. Es en el capítulo tres donde se abordará más ampliamente el tema.

Desde el concepto de ZDP, es la que permite desarrollar y acrecentar la intersubjetividad, ya que implica ponerse de acuerdo en la forma en que se perciben los objetos, en la planificación de la tarea, en sus objetivos, en la forma de abordarla y solucionarla (Garate, 1996).

Edwards y Mercer (1988, en: Onrubia, 1995, p.p. 116-117) señala ‘El habla ocupa un lugar central en la creación e intervención de la ZDP, porque es el instrumento fundamental, a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo. De ahí que un uso adecuado del lenguaje sea una de las características esenciales de una interacción capaz de hacer avanzar adecuadamente a través de esas ZDP. Asegurar al máximo posible que no se producen malentendidos, y la comunicación es uno de los requisitos necesarios para que este uso sea adecuado, y para ello resulta decisivo emplear formas de comunicación lo más explícitas posibles, y tratar de comprobar de esa forma sistemática que no se ha producido rupturas en la comprensión mutuas’.

Por lo tanto, al mismo tiempo que permite comunicarse, posibilita conocer y evaluar la forma como se realiza, como menciona Mercer (1997), el hecho de explicar las ideas propias a otro promueve comprensión más explícita, organizada y distanciada

La teoría de ZDP produjo a su vez propuestas que permitieran explicarla, comprenderla y diagnosticarla. Específicamente en el uso del lenguaje, Bajtín amplía la propuesta de Vigotski sobre la mediación de signos en la actividad humana, a partir de analizar enunciados (relacionándolos con la voz, con el pensamiento hablante), por considerarlos la unidad de la comunicación verbal; lo definió como cuando el oyente empieza hablar. Considera que existen siete tipos de enunciados: preguntas, respuestas, afirmación, objeción, afirmación, sugerencia, orden (Pérez, 1999).

Si partimos del hecho de que aprendemos a relacionarlos, con los otros y con el medio a través del lenguaje que nos dota de significados, y que una vez que ingresamos a la escuela la importancia de éste se potencia por ser la palabra (hablada o escrita) el principal medio por el cual podemos acceder a los contenidos y construir nuestro aprendizaje. Reconocemos la importancia de su uso tanto en el desenvolvimiento de la vida cotidiana, pero sobre todo en el medio escolar de tal manera es importante resaltar una vez más el papel que la escuela desempeña en el desarrollo de las habilidades infantiles.

Pueden existir dos tipos de mediación, la que se realiza en casa y el que se promueve en la escuela. Algunos padres pueden conducirse con apatía, ignorancia y/o sobreprotección, provocando una carencia de aprendizaje mediacional y por lo tanto un pobre funcionamiento e internalización, porque existe una nula experiencia sobre cómo encarar, seleccionar, enfocar y alimentar diferentes situaciones. Otros padres utilizan juegos de diálogos socráticos, y crean con ello ventajas a la hora de llegar a la escuela; por ejemplo, en la lectura se han llevado investigaciones por Av (1980), Collins (1980), Gumpesz (1980) y Mc Dermott (1978) quienes han diferenciado entre buenos y malos lectores. Los primeros se cuestionan sobre el significado de lo que leen, hacen preguntas para evaluar y criticar el material, formulan hipótesis. Los malos lectores corrigen decodificación y pronunciación, reducen el aprendizaje demandado en un mínimo (Brown y Ferrara, 1986).

Esta diferencia de habilidades entre niños educados en diferentes contextos y requisitos dice Tough, (1979), son “ el fracaso escolar de muchos niños en desventaja, suele explicarse haciendo referencia a su falta de familiaridad con la esencia de la clase media de la escuela. Para muchas escuelas operan de una manera que es similar a la de los hogares de baja condición en cuanto al uso del lenguaje y del desarrollo del pensamiento[..]. Los maestros necesitan una nueva comprensión del papel que pueden jugar en la educación de los niños. Necesitan captar (hacer insight en) el papel que el lenguaje juega en el aprendizaje, y (...) la forma en que los niños aprenden a usar el lenguaje por medio de la interacción con los adultos {...]. Los maestros necesitan reconocer que muchos niños no tendrán experiencia a través de los cuales puedan

extender su pensamiento, a menos que la escuela se los proporcione [...] y (los maestros necesitan) reconocer la importancia crítica de las experiencias que ellos mismos proporcionan con su propia charla con los niños” (Gallimore y Tharp, 1993, pág. 235).

2.2.5. Repercusiones de la Zona de Desarrollo Próximo.

Concebir el desarrollo, el proceso enseñanza–aprendizaje, el papel de los involucrados en éste y el lenguaje desde una perspectiva de creación de ZDP, tiene implicaciones para todos ellos reflejados, obviamente, en el desarrollo del individuo como ente social y en su cultura por ser miembro de ésta.

Plantemos los siguientes puntos, como algunas de las implicaciones del concepto ZDP.

1. No existe una ZDP que además se alcance de una vez y para siempre. Existen muchas, tantas como habilidades o pensamientos que nunca terminan, sino, que se expanden a medida que uno alcanza el objetivo o logro que mira, pero siempre al llegar a ese lugar es posible visualizar algo más. Por lo tanto la ZDP, no es estática, se mueve, cambia constantemente.
2. Alcanzar los niveles potenciales de desarrollo, ampliarlas es siempre un logro de los implicados, tanto del experto como del novato, *porque se crea en la interacción*, en lo que cada uno aporta a esa relación. Se construye en ese espacio de intersubjetividad a partir de las negociaciones sobre significados; es digamos el resultado de la escucha y comprensión mutuas, de la reflexión en torno a lo que el otro dice y yo pienso o sé. Por lo tanto, no solo se desarrolla el nivel potencial del novato, sino también el del experto, en realidad no existe uno que enseñe y otro que aprenda es dialéctico, no existen roles fijos.
3. Es un proceso que se debe siempre a otro que media, que ayuda a que sea nuestro. Se habla entonces que la ZDP posibilita la pertenencia tanto del individuo a su grupo y

cultura, como de ser poseídas éstas por el individuo. De tal manera, las normas, saberes, valores, no son ajenos, nos pertenecen los significamos de manera individual e irreplicable a pesar de ser sociales.

4. La ZDP es posible por las funciones innatas del ser humano, y por el desarrollo cultural de la especie; es decir, cada individuo que nace y adquiere una cultura permite la evolución histórica y personal. Retoma antecedentes, pasado, los hace presente y construye el futuro tanto de sí mismo como de su grupo social. Rebasa la dimensión individual así como el aquí y el ahora, por lo que no explica al individuo como el paso de una etapa a otra, sino como el resultado de la(s) interacción(es) con un contexto.
5. Puede ser que existan ZDP diferenciadas para cada contexto, por ejemplo, el comunitario, cultural o social y el escolar pueden exigir, a veces, habilidades distintas y puede ser incluso que haya niños o adultos expertos en alguno de los ámbitos y novato o poco hábil en otro; por ello no podría hablarse de una inteligencia sino de diferentes o tal vez de habilidades.
6. La ZDP elimina la idea de los conceptos o etiquetas y categóricas como la habilidad total e inmediata característica, por ejemplo, de los niños que escolar o socialmente son catalogados como “buenos”, “inteligentes” como si fuera una particularidad innata y no el resultado de relaciones y situaciones desarrolladas a través de la mediatización.
7. Las ZDP son diferentes de una cultura a otra y ninguna es mejor, sencillamente son distintas.
8. La ZDP es el resultado del esfuerzo conjunto de habilidades, conocimientos, y actitudes de los implicados que permiten construir la base de otro, nunca están terminadas.

Dentro del ámbito académico y de la investigación entender la ZDP implica cambiar la manera de comprender, abordar, evaluar las habilidades cognitivas porque:

“...no basta con un ‘concepto previo’, ni siquiera ‘una actitud positiva’ ante lo que se aprende, es preciso pasar del nivel de ‘procesamiento de la información para aprender’ al de ‘procesamiento de información para activar,’ de modo que los mecanismos básicos del aprendizaje natural (retroalimentación, integración con los motivos), actúen tendiendo ese puente al que nos hemos referido. La ZDP se presenta como una promesa que permitirá resolver la actual discontinuidad entre dos grandes vías de expansión e investigación de la teoría educativa: La de la psicología centrada en los procesos de conocimiento y, la de la psicología preocupada por la vida real y los procesos sociales” (Alvarez y Del Río, 1995, pág. 119).

En el ámbito escolar dada su función y necesidad de cumplir con objetivos claramente desarrollados que deben alcanzarse de manera ordenada y sistemática; consideramos los siguientes aspectos, como aquellos que pueden observarse con mayor claridad en la institución escolar:

1. El objetivo de la escuela, es que el niño que egresa de ella sea capaz de realizar tareas cognoscitivas por sí sólo, lograrlo implica que lo use no una vez que lo consiga, sino que lo aprenda usando en el intercambio con el profesor. Es decir, requiere la actividad permanente del alumno y la disposición del maestro, que parte de mirarlo como un ser capaz de lograr los objetivos planteados con la ayuda suficiente, necesaria y apropiada a su conocimiento y habilidades previas.

...no se trata (...) de que el niño establezca un diálogo con el pasado de un adulto, sino que dialogue con su futuro. El propósito de trabajar con una ZDP, no es que el estudiante logre copiar o asimilar un repertorio cultural y escolar específico, sino crear una situación que facilite el aprendizaje estimulándolo, guiándolo, orientándolo, haciéndolo más sencillo y en general asegurar que se produzca... (Medina, 1995, pág. 136).

2. Implica mirar constantemente el objetivo, tender puentes entre éste y el niño para alcanzarlos, por lo que requiere ser entendido como el logro de los intercambios generados. Sin embargo, éste es el medio porque el producto se centra en el sujeto psicológico y en sus procesos mentales.

3. Modificar la concepción de la evaluación y pasar de ser un medio para colocar al niño en determinada posición, a la idea de que es la posibilidad de saber tanto del niño como del maestro, -lo que saben y no saben-, con el objetivo de diseñar estrategias que permitan la adquisición de ese conocimiento faltante. Justamente el objetivo de *'la ZDP es que permita explicarnos el presente del niño y evaluarlo correctamente, uniéndolo a una mejor versión de futuro, a un pronóstico realmente constructivo y educativo, cuyos apoyos en la ZDP pueden ser diseñados con el máximo de precisión'* (Álvarez y Del Río, 1995, pág. 118).

4. En este apartado, el diseño de estrategias, es uno de las principales faltas u omisiones en la investigación y estudio de la ZDP, ya que generalmente se desarrollan propuestas en el área del diagnóstico. Sin embargo, Gallimore y Tharp (1993) y Cole (en: Pérez, 1999), consideran necesario atravesar cuatro estadios para lograr el tránsito de la regulación social a la autorregulación cognitiva y personal. Mismos que pueden ser considerados en el diseño de estrategias:
 - a) Ayuda proporcionada por otros.
 - b) Ayuda proporcionada por el yo.
 - c) Internalización, automatización y facilitación.
 - d) Desautomatización, recursividad hacia estadios anteriores.

Vigotski no realizó investigaciones empíricas sobre el habla en la clase, y parece haber estado firmemente unido a una metodología experimental (Wertsch, 1985). Su marco teórico no está hecho a medida para el análisis de sucesos en la escuela. Tenemos, por ejemplo, un concepto de ZDP. Ofrece una refrescante perspectiva alternativa sobre la potencialidad cognitiva del

individuo en relación con la perspectiva de Piaget. Nos invita a considerar como el aprendizaje en tareas en tanto que sucesos comunicativos limitan o amplía el potencial cognitivo de los estudiantes individuales. Pero la ZDP no es un atributo de un niño individual, sino que es un atributo del suceso (en el sentido de que la ZDP es la que entra cualquier niño en cualquier ocasión dada se crea mediante la interacción en una tarea determinada con un enseñante determinado). Entonces, ¿cómo debería aplicarse este concepto al análisis de un suceso con el que un enseñante es responsable de los progresos de un grupo de 20 a 35 niños, y donde la mayor parte de la actividad de aprendizaje se efectúa conjuntamente en paralelo? (Mercer, 1996, pág. 17).

2.3. Diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo⁴⁵

Hemos expuesto en el presente capítulo que la teoría vigotskiana resurge en los años 70 y específicamente, en lo concerniente al concepto de ZDP, que se han realizado más propuestas de diagnóstico que de intervención. Muestra de ello es la Evaluación Dinámica, la cual tiene por objetivo diseñar instrumentos y técnicas encaminadas a determinar el nivel potencial y partir de esos datos guiar la educación posterior al diagnóstico.

Dicha evaluación difiere de los instrumentos utilizados desde 1930 caracterizados por realizarlos bajo una intervención estática, informativa, uniforme (como el test de Coeficiente Intelectual [C.I.]), cuyos resultados versaban sobre la razón del fracaso o éxito de las habilidades; en cambio, la evaluación dinámica no tiene el propósito de ubicar o clasificar a los alumnos sino de adecuar la educación a las habilidades del que aprende, así que se centra más en la habilidad para aprender, que en la inteligencia, y en la predicción para elaborar la intervención, modificación y mejoras de la enseñanza.

Por lo tanto, la evaluación dinámica es un modelo con procedimientos específicos, que necesita tiempo y esfuerzo suficiente tanto para saber cómo aprenden los niños como para

⁴⁵ La información presentada en este apartado fue elaborada a partir de las lecturas de Brown y Ferrara (1986), Allan y Pelgrims (2000) y Seokhoon (1998).

determinar como realizar la intervención que permita aprender y desarrollar sus habilidades metacognoscitivas⁴⁶ a los alumnos, de tal manera que, también es una actitud. Nosotros abordaremos la Evaluación Dinámica desde el modelo desarrollado por Feuerstein⁴⁷, quien al igual que los otros dos, comparte el interés de evaluar la modificabilidad del aprendizaje a través de un diseño test–intervención–retest.

La propuesta desarrollada por Feuerstein, consiste en dos momentos; 1) Dispositivo de evaluación de Aprendizaje Potencial (DVAP); y 2) programas de Entrenamiento Instrumental (E.I.). En ambos considera tres elementos el aprendizaje, el asesor y la tarea.

El DVAP incluye variedad de tareas verbales y no verbales, operaciones de razonamiento analógico, razonamiento numérico, categorización, estrategias de memorización, puede administrarse de manera individual o grupal, se describen y analizan a través de mapas cognitivos sirven para diseñar el procedimiento en el que existen siete dimensiones del acto mental:

1. Contenido de interés. Matemáticas, ciencias, lectura, comprensión social , etc
2. Modalidad en la que el contenido es representado. Verbal, pictórica, numérica, figural, simbólica, gráfica.
3. Fase de acto mental. Entrada, elaboración, salida, lenguaje basada en modelo: recepción, procesamiento, expresión.
4. Operaciones cognitivas. Categorización, identificación, comparación, seriación, multiplicación, razonamiento analógico.
5. Nivel de complejidad. Número de unidades de información, familiaridad con el contenido.
6. Nivel de abstracción. Distancia entre el objeto y la operación mental requerida.
7. Nivel de eficiencia. Velocidad y exactitud del acto mental.

⁴⁶ Las metacognición es la habilidad de conocer cómo aprendemos, conocemos, solucionamos problemas que permiten usar estrategias concientes para lograr mejor aprendizaje.

⁴⁷ Existen otros dos modelos, uno desarrollado por Budoff's y otro por Brown y Campone's.

El DVAP, es más una descripción que una evaluación de cada uno de los implicados:

1. Forma de describir el aprendizaje. ¿Qué es notado, recordado, observado y dirigido con relación a la conducta de aprendizaje?
2. Forma de describir al asesor. ¿Qué hace el asesor durante la sesión de evaluación?
Intervenciones educativas que muestran la mejor práctica
3. Forma de describir la tarea. ¿Qué tipo de tareas son generalizadas con los resultados?
En términos de contenidos y de demandas cognitivas.

En el programa E.I., cuya razón es que los maestros para iniciar creyeran que los adolescentes retardados pueden aprender y solo necesitan un orden para hacerlo, es decir, partir de una actitud más optimista hacia el aprendizaje potencial, parte de las respuestas a las preguntas de cada uno de los elementos implicados en la evaluación de tal manera, se cuenta con:

1. El *aprendiz*, es representado en términos de una variedad de deficiencias cognitivas, fundadas en experiencias clínicas para tipificar el funcionamiento de los niños con bajos logros académicos.
2. El *asesor*, es caracterizado en términos de los componentes de la mediación en la experiencia de aprendizaje hipotetizando, hasta representar el próximo factor relacionado con el desarrollo de las funciones cognoscitivas.
3. La *tarea*, es conceptualizada en términos de un “mapa cognitivo” que describe el ofrecer una tarea sobre otra.

Al *aprendiz*, lo diferencia Feuerstein entre una aproximación, exitosa vs. fracaso, en términos de un número de funciones cognoscitivas y deficiencias, que son organizadas en entradas– elaboración – salidas; es decir, problema a solucionar (entrada), habilidades para usar los datos del problema y solucionarlo (elaboración) y comunicar la forma de solucionar el problema (salida), siendo posible encontrar deficiencias en cualquiera de ellos.

Los criterios para calificar de buen aprendiz son: Tener un conocimiento adecuado y habilidades base relevantes a la tarea, seleccionar y aplicar estrategias y procesos relevantes a la tarea al mismo tiempo que monitorea y evalúa adecuadamente los resultados de los sus esfuerzos, buen almacenamiento y recuperación de memoria, aplicación de estrategias y procesos flexibles, inhibir impulsividad hasta conseguir una adecuada comprensión, procesamiento y desarrollo de hipótesis, funcionamiento eficiente, involucrando automatización de subhabilidades y rápido procesamiento, empleando reflexión, independencia y análisis cognoscitivo, y proceder con sistematización y estrategias apropiadas, implicarse activamente en el aprendizaje y elaborar soluciones adecuadas.

El asesor tiene la capacidad de mirar las fortalezas y debilidades de procesamiento cognitivo del niño, así como la facultad de intervenir en el contenido presentado. Parte de un modelo E – S – O – S – R (estímulo, interacción social, organismo, interacción social, respuesta).

La tarea. Tiene tres momentos: el dominio uno, la experiencia, y el dominio dos, éste es diferente al primero por la experiencia adquirida y podría de acuerdo a la demanda cognitiva generalizarse a otras tareas que impliquen el uso de habilidades con dominios similares.

Esta evaluación implica más tiempo que otras aproximaciones. En caso de que la intervención no produzca ningún cambio se debe a que no fue apropiada, que el tiempo de exposición fue insuficiente o a la resistencia del aprendiz

La evaluación dinámica informa:

1. El grado de responsabilidad del niño en la intervención. Por ejemplo, los tipos de intervención proporcionados durante el curso de la evaluación.
2. La intensidad de la intervención requerida para producir estos cambios.
3. Una descripción del perfil de las fortalezas y debilidades del niño, en términos de los tipos de intervención proporcionado.

4. Hipótesis con relación a los tipos de intervención que promueve y construye sucesos.
5. Sobre los procesos de aprendizaje y aspectos de la cognición.

Algunas ventajas de los índices de las ZDP son: existen diferentes zonas de desarrollo relacionadas con distintos dominios, el interés el conocimiento y la habilidad están relacionadas con el aprendizaje potencial, interpretamos ZDP mapeando e incluyendo: estimación de eficiencia, aprendizaje y anchura de transferencia, el único buen aprendizaje es un avance en el desarrollo.

2.4. Investigaciones

En este apartado mencionaremos cuatro investigaciones que se han desarrollado sobre métodos de evaluación de ZDP y uno en el que se aplica un procedimiento.

Investigaciones sobre los instrumentos de diagnóstico de las Zonas de Desarrollo Próximo Brown y Ferrara (1986), mencionan tres:

1. Serie de letras, se llevo a cabo con niños de 3° y 5°; el 95% de los niños según la prueba de Coeficiente Intelectual (C.I.) podía fracasar. La tarea consistía en utilizar tres reglas: 1. identidad, 2. siguiente, 3. siguiente anterior. El procedimiento consistió en solucionar independientemente la tareas, posteriormente solucionarla con guías graduadas, el entrenamiento tenían que resolver seis problemas de manera independiente y finalmente la transferencia que podría ser cercana (utilizando las mismas reglas) o lejana (incorporando ocho nuevas reglas con dos problemas adicionales de los cuales tenían que codificar un mensaje escrito) Los resultados fueron los niños de 5° aprendieron más rápido que los de 3° (en la mitad de tiempo), en cada grado fue clasificado el niño con base al número de guías dadas solo, en dos o tres niños el C.I. predijo la velocidad del aprendizaje el reto fue en una velocidad no predecible, en los ítems de trasferencia lejana fueron necesarias más guías y más con los niños de 3° que con los de 5° grado.

2. Una investigación similar con test de Matrices progresivas de Ravens, consistía en emplear figuras fuera del modelo (matriz de 3 x 3 de figuras geométricas), utilizando la figura faltante. El procedimiento consistió en cuatro etapas en la primera se trabajó la familiaridad con la computadora y el aprendizaje de tres reglas: rotación, superposición, substracción de figuras, sesiones de aplicación, mantenimiento y transferencia de dos de las reglas aprendidas. Los resultados fueron que todos aprendieron y gozaron la tarea, el 38% de los niños mostraron perfiles consistentes en el aprendizaje y la transferencia de las dos tareas. Así pues el dominio de una tareas esta relacionada con la habilidad del aprendizaje.
3. Palincsar y Brown (1984), demostraron la deficiencia del entrenamiento de habilidades cognitivas que imitó la internalización ideal sugerida por Vigotski. La investigación se llevó a cabo con alumnos de 7° catalogados por sus profesores con severos problemas de comprensión lectora. Presentaban habilidades para decodificar, pero no para recordar. El procedimiento fue un entrenamiento en el que tomaron parte en diálogos tutoriales, uno por uno, en los que tomando pequeños segmentos de texto tenían que parafrasear la idea principal, cuestionar ambigüedades, predecir preguntas, hipotetizar, en el siguiente segmento se cambiaba el líder del diálogo (primero fue el maestro y después el alumno). La fase intermedia tuvo una duración de 10 sesiones en las que los alumnos más capaces tenían el rol de líder de diálogo hacían paráfrasis y preguntas ingeniosas y juzgadas. Los resultados fueron los siguientes (ver Tabla 14):

Criterios	Sesión inicial	Sesión final
Preguntas de no o necesarias de clarificación	55%	4%
Ideas principales	11%	64%
Declaraciones de la idea principal	11%	60%

Tabla 14. Resultados de la investigación realizada por Palincsar y Brown (1984).

Como se ve en la tabla 14, los niños hacen menos preguntas no necesarias e identifican mejor las ideas principales, es decir, internalizan los procesos cognitivos de lectura, además de que lo pueden monitorear. Los profesores descubrieron que no tenían idea de que estos

niños fueran capaces de elaborar preguntas ingeniosas, lo que prueba ser insuficientes las preconcepciones y revela la necesidad de probar las habilidades límite de los niños.

Vallejo, García y Pérez (1999), investigan sobre la evaluación dinámica con 14 niños de 2° grado de primaria, divididos en dos grupos uno formado por dos mujeres y cinco hombres que cursaron dos años en escuela Makarenko y otro formado por tres mujeres y cuatro hombres que cursaron preescolar de la SEP. La tarea consiste en resolver 17 problemas de matemáticas con complejidad creciente. Se llevó a cabo en tres momentos la investigación: 1) evaluación estática cuyo objetivo consistió en delimitar el nivel evolutivo real de los niños y niñas durante dos sesiones se les dieron hojas con problemas a cada equipo durante la solución el investigador sólo podía intervenir si no entendían alguna palabra o cuando habían terminado, 2) evaluación dinámica determinar el nivel de aprendizaje potencial de los niños iniciaban con los problemas que no habían podido resolver adecuadamente, tres sesiones individuales con cada niño en la que tenía que leer un problema y parafrasearlo el investigador podía dar tres tipos de apoyo: a) Clarificar. Preguntar qué tenía que hacer, volviera a leer en caso de no responder. b) Corregir. Mencionar la operación que debe hacer y c) Modelamiento. Explicar paso a paso la forma de resolverlo, finalmente una vez que lo ha resuelto explicar lo que hizo. 3) Evaluación estática igual a la primera fase con problemas diferentes. Los resultados obtenidos fueron los niños de Makarenko tuvieron mejores resultados, los de la SEP mostraron mayor dependencia al maestro aunque faltó considerar la complejidad del lenguaje y aspectos cualitativos para explicar el funcionamiento cognoscitivo.

Finalmente, estas investigaciones muestran que con el trabajo desarrollado con los niños, las ayudas otorgadas abren una posibilidad en su desarrollo que pueden contradecir tanto las evaluaciones estáticas como el C.I. y las ideas de los profesores. Evidenciando que es posible con la acción concreta abrir perspectivas de aprendizaje.

2.5. Prácticas de educación en México

Muchas veces la teoría y la práctica se sientan en sillas opuestas, por lo menos así parece cuando reviso investigaciones realizadas en el extranjero que además no tienen nada que ver con lo que por lo menos he presenciado en mi vida escolar en instituciones de gobierno.

Parece fundamental que la teoría y la práctica convivan, se relacionen y sirvan para cada contexto específico, por lo que este apartado tiene la intención de provocar un contraste con la teoría escrita anteriormente, y lo que México ha vivido a través de su historia, lo que sucede en la actualidad y lo que podría esperarse de ella.

En la historia educativa de México, han existido algunos intentos de organización entre los alumnos que permitan beneficiarse a unos de otros, algunos de ellos son los siguientes:

El primero que encontramos, se remonta a la época de la colonia, entre 1498 y 1566 cuando Fray Bartolomé de las Casas, propone las leyes de enseñanza, ordenando que los encomenderos tenían la obligación de aprender y enseñar a leer y a escribir, esto implicaba que al muchacho 'más hábil' se le preparará para que él enseñara a sus compañeros (Aguilar, 1988).

El segundo, ocurre en la época independiente, en la que la iglesia deja de ser la única institución de crédito, de poder político y espiritual. Los liberales se hacen cargo del país se ve importante formar a los nuevos ciudadanos a través de la escuela, construyendo la base de la nación proponiéndose aminorar las lagunas de la época colonial, dando paso a la enseñanza libre.

Para lograrlo, se hace uso de la compañía lancasteriana, pilar de la educación en este momento, la cual se desarrollo en Inglaterra a principios del siglo XIX por Joseph Lancaster, fue adoptada en México por un grupo de filántropos en 1822, en sus planteles se utilizaba el método de enseñanza mutua que consistía en que los alumnos más avanzados

enseñaran a grupos de 10 niños, estando indirectamente a cargo los maestros de hasta 300 niños. La forma de operar era...

‘los monitores, alumnos sobresalientes y ayudantes del maestro, se presentaban muy temprano para recibir indicaciones respecto a las clases de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. Los demás niños llegaban a las 9:00 a.m. y para entrar a clase tenían que formarse para la revisión de limpieza de cara, manos, uñas y ropa, sus zapatos y sus pies sin lodo. Esta revisión la efectuaban los instructores; al toque de campana, los niños desfilaban por un salón grande con largas mesas y bancos frente a una plataforma donde se colocaba el escritorio del maestro. A cada lado de este escritorio había dos bufetes para niños instructores generales del orden que eran ayudantes del director; se encargaban de la disciplina y de transmitir ordenes; había un instructor general para la mañana y otro para la tarde.

Los niños más avanzados leían el libro 2º de la academia española, las obligaciones del hombre o las fábulas de Samaniego. En 1835 se empezó la enseñanza cívica a través de la cartilla social sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil, de Don José Gómez de la Cortina. En iguales semicírculos los alumnos memorizaban primero el catecismo de Ripalda y luego para ahondar en explicación usaban el catecismo de Fleurí, el niño que no fallaba en contestar ocupaba el primer lugar en el semicírculo, el ‘puesto de mérito’; si en alguna ocasión no sabía responder, perdía su lugar y lo ocupaba el que contestaba correctamente.

El principio básico del sistema lancasteriano era mantener al niño en actividad constante, siempre aprendiendo algo del instructor en un pequeño grupo. Se insistía mucho en que cada niño debe tener algo que hacer en cada momento y una razón para hacerlo’(Bolaños, 1984, p.p. 55 -56).

El tercer intento, aparece durante el Porfiriato, en 1897, basado en los primeros ensayos teórico-pedagógicos sobre la naturaleza y métodos de la educación. Uno, llamado La Enseñanza que era una enciclopedia del saber e indicaba la forma didáctica para ser

expuesta a los niños y el segundo era la Voz de la Instrucción, editada por el señor Castillo quien proponía el sistema simultaneo, que consistía en “*formar entre grupos a secciones de niños, según su grado de instrucción de modo que la lección para un niño la escuchen todos los discípulos de la misma sección*” (Carrasco, 1960, pág. 231).

En la época actual, si bien es cierto que no existe una política de organización de los niños a nivel nacional y que solo existen “recomendaciones”⁴⁸, a través de los diversos programas de capacitación a maestros sobre el trabajo en grupo, y que finalmente, más bien depende del profesor la manera de trabajar.

Dibujamos la situación actual haciendo referencia a una investigación realizada en el municipio de Ixtacamaxtitlan (el mismo donde se desarrollo la presente investigación), que se llevó a cabo por Silvia Schmelkes (1997),⁴⁹ y que formó parte de un estudio internacional. Así como con comentarios de autores que han estudiado las aulas en otras partes del mundo y que me parece retratan la situación en los salones de educación primaria (por lo menos gubernamentales) de nuestro país.

La investigación internacional en la que participo Schmelkes (1997), tenia como objetivos: 1) suministrar información para la formulación de estrategias nacionales, con el propósito de mejorar la calidad de la educación primaria, 2) contribuir al mejoramiento de los servicios de información existentes, con el propósito de asegurar un excelente monitoreo de los servicios de educación básica, 3) fortalecer la capacidad de planificación y gestión de los diferentes niveles de administración en la educación. En México además de los anteriores se proponía: a) evaluar la calidad de la educación en cinco regiones del país; b) avanzar en el desarrollo de instrumentos útiles para la medición del aprendizaje relevante en la educación primaria; c) formular hipótesis sobre causas internas de las diferencias en

⁴⁸ Para la escuela multigrado existen los materiales diseñados por los Programas Compensatorios que recomiendan el trabajo por ciclo y una organización del aula como la que existe en la escuela Emperador Cuauhtémoc.

⁴⁹ Aunque la investigación no esta enfocada a la organización de los niños dentro del salón de clases contempla factores que tienen que ver con lo expuesto a lo largo del capítulo y que manifiestan cómo son vividos, por lo menos por algunos maestros del municipio de Ixtacamaxtitlan y que no dudo sean generalizados.

los logros de aprendizaje relevantes; y d) comparar las zonas y los resultados con sus contextos.

El procedimiento consistió en elegir en cada zona informantes con los siguientes requisitos: calificados sobre la realidad comunitaria y sus características, calificados entre la escuela y las relaciones entre ésta y la comunidad (a un miembro de la Asociación de Padres de Familia), el director, el maestro, 25 alumnos de 4° y 6° y 12 padres de familia de éstos mismos grados.

Sus resultados fueron los siguientes:

- ⊗ Es una excepción que un maestro con una escuela pobremente equipada logre resultados de aprendizaje equivalentes a las escuelas mejor equipadas y en contextos más privilegiados.
- ⊗ Los profesores no dominan las materias que tienen que enseñar, su formación en la escuela Normal no garantiza tener todos los conocimientos de todos los objetivos de aprendizaje.
- ⊗ Los niños no están capacitados en prácticas efectivas de enseñanza.
- ⊗ El modelo predominante es el maestro quien orienta al grupo como un todo, utiliza el libro de texto como única fuente de información y práctica con el pizarrón como único recurso didáctico, no estimula la participación de sus alumnos, no aprovecha recursos comunitarios como material de aprendizaje y fuente de experiencias educativas, implementan experiencias de aprendizaje monótonas como leer textos, copiar en el cuaderno, dictado y/o ejercicios de pizarrón, no dan importancia a los ejercicios de razonamiento, solución de problemas o aplicaciones de conocimiento a la vida cotidiana.
- ⊗ Los profesores están solos, el aula es del profesor y el director no entra, los supervisores no visitan y no dan apoyo pedagógico, las oportunidades de formación en servicio son escasas, los padres de familia casi no asisten o los profesores no interactúan con ellos sólo en casos severos, no son evaluados. La mayoría no se siente satisfecho con las

condiciones de trabajo y por su poco salario se ven obligados a buscar otro empleo. Por lo que se requiere mayor formación, salarios, retroalimentación y apoyo pedagógico.

- ⊖ El sistema educativo no desconoce lo anterior e intenta solucionarlo implementando programas homogéneos en situaciones heterogéneas. Aunado a que nadie hace su trabajo evidencia que también es cuestión de actitud.

Se propone ante esta situación se realice una evaluación externa y objetiva, que diagnostique necesidades, regionalice el monitoreo y el apoyo pedagógico para que relacione la escuela con las condiciones de vida. Así como crear condiciones y educar a los padres de familia para que estén enterados de los derechos y obligaciones que tienen con la escuela, y los maestros para contribuir y exigir.

Las actividades que encontró como prácticas de educación Schmelkes (1997), no son propias de las regiones estudiadas del país, sino incluso generalizadas en otras partes del mundo como lo menciona Moll y Greenberg (1993, pág. 381).

“en nuestras observaciones hemos encontrado muchos de los elementos recitativos y reduccioncitas de instrucción que caracterizan a la escolarización de la clase obrera en general. Las lecciones raramente se extienden más allá del aula o incluyen ideas, intereses o actividades de los alumnos y sus familias. La alfabetización depende esencialmente del libro de texto y lo que se lee o escribe sobre algo impuesto, raramente se tienen en cuanto a los intereses de los alumnos. Además, con importantes excepciones, el nivel intelectual y las lecciones es bajo, muy rara vez hemos visto actividades que implican un desafío intelectual para los alumnos o que requieran investigación de su parte”.

Estas formas sociales de aprendizaje son las que llevaron a Greenberg (1989) a llamar a las aulas “zonas de subdesarrollo” (Moll y Greenberg, 1993).

Es decir, prácticas como las que hemos referido más que propiciar el acrecentamiento de habilidades en los niños las estancan, por lo que no solo están lejos de lo que propone Vigotski sino incluso pareciera ser que caminan en sentido opuesto.

Y aún cuando los niños hablen dentro del salón de clase en realidad no están poniendo en juego ni desarrollando sus niveles potenciales.

en la mayoría de las clases de primaria que observaron los investigadores se vio el hecho de que los niños estuvieron sentados juntos no significaba que estuvieran colaborando. Normalmente los niños trabajaban en tareas paralelas o individuales. A pesar de que podían estar conversando mientras trabajaban y podían hablar los unos con los otros sobre su trabajo la clase de tareas que realizaban no les incitaba o no requería que colaborasen o hablasen sobre su trabajo. La conclusión de Oracle fue, pues, que la mayoría de las escuelas británicas de primaria no eran buenas bases de análisis para comparar el valor del aprendizaje y la conversación cooperativa (Mercer, 1997, pág. 102).

Lo que se espera actualmente de la escuela, y siguiendo la lógica de las prácticas educativas expuestas en el apartado anterior, es posible que no esperaríamos nada o casi nada diferente a lo mencionado. Sin embargo, entrar a la dinámica de “bueno pues así es y ¿qué se le va hacer? o nada se puede hacer ” es ajustarse a dicha situación, aceptarla y hacer para que no cambie nada.

Dado que el presente documento es una investigación, una propuesta aplicada, se coloca en el otro lado de la balanza, en el que precisamente considera, porque existen deficiencias, situaciones que en lugar de desarrollar atrasan o estancan, es necesario hacer algo para que la situación cambie y lo haga a partir de lo que existe.

De tal manera, contemplamos dos aspectos: el concerniente a la teoría, específicamente a la que desarrolla Vigotski; y por otro lado los objetivos curriculares que tiene la educación primaria en México. Para así desarrollar propuestas que trasciendan la situación actual

anteriormente descrita y rompa los círculos viciosos del no hacer y no decir. Importante es la escolarización para el desarrollo cognoscitivo. Por lo tanto, es una razón para defender la educación no crearla la panacea, pero si una posibilidad para desarrollar algunas de las habilidades humanas, específicamente las intelectuales.

Desde la teoría, Medina (1995), menciona que la educación tiene tres objetivos: 1) introducir al estudiante dentro de una cultura; 2) transmitirle un enorme bagaje de conocimientos generados a lo largo de la historia de la humanidad; y 3) educar con miras hacia el porvenir, hacia el desarrollo y progreso del educando.

Específicamente, desde una perspectiva Vigotskiana trabajar las reglas de la escuela implica:

1. Participar en actividades que demandan cognitivamente y volitivamente una forma específica de conducirse relacionada con la escuela y sus contenidos.
2. Dominar gradualmente instrumentos de mediación crecientemente descontextualizados.
3. Utilizar la lengua escrita y los conocimientos científicos.
4. Regular el uso de los instrumentos mediadores.
5. Régimen discursivo particular que implique la organización material de las actividades, regula tiempos, espacios y distribución de responsabilidades.
6. Dominio de los instrumentos, la recontextualización.
7. Falta dominar instrumentos de mediación específicos, o formas particulares de uso: carácter creciente de descontextualización de los instrumentos de mediación, necesidad de sujeción a las reglas intrínsecas al uso de dichos instrumentos que se derivan de sus funciones y características particulares, necesidad de regulación de las reglas extrínsecas que hacen a su utilización en los contextos particulares de la adquisición o uso, aprensión de los “motivos” particulares que regulan la función, apropiación o sujeción externa que llevan a realizar trabajo cognitivo (Baquero, 1990).

En lo que respecta al currículo, el plan y programas 1993 establece que:

‘El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tiene como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que le permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo”(SEP, 1993, pág. 13).

Es decir, la teoría marca una pauta por donde se puede generar y alcanzar los objetivos curriculares que...

“.. desde la perspectiva sociocultural, la educación en el nivel de la clase es un proceso discursivo sociohistórico en el que los resultados desde un punto de vista del aprendizaje, están determinados cognitivamente por los esfuerzos de enseñantes y alumnos. La contextualización continua y acumulativa de sucesos y la creación de un ‘conocimiento común mediante el discurso son, por tanto, la esencia misma de la educación como proceso psicológico y cultural. Además el discurso tiene un estatus especial en la educación porque una de las metas declaradas de la

educación es el desarrollo del empleo efectivo del lenguaje como un instrumento tanto psicológico como cultural. En un nivel básico educarse significa llegar a ser capaz de comprender y participar en las prácticas del lenguaje en la escuela. En niveles más avanzados, significa llegar a ser capaz de participar activamente en los discursos de disciplinas o tecnologías específicas, plasmadas ellas mismas en una sociedad de prácticas de lenguaje hablado y escrito...”(Mercer,, 1996, p.p. 11 -12).

CAPÍTULO 3

LENGUAJE, LENGUA, HABLA, PALABRA, COMUNICACIÓN.

“..el intento de formular verbalmente la propia representación con el fin de comunicar a los demás obliga a considerar y reanalizar lo que se pretende transmitir; ayuda a detectar incongruencias e incorrecciones: fuerza a ser más explícito y preciso; obliga a buscar formulaciones alternativas para una misma idea, ayuda, en definitiva, a revisar y enriquecer el propio punto de vista (Onrubia, 1995, pág. 119)

Cuando hablamos sobre lenguaje, lengua, habla, palabra, comunicación, oralidad pareciera ser que hacemos referencia al mismo fenómeno, y cierto es que son diferentes manifestaciones. Sin embargo, también es verdad que no todas son equivalentes unas de otras y que entre ellas existen diferencias.

No obstante, en la presente investigación se retoman, todos los aspectos mencionados, exceptuando al lenguaje como la acción de interactuar con otro, a partir del decir y, el escuchar, el intercambio verbal que existe en este juego de roles, pero que está fuertemente vinculado con pensamientos, sentimiento y las habilidades para ser expresados. A esto bien podríamos llamarle a lo largo del texto habla, comunicación u oralidad.

3.1. Acercamientos teóricos y prácticos al lenguaje, lengua, habla, palabra, comunicación.

Los lingüistas relativistas consideran al lenguaje el molde del pensamiento porque orienta la organización de la percepción. En los 60, Chomsky considera que al nacer hay una disposición innata del lenguaje. En los 70, existen las ideas de Piaget y Vigotski sobre el pensamiento y el lenguaje, dicen, son capacidades que cambian su relación con el tiempo hasta su convergencia (Vila, 1998).

Este desarrollo menciona Vigotski, es a través de un proceso simbólico, que libra de los objetos, se recrea en la fantasía, expresa palabras que enriquece su lenguaje, organiza el pensamiento, alienta su comportamiento comunicativo (Trujillo, 2000).

Otra explicación más enfocada a la práctica es la que hace el lenguaje total, quien manifiesta que los niños aprenden cuando tienen el control de su aprendizaje, y saben que lo tienen. Algunas de las características de esta aproximación son: mantener el lenguaje como totalidad dentro de un contexto de uso funcional, en el que se compartan experiencias y se pueda aprender a través de las de otros, su función es contribuir a enlazar las mentes de los participantes para producir una inteligencia social, superior a la de los animales. El lenguaje debe partir de una fuerza, de una necesidad de querer comunicarse (Goodman y Goodman, 1993).

El lenguaje hace referencia entonces a la producción, a la verbalización que consideramos como habla, oralidad o comunicación. Aunque puede pensarse que el habla u oralidad hacen referencia a la producción de palabras, es específicamente en la relación con otros cuando se desarrolla dicha habilidad. Por lo tanto, las colocamos como equivalentes, porque aludimos a la presencia de otro.

Por otro lado, la comunicación es una forma de interacción social, es su expresión y la vía más usual para conseguirla. Se establece a partir de un circuito en el que participan más de uno, con cambios de roles en términos de producción y recepción.

Se utiliza el habla para informar, responder, argumentar, manifestar el propio punto de vista, en ella se refleja la personalidad, el nivel mental, el grado de cultura. En la escucha, el objetivo es obtener información, recibir respuesta, entender lo que se dice hacemos uso de inferencias y anticipaciones (Trujillo, 2000).

No lograr comunicar con claridad lo que queremos decir, está relacionado con algunos factores psíquicos como la timidez, inhibición, limitaciones mentales o expresivas.

La mayoría de ellas aprendidas en la relación justamente con el otro, en nuestras relaciones cotidianas, en el uso o desuso de la lengua para interactuar. De tal manera que no sólo aprendemos a utilizarla, sino adquirimos con ella cierta personalidad.

Siendo el lenguaje tan importante en la construcción del individuo y de la sociedad, ha sido investigada desde diferentes áreas (someramente mencionamos algunas así como los intereses de cada una de ellas), por ejemplo, lingüística, antropología, psicología y educación⁵⁰.

Desde un enfoque lingüístico se realiza un análisis del discurso propuesto por Sinclair y Coulthold el cual revela estructuras lingüísticas, se enfocan en lo que las personas dicen, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender y los problemas que enfrentan para establecer ese entendido.

El enfoque socio–antropológico, se fija en el contenido (de qué hablan) y en la estructura (quién habla con quién), aspectos que revelan un orden social.

El enfoque psicológico se centra en el lenguaje como medio para la comprensión primero como herramienta para enseñar y aprender y segundo como signo a partir del cual el niño construye un modo de pensar. Específicamente, para Vigotski, el habla deviene progresivamente más descontextualizada e interior, funcionando para controlar y regular el propio comportamiento, por lo tanto cambia su función (su uso) y su estructura (cómo opera).

Todas estas áreas han contribuido en la explicación de los procesos de adquisición y desarrollo del habla, que a su vez han sido utilizados en la práctica, específicamente en la escolar generando cambios de paradigmas.

⁵⁰ La información mencionada sobre cada una de las áreas que se mencionan fue obtenida de Edwards y Mercer (1988).

Ejemplo del cambio de concepciones es que en los años 60 y 70, son un parteaguas en la concepción del proceso de enseñanza–aprendizaje. Antes de estos años se entendía como enseñanza la transmisión de conocimientos y como aprendizaje la asimilación y recepción de información. Después de esta fecha⁵¹, se ve a los alumnos como constructores de su propio conocimiento y al profesor como un mediador, algunas ventajas que se observaron de la interacción entre iguales es que tienen mayor frecuencia, es más intensa y variada, permitiendo el desarrollo cognitivo y social (Coll y Colomina, 1995).

Estos cambios en la manera de explicar el proceso de enseñanza aprendizaje obviamente también cambio el rumbo de las investigaciones, Coll y Colomina (1995) mencionan que antes de los 60-70 las investigaciones estaban dirigidas a estudiar la relación maestro-alumno, el proceso de enseñanza aprendizaje. Después de esa fecha se estudia la relación entre niños.

Sin embargo, aun cuando la relación que se investiga es entre alumnos no se olvida el papel que juega el maestro. Muestra de ello es Douglas Barnes, considerado uno de los pioneros en la investigación de la interacción de los años 70, relaciona los aspectos del discurso con los procesos de aprendizaje de los alumnos, considera que hay que reconocer el lenguaje de los alumnos sin minimizar el rol del profesor, porque es quién organiza las experiencias para que los muchachos hagan uso del habla y pregunta para obligar a dar explicaciones más explícitas, hacer análisis sistemática de su experiencia, utilizando en lenguaje para desglosarla y reestructurarla (Mercer, 1997).

Mirar la interacción entre los niños, llevó a considerar diferentes formas de hacerlo y a investigar distintas maneras de organización entre ellos Edwards y Mercer (1988), Coll (1994) y Coll y Colomina (1995), hacen referencia a tres tipos:

1. Individualistas. El objetivo es personal no importa si cualquier otro logra el suyo o no.

⁵¹ No hay que olvidar que durante los años 70 se da el redescubrimiento de la teoría de Vigotski, como se mencionó en le capitulo anterior. Tal vez, este acontecimiento tenga alguna influencia también en el cambio de concepciones.

2. Competitiva. Es una relación excluyente entre uno y otro individuo. Yo logro mi objetivo siempre y cuando el otro no lo haga.
3. Cooperativa. Existe un estrecho vínculo. Cada uno de los implicados logra su objetivo si los otros también lo alcanzan. Son las relaciones más positivas porque promueven mayor simpatía, atención, cortesía, respeto mutuo, sentimientos recíprocos de ayuda, más abiertos. Aspectos que influyen tanto en la conducta social, motivacional y el rendimiento académico.

Dentro de estas relaciones cooperativas mencionan que pueden ser con grupos relacionados en tutorías, homogéneos o heterogéneos. Las tutorías para perfeccionar habilidades adquiridas. Las relaciones homogéneas útiles en el descubrimiento de nuevas relaciones o habilidades. Las heterogéneas para cualquiera de los dos casos anteriores.

No todo es positivo en las diversas investigaciones que se han realizado en torno a los tipos de organización entre los niños, ejemplo de ello son los datos que Mercer (1997) menciona en torno a las investigaciones de parejas o grupos que realizan una tarea de solución de problemas en comparación entre la organización cooperativa y competitiva, concluyendo que las negociaciones y el feedback posibilitan más éxito en la solución de la tarea, que los niños aprenden más solos y que no necesariamente un experto ayuda.

A diferencia de otras investigaciones realizadas por Mercer (1997), menciona; estudios sobre la vida en las aulas, parejas o grupos que realizan la solución de problemas, análisis de la conversación de parejas o grupos en tareas basadas en currículo.

En el análisis de las conversaciones de parejas o grupos en tareas basadas en currículo, se promueve mayor éxito, cuando los alumnos comparten las mismas ideas sobre lo que es importante en la discusión y/o tengan una concepción común de lo que les interesa alcanzar en ella.

Todas las formas de organización tienen la finalidad de promover la conversación para construir conocimiento, desarrollar formas de pensar y comprender. Para lograrlo es

necesario hablar para realizar una tarea, una actividad o para promover la cooperación, comprender bien y compartidamente el objetivo. Es decir está estrechamente relacionada con la perspectiva socio-cultural.

Respecto a la vida en las aulas durante los años 70, se propone trabajar en grupo, y en los 80 en investigación Británicas se reconoció que no bastaba con estar juntos para promover la cooperación, sino que hay que tener un propósito de organización (Mercer, 1997).

En los 80 importa la intención comunicativa, la existencia o no de actividades a lo largo del desarrollo, la relación entre determinadas capacidades cognitivas y la aparición del léxico, el papel de los adultos y de la interacción social en la génesis de la conciencia.

La comunicación es un intercambio de significados realizado de manera verbal o no verbal (Tough, 1979).

Por su parte, en investigaciones realizadas durante los últimos 20 años Jonson, (1984, en: Coll y Colomina, 1995), se han interesado en los procesos de socialización, la adquisición de competencias y destrezas, control de impulsos agresivos, grado de adaptación a las normas establecidas, superación de egocentrismo, relativización progresiva sobre el punto de vista propio, el nivel de aspiración y rendimiento escolar.

Para comprender los mecanismos que median la interacción de los alumnos y los procesos cognitivos habría que observar cómo evolucionan: las pautas interactivas entre participantes, el proceso de realización de la tarea, la coordinación y condicionamiento de ambos aspectos. Esto es posible realizarlo a través de registros precisos y análisis microgenéticos de la constitución y modificación de las destrezas, conceptos o estrategias, para lograrlo es necesario identificar unidades funcionales, los componentes básicos de la destreza, concepto o estrategia y examinando cómo estas unidades interactúan y evolucionan (Coll y Colomina, 1995).

3.2. Perspectiva sociocultural del lenguaje

Vigotski dice, que no se puede estudiar el lenguaje como un fenómeno aislado de otros procesos cognitivos ni fuera del contexto social, porque existe una dialéctica entre lo interno y externo que hemos mencionado ya en el capítulo anterior. El lenguaje es tal vez la muestra de ésta dialéctica.

Así, desde esta perspectiva, se considera que el lenguaje es producto de una doble herencia, una biológica y otra socio-cultural, es decir, entre una capacidad para desarrollarlo y un resultado de la interacción con otros en un contexto específico, que permite no sólo la adquisición fonética sino semántica, es decir, adquiere sentido y significado que moldean el pensamiento. Es un signo que transforma el interior del hombre, es un producto de la evolución filogenética e histórica de la especie⁵².

Vigotski estudia el lenguaje porque intenta comprender cómo la adquisición del lenguaje sirve para modelar la cognición infantil, piensa que *"un concepto se forma, no a través del interjuego de asociados, sino de una operación intelectual, en la cual las funciones mentales elementales, participan en una combinación específica que esta guiada por el uso de la palabra. Como medios de centrar activamente la atención o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo"* (Trujillo, 2000, pág. 27).

Además de las transformaciones individuales que genera, sirve para expresar los contenidos de la mente, desarrolla el pensamiento y, posibilita alcanzar los objetivos propuestos, ya sea por la ayuda de otros o por la autorregulación que permite lograrlo, evaluar lo que comprendemos⁵³ y expresamos.

⁵² Esta información fue elaborada a partir de las lecturas de: Peralbo, Gomez, Santorúm y García (1988), Tough (1979), Tujillo (2000).

⁵³ Este saber lo que sabemos, lo que comprendemos y no comprendemos es lo que en 1971 Flavell llamó metacognición.

Di Bello y Orlich (1987) sugiere que el propio acto de hablar acerca de la comprensión real que uno tiene de una cosa torna explícita esa comprensión. Es frecuente que un individuo tenga de los aspectos de una teoría formal sólo una comprensión esquemática o parcial, y no sea conciente con exactitud de lo que comprende y de lo que no comprende. En el curso de una discusión o de un diálogo, el individuo tiene oportunidad de verbalizar todo lo que ha comprendido correctamente cuando lo que ha comprendido incorrectamente. El proceso de expresar las ideas mediante las palabras le permite al individuo tomar conciencia tanto de uno como de lo otro. Una vez verbalizado lo que se ha comprendido correctamente y lo que se ha comprendido incorrectamente también puede tomar conocimiento un instructor que este tomando parte en la discusión. El instructor tiene entonces la oportunidad de aclarar los conceptos que para el individuo habían quedado confusos. En un transcurso el proceso de discusión puede promover la adquisición de conceptos científicos por parte del individuo. Así pues, una vez que los ha hecho explícitos los conceptos que una persona tienen quedan abiertos a procesos discursivos que pueden promover su reorganización y su depuración (Mol y Greenbergl,1999, pág. 315)

¿Cómo se desarrolla el lenguaje? Aunque Vigotski no estudia directamente su génesis, sino el origen social de la conciencia posible por el otro y la cultura, que son quienes posibilitan el acceso a los instrumentos culturales. Estudia la relación entre pensamiento y lenguaje que esquematizaremos en el siguiente diagrama⁵⁴ (ver figura 4):

⁵⁴ La información contenida en diagrama fue obtenida de Baquero (1990), Vigotski (1999).

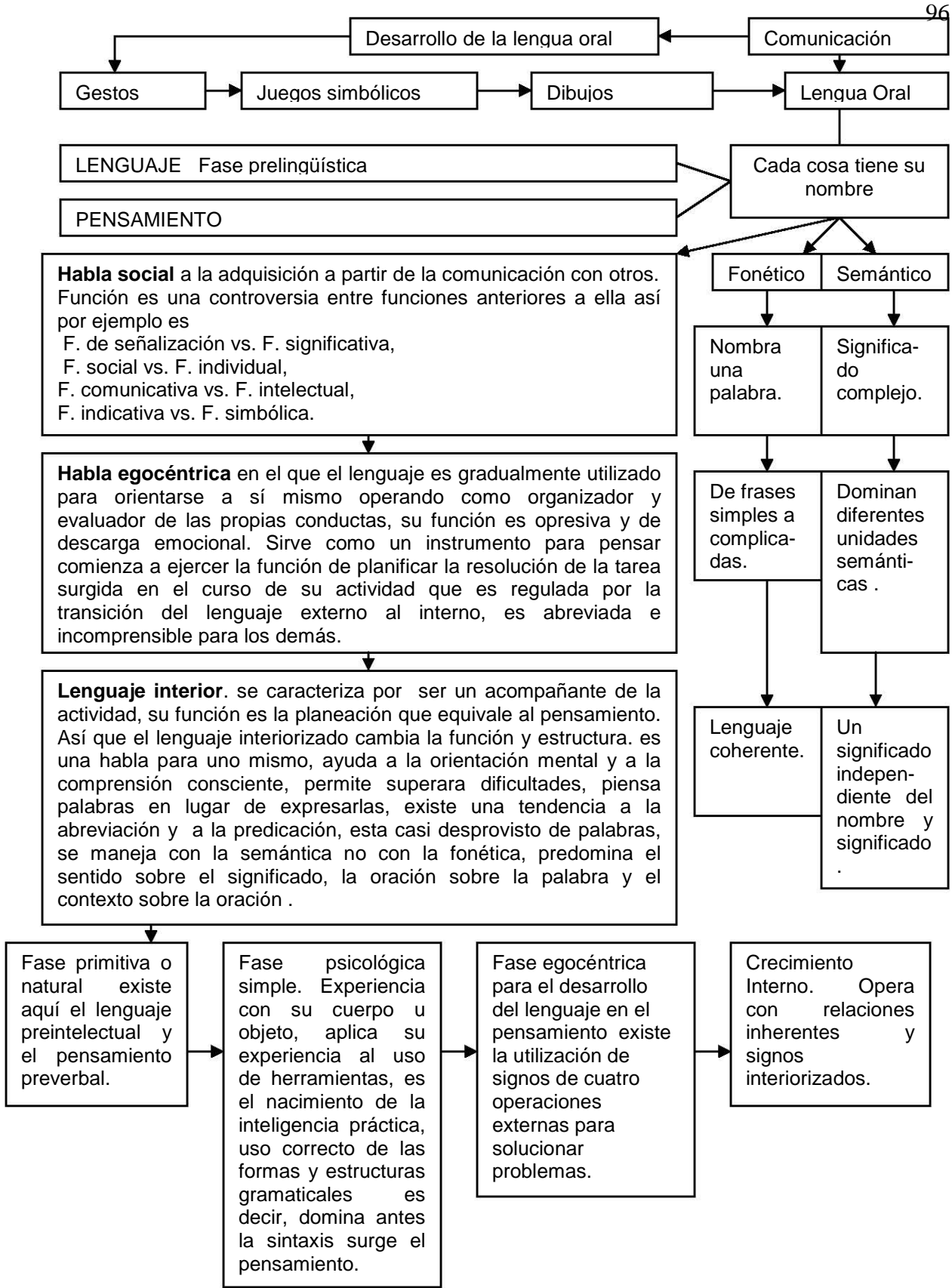


Figura 4. Diagrama sobre la relación ente pensamiento y lenguaje.

Antes de describir el diagrama partiremos de una cita textual reveladora de lo que desarrollaremos después.

“ la interacción social es fundamental para el proceso global del desarrollo del habla y para el desarrollo de la actividad práctica., así como para la función de ambas. En el curso de la resolución de un problema con otra persona, el niño debe comunicarse con esa persona. Tanto lo cognitivo como lo comunicativo – las funciones interpersonales e intrapersonal del lenguaje- son necesarios para el desarrollo de la actividad mental superior humana. Ambos aspectos están inextricablemente relacionados y unidos, y el habla guía a la actividad práctica del mismo modo que esta última lleva la necesidad de usar el lenguaje. Además ambos facilitan el aprendizaje y dan lugar a un desarrollo cognitivo” (Garton, 1994, pág. 103)

La palabra, surge a partir de la comunicación que es su función primordial, permite el desarrollo de la lengua incluso antes de ser oral, atraviesa cuatro fases. La primera se refiere a los gestos, la segunda al juego simbólico, la tercera al dibujo y la cuarta la lengua oral. Es decir, antes de la palabra existen intercambios corporales.

Durante este tiempo (antes de desarrollar la palabra) existe pensamiento y la construcción de lenguaje. Existe acción para lograr obtener lo que se desea y comunicación con los otros a través del uso de elementos descritos en el párrafo anterior, no están unidos. Se entrelazan a partir de que cada objeto tiene un nombre, existe nominación y representación a partir de este momento, pensamiento y lenguaje empiezan a interactuar.

“La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer

relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con la investigación de las diferentes fases y planos que atraviesan un pensamiento antes de ser formulado en palabras". (Vigotski, 1999, pág. 147)

Desde el momento que inicia la cuarta fase o lengua oral, se desarrollan dos procesos de forma paralela: uno se refiere a la evolución de la lengua desde su origen social hacia la lengua egocéntrica y finalmente a la interna y, otro relacionado a la lengua en su sentido fonético y semántico.

Respecto a la evolución de la lengua, vemos en el diagrama (ver figura 4) que se desarrolla en tres etapas, la primera hace referencia a la lengua social parte de la comunicación con otros y se va tornando poco a poco más personal, significativa, intelectual, hasta convertirse en lengua egocéntrica, es decir, incomprendible para los demás, pero útil para organizar y evaluar la acción hasta finalmente interiorizarse, es decir, es para uno y no puede ser escuchada por nadie más permite planear, organizar y por lo tanto trabaja más con la semántica, con los significados⁵⁵.

Esta última etapa interiorizada a su vez tiene un desarrollo dividido en cuatro fases (las mismas que otra función cognitiva), son además muy similares a lo expuesto. Primero inicia con una etapa de lenguaje preintelectual, posteriormente aparece la inteligencia práctica con el uso de herramientas, la fase egocéntrica, el pensamiento, el uso de signos para solucionar problemas y finalmente la etapa interiorizada en la que opera con signos inherentes, propios.

Respecto a la evolución semántica y fonética, existe también una dualidad ya que fonéticamente la palabra inicia aunque semánticamente tiene un significado amplio, posteriormente se adquiere mayor dominio sintáctico y aparecen fonéticamente oraciones

⁵⁵ Piaget, menciona Vigotski (1999), concibe el desarrollo de la lengua de manera contraria a la expuesta, es decir, la lengua inicia siendo interior, personal y va emergiendo un poco acompañando a los actos en la etapa egocéntrica hasta fluir y convertirse en social. Recorre el camino inverso.

primero sencillas y después complejas mientras que en el terreno semántico existen diferentes unidades, finalmente fonéticamente surge un lenguaje complejo y organizado y semánticamente se desarrolla un significado diferente de la cosa.

“El lenguaje no comienza con las primeras palabras o con la primera gramática incipiente. Hunde sus raíces más bien en la etapa preverbal, donde comienza aparecer los primeros comportamientos comunicativos (la actuación por turnos, la deixis, etcétera) que introducen al niño, a través de la interacción con adultos en la referencia y en la negociación de los significados” (Peralbo et al., 1998, pág. 19)

La instrucción posibilita el desarrollo porque se adquieren hábitos y destrezas que además se aprende a aplicarlos conciente y voluntariamente a través de las ayudas que los maestros proporcionan cuando explican, dan información, preguntan, corrigen, exigen explique los temas. Permitiendo que el desarrollo de los conceptos científicos integren en los conceptos de la vida cotidiana. Así los prerrequisitos lógicos de cada materia influye en el desarrollo de las funciones superiores.

“El pensamiento de un niño debido justamente a que surge como un total borroso y amorfo debe expresarse con una sola palabra. A medida que se torna más diferenciado se encuentra con más dificultades para expresarlo en palabras aisladas y construye un todo compuesto. Recíprocamente el progreso prelingüístico que se produce hasta llegar al total diferenciado de una oración, ayuda a avanzar los pensamientos desde un total homogéneo hacia partes bien definidas. Pensamiento y palabra no están cortados por el mismo molde; en cierto sentido existen entre ellos más diferencias que semejanzas. La estructura del lenguaje nos refleja simplemente la del pensamiento; es por eso que las palabras no pueden ser utilizadas por la inteligencia como si fueran ropas a la mediada. El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje. No es una mera expresión lo que encuentra en el lenguaje, halla su realidad y su forma.

Los procesos de desarrollo semántico y fonético constituyen en esencia uno solo, debido justamente a sus direcciones inversas (Vigotski, 1999, pág. 148)

3.3. Desarrollo del lenguaje

‘el hombre, tanto dentro de su desarrollo histórico como individual, se ha valido de la comunicación para satisfacer sus necesidades, materiales y espirituales. La comunicación tiene que ver directamente con la interacción entre los hombres, como medio de participación social, familiar, escolar, laboral, etcétera. Incide en el rendimiento y ajuste emocional del individuo, en todo su accionar’ (Trujillo, 2000, pág. 26)

El lenguaje, es resultado de un proceso filogenético y ontogenético; actualmente, este último se desarrolla de la siguiente forma⁵⁶:

Prácticamente desde el nacimiento el niño reacciona a la conversación, vuelve la cabeza cuando le hablan; los adultos conversan, gesticulan, significan sus movimientos y establecen “una plática” con el bebé.

Al inicio y hasta los 12 meses del niño, aproximadamente, el pensamiento y el lenguaje siguen cursos paralelos debido a su origen diferentes, como se explicó en el apartado anterior.

Desde el nacimiento hasta los cuatro meses, el niño responde al adulto mirándolo sostenidamente y, poco a poco aparece cierto control de boca y garganta que posibilitan la producción de balbuceos (retomados por los padres para establecer una charla), también la atención cambia y su mirada ya no sólo es dirigida al adulto sino al contexto, a los objetos.

Un poco más tarde, alrededor de los cuatro y seis meses existe un control de manos, y aparecen los primeros contactos con los adultos primero, de nueva cuenta, y posteriormente con los objetos, toca nariz, oídos, boca, y su atención está centrada en éstos. Los adultos siguen conversando y dotando de sentido o deseo las acciones del niño ¿te gusta?, ¿lo quieres?, etcétera.

⁵⁶ La información con la que se elaboró las características del desarrollo ontogenético fueron tomadas de Peralbo, et al. (1998), Tough (1979) y Vila (1998).

Entre los ocho y nueve meses, los niños desarrollan el control casi total de su cuerpo y puede arrastrarse, gatear, ponerse de pie caminar con ayuda y nuevamente todas sus acciones están significadas por los adultos asociando palabras a sus acciones y a los objetos. Los niños utilizan su voz manifestando, enojo, frustración, placer y los padres utilizan para establecer conversación. Antes de las palabras existe significado, emoción que comunicar.

Durante el año y año tres meses su vocabulario se consolida con 12 palabras o más, utiliza en diferentes situaciones una palabra, pero con distinto significado por ejemplo dice mamá para llamar la atención, pedir, avisar o reclamar.

A partir de los dos años, empieza a construir enunciados telegráficos uniendo dos o más palabras ante las que el adulto responde dando diferente significado para saber lo que el niño intenta decir. Utiliza el lenguaje para dirigir su acción.

Aproximadamente entre los dos años tres meses y los dos años seis meses, empieza aprender las formas estructurales de lenguaje y, construye oraciones simples y algunas complicadas, pero de forma deficiente.

Es desde los dos años a los cinco, en los que ocurre el desarrollo más rápido y significativo. Utiliza, por ejemplo, la forma autorreguladora del lenguaje, se observa en la forma en que contribuye a la planificación y a la solución de problemas.

‘Los primeros estadios en el desarrollo del lenguaje, dependen por completo de la interacción entre el niño y otras personas, y de las oportunidades con que cuenta para utilizar el lenguaje para enfrentarse con las situaciones cotidianas. El niño posee una capacidad innata para usar el lenguaje, pero sólo aprenderá a utilizarlo si otros esperan que hable y le ayudan a hablar. El uso del lenguajes pues, un comportamiento esencialmente social; o sea, depende de la interacción con otras personas: desarrollamos y utilizamos el lenguaje porque otros nos hablan. Entre los dos y los tres años, el niño habla primero con otras

personas y luego comienza a remitir la conversación hacia sí mismo. En los dos años posteriores, cuando juega o se halla inmerso en otras actividades, el niño habla en voz alta consigo mismo cada vez más y más. Es casi como si se contara a sí mismo lo que esta haciendo y pensando.” (Tough, 1979, p.p. 36-37).

A los cinco años, el niño ingresa a la escuela, ésta le permite tener contacto con otras formas de hablar, las de sus compañeros y la del maestro, aumenta su vocabulario por el contacto y las nuevas demandas.

‘El contexto social es en sí mismo un proceso mediador. Las aulas son organizaciones sociales. Son necesariamente diferentes de otros grupos sociales de alumnos ya que unen a grupos numerosos de edad similar. Su formación, su organización y su estatus sociopolítico también los restringe. Pero es posible organizar a las aulas para que las interacciones sociales sean de apoyo, y proporcionen puentes a las diferentes culturas y valores sociales que los niños traen a la escuela. Los alumnos son capaces de aprender las convenciones de nuevos contextos sociales y nuevos géneros lingüísticos. Si los contextos son contextos dinámicos en los que se invita a los alumnos a participar y a ser libres para ser ellos mismos. Si, en cambio, su aprendizaje en las aulas está demasiado limitado, lo que aprenderá es solo un limitado conjunto de conductas. Algunos alumnos sentirán que se les permite fracasar pero no ser inconformista” (Goodman y Goodman, 1993, p.p. 286- 287).

Desde los siete años adquiere la mayoría de las reglas gramaticales, las que son utilizadas con mayor frecuencia aunque también tienen aun dificultades para articular nuevas palabras.

Alrededor de los diez y once años su lenguaje se vuelve más técnico para hacer referencia a objetos, fenómenos, situaciones hace referencia a distintas áreas de conocimiento.

Así el lenguaje inicia en el acto comunicativo, en la conversación a la que paulatinamente el niño se incorporará con un lenguaje cada vez más complejo. De tal manera que aprende a

usar el lenguaje y a pensar a través del contacto con otras personas que les estimulan a conversar y expresar su pensamiento, sentimientos, necesidades, deseos. Los adultos le ayudan a razonar con profundidad cuando conversan con ellos. *“..el niño adquiere el sistema del lenguaje a medida que aprende a conversar, y la conversación proporciona una base para acceder a la forma escrita y a las destrezas de la lectura y escritura a ella vinculadas...”*(Tough, 1979, pág. 17).

Cuando llega a la escuela y establece comunicación con el maestro, los otros niños y los contenidos escolares amplia su vocabulario y la estructura de su discurso hasta hacerlo más científico, es decir, se incorporan términos, explicaciones de diferentes áreas en el discurso del niño.

De tal manera que la lengua oral es la base para la lengua interior, y posteriormente para la adquisición de la lengua escrita es una compleja operación intelectual y cultural. Además de generar otros tipos de procesos como la conciencia.

‘Usamos el término conciencia para dar a entender conocimiento de la actividad de la mente, la conciencia de ser conciente. Un preescolar que en respuesta a esta pregunta ¿conoces tu nombre?, lo diga, carece de conocimientos reflexivo; conoce su nombre , pero no es conciente de conocerlo.

Los estudios de Piaget demostraron que la introspección comienza a desarrollarse sólo durante los años escolares. Este proceso tienen mucho en común con el desarrollo de la percepción externa y la observación en la transición de la infancia a la niñez, cuando el niño pasa de la primitiva percepción sin palabras a la percepción de los objetos guiada por una percepción en términos de significado, expresada oralmente. De modo similar el escolar pasa de la introspección no formulada a la verbalizada, percibe sus propios procesos psíquicos como significativos. Pero la percepción en términos de significado implica siempre un grado de generalización. En consecuencia, la transición hacia la propias observación verbalizada denota el comienzo de un proceso de generalización de las formas internas de actividad. El cambio hacia un nuevo

tipo de percepción interna significa también un cambio hacia un tipo superior de actividad interior, puesto que un nuevo modo de ver las cosas abre nuevas posibilidades para manejarlas. Los movimientos que realiza un ajedrecista están determinados por lo que ve en el tablero cuando su percepción del juego cambia, varía también su estrategia. Al percibir alguno de nuestros propios actos de un modo.

Generalizado, los aislamos de nuestra actividad mental total y por lo tanto podemos enfocar el proceso como tal, y entablar con él una nueva relación. De este modo al hacernos conscientes de nuestras propias operaciones y considerar a cada una como un proceso de un determinado tipo –tal como el recuerdo o la imaginación- nos conduce a poder dominarlas.”(Vigotski, 1999, p.p. 104 -105)

En la relación con los otros, por lo tanto no sólo adquiere el lenguaje y desarrolla el pensamiento, sino que también aprende a comportarse a través de cómo se comporta el adulto con él, y cómo él debe comportarse con el adulto.

3.4. El uso del lenguaje en las prácticas educativas

*“a pesar de que el lenguaje está bien formado, de que posee un vocabulario bastante adecuado, y de que son capaces de hablar con el profesor, a muchos de ellos, sin embargo, les cuesta utilizar el lenguaje para (explicar, proyectar, reflexionar, etc.) su problema no es la falta de lenguaje sino el desconocimiento para utilizarlo de determinada forma”
(Tough, 1979, pág 89)*

Abordar el desarrollo del lenguaje antes que las prácticas educativas tiene la intención de contrastar la manera en que se desarrolla el lenguaje en casa⁵⁷, con lo que se genera en la escuela para reflexionar sobre lo que se promueve.

La investigación educativa que cita Edwards y Mercer (1988), estudia la interacción y el discurso en el salón de clase, en ella se ha encontrado que 2/3 partes del tiempo escolar

⁵⁷ Las interacciones que se describen son las que desarrollan el lenguaje y el pensamiento, las más propicias, las más benéficas. Sin embargo, en las familias existen muchas prácticas distintas, problemas de tiempo, situación económica, emocional, educativa, de salud que modifican la presencia y la forma de conversar.

alguien habla, de éste tiempo 2/3 partes lo ocupa el maestro y a su vez utiliza 2/3 partes para realizar lecturas o preguntas.

De tal manera, las prácticas que predominan son, la recitación y no la enseñanza al promover tareas como sentarse en silencio y leer textos asignados, completan hojas de repeticiones, exámenes y cuando se habla es el maestro quien controla el tema y la participación (Mercer, 1997).

Sí consideramos además, que los alumnos van a la escuela a aprender y trabajan sobre las lecciones que propone desarrolla el maestro, quien tiene la autoridad para regañar o castigar a quien realice alguna otra cosa (Vázquez y Martínez, 1996).

Los escolares acostumbrados a la autoridad adulta, se comportan como el maestro lo marca; sin embargo, también desarrollan nuevas habilidades para comunicarse entre ellos.

Estas interacciones fueron observadas por Rockwell (1991), y Vázquez y Martínez (1996), la primera clasifica las interacciones del salón de clases en públicas y privadas, están relacionadas con quién las realiza; por ejemplo las públicas son las que realiza el maestro, sus explicaciones, preguntas, etcétera. así como las interacciones entre los alumnos que son reconocidas por el maestro, es decir, las que él controla. Las privadas son las que realizan los alumnos a pesar del maestro, y pueden ser desde miradas, señas, ruidos notas o palabras. Esta actividad desarrolla doble habilidad en los niños, atender al maestro o hacer como que lo atienden y al mismo tiempo estar alerta de los compañeros o del amigo. De tal manera que existen gran cantidad de interacciones breves y permanentes en las que todos los niños participan, jugando roles distintos e intercambiables.

A pesar de ser prácticas comunes, la descritas anteriormente, es también general, que los maestros las rechacen y las consideren variables de distracción en la comprensión.

“.. el vocabulario con el que se designa es peyorativo (conversaciones, distracciones, irresponsabilidad, barullos, jaleo, indisciplina, etcétera), pero

además la representación del ‘buen maestro’ supone el mantenimiento de una cierta disciplina, donde se excluyen las conversaciones entre los niños. La cultura de la institución impone entonces una cierta interpretación, donde estas interacciones se perciben como ‘marginales’ y ‘negativas’ en relación con lo que se considera una clase ‘bien llevada’...” (Vázquez y Martínez, 1996, pág. 125).

Así, en la escuela se practica el habla, pero del maestro; es él el dueño de la palabra, quien sabe, quien ordena, quien permite y prohíbe. Seguramente porque así aprendió a ser maestro. Con una imagen de lo bueno y malo de la educación, y la falta de ella. Pero ¿habrán aprendido el tipo de hombre y mujer que desarrollan?, ¿el tipo de habilidades que permiten y que frenan?

A lo que Coll (1994), Coll y Colomina (1995), y Tough (1979), mencionan, que detrás de las prácticas educativas específicamente del uso o no del habla, existen concepciones concretas sobre la educación en la que el alumno se ha formado a través de cómo percibe la sociedad, la comunidad y a los hombres y mujeres. Ideas que no necesariamente son conscientes, pero que determinan sus actitudes y acciones.

Por ejemplo, Coll (1994); y , Coll y Colomina (1995), menciona que la educación que se basa en el pizarrón y las explicaciones, ve el habla como entorpecedora y subversiva, así que trata de mantener al alumno callado, con tareas que deben resolverse individualmente. De tal manera dice Tough (1979), que los profesores creen en la adquisición de conocimientos y destrezas como objetivos educativos, sólo si los niños son obedientes y llevan a cabo lo que se les pide.

Esta forma de tratar a los niños enseña además de habilidades y conceptos, prejuicios, comportamientos, actitudes y autoconceptos. Al respecto, Mercer (1997), menciona, investigaciones realizadas en escuelas británicas en los años 80, en la que los niños piensan que cuando se les deja hablar en la escuela es porque no se está trabajando o porque el trabajo que están realizando no es importante, ya que hablar hace que dejes el trabajo.

De esta manera, el niño se hace una idea no sólo del habla sino de los adultos, de la educación, del aprendizaje, de lo que tiene que hacer para estar bien con el maestro o para pasar de año. Tal vez estar calladitos. No debatir, obedecer, cumplir ordenes⁵⁸.

‘Los estudiantes acostumbrados al modo académico tradicional inconscientemente aceptan las ideas de que la orientación competitiva es la única manera de tener éxito. Agresividad, individualismo, intención de impresionar, búsqueda de estatus y conducta competitiva se consideran no funciones en el método LTD (Aprendizaje a través de la Discusión, por sus siglas en inglés). Por ejemplo, muchos estudiantes han llegado a creer que si no tienen nada brillante o ingenioso qué decir es mejor permanecer en silencio, y frecuentemente lo hacen. Deben darse recompensas y aprobación a la conducta cooperativa. El aprendiz y no el aprendido es un buen miembro del grupo. Pedir ayuda para comprender promueve la comprensión para todos’ (Fawcett, 1974, pág. 70).

Así pues, el niño que ha aprendido hablar en la conversación con sus padres quienes le han corregido o promovido el habla, cuando llega a la escuela, el maestro habla por encima de ellos y es él quien sólo puede hacerlo. Provoca un desfase, un rompimiento que algunos como Gallimore y Tharp (1993), creen que está relacionado con el fracaso escolar⁵⁹.

Así ‘la institución, postula que las rutinas contribuyen a la disciplina y al control de sí. Es posible que así sea, pero entonces sucede que, como las jornadas de clase tienen todas la misma estructura, estas interacciones prohibidas aportan una especie de chispa de impresión y de trasgresión a unas jornadas tan reglamentadas. Se puede pensar entonces que las interacciones horizontales también tienen una función ante el aburrimiento estructural que provoca la rutina y las sesiones de clase demasiado largas, donde la regla social impuesta por la escuela es la inmovilidad’ (Vázquez y Martínez, 1996, pág. 132)

⁵⁸ Que creo son importantes y necesarias para la vida personal y social, pero no suficientes para el desarrollo en ninguna de ésta dos esferas.

⁵⁹ Ante lo cual los profesores generalmente culpan a los padres sin considerar que su práctica también es un elemento provocador de dicha circunstancia.

3.4.1. *El uso de la lengua desde el currículo*

“el propósito de la escolarización es enseñar a los estudiantes a ser ¿alfabetizados? En el sentido más amplio de la palabra: capaces de leer, escribir, hablar, computar, razonar y manipular símbolos y conceptos visuales y verbales. La alfabetización se obtiene creando oportunidades para que los alumnos sean ayudados en el uso de significados de las palabras, las estructuras conceptuales y el discurso mismo, de manera que los signos y los símbolos cobren nuevos significados compartidos a medida que son consagrados por el uso de la actividad productiva conjunta y conducidos debajo de la superficie para ser desnudados a la luz del pensamiento” (Gallimore y Tharp, 1993, pág. 239)

Aunque lo que hemos mencionada es lo que ocurre en las escuelas, existen programas educativos que tienen objetivos y enfoques específicos que regulan o guían la práctica educativa, específicamente abordaremos lo que dicen al respecto de la lengua oral y escrita. El plan y programa que rige la educación primaria en México fue puesto en marcha en 1993, cambiando del enfoque gramatical al funcional comunicativo.

Sobre estos enfoque comentan Lomas y Osoro (1993), antes los enseñantes de la lengua y la literatura tenían como único sustento teórico de sus saberes una tradición académica ligada a la teoría gramatical, el historicismo y el formalismo literario. Ahora se investiga la forma en la que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos, la forma en que se producen los fenómenos de expresión –comprensión y la forma cómo se adquiere y desarrolla la lengua, dentro de esta concepción caben aproximaciones como la filosofía analítica o la pragmática filosófica, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística, enfoques discursivos y textuales, las ciencias cognitivas como la psicología cognitiva y la psicolingüística. Todos ellos enfocados en hacer ciudadanos competentes para la comunicación que requieren fomento de capacidades de expresión y comprensión así como estrategias de uso y reflexión metacognoscitiva.

‘En los nuevos programas de estudio, el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita,

en particular que: Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escrita. Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez. Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos. Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura. Adquieran el habito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético. Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos. Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.” (SEP, 1993, p.p. 14-15)

Para conseguir los objetivos antes mencionados, el nuevo enfoque considera que hay que partir del lenguaje que se ha adquirido en la familia, el que conoce y tiene cada niño e ir introduciendo progresivamente los demás lenguajes con el fin de ampliar sus competencias comunicativas y cognitivas como hablantes y escritores (Gaudi, 1991).

Considerar el aprendizaje desde esta posición y específicamente, el uso de la lengua tiene sus implicaciones conceptuales y prácticas en el desarrollo cognitivo del niño, por ejemplo: aprehender que la comunicación es un medio de aprendizaje, que todos los niños tienen un potencial en adquirirlo y que debe mejorarse con la práctica, es una forma de aprender de otros y conocer diferentes formas de pensar, pueden y necesitan utilizarlo en cualquier momento (Tough, 1979).

Podría generar la escuela, personas competentes que cotidianamente fueran capaces de hacer uso de las diferentes variables lingüísticas, adoptadas según su interlocutor en tiempo y espacio. De tal manera que no es suficiente con aprender el alfabeto sino utilizarlo (Padrón, 1998).

Vigotski dice “el único camino hacia el pensamiento verbal superior es la experiencia de la escolarización. La escolarización independiza a la palabra de aquello que designa y la adscribe a una generalización” (Gallimore y Tharp, 1993, pág. 231)

Si consideramos que la escolarización esta dirigida por los maestros⁶⁰, quienes con su práctica cotidiana pueden promover u obstaculizar el potencial de habilidades de sus alumnos, son quienes inicialmente, desde el punto de vista de la educación escolar, pueden primero concientizarse⁶¹ de lo que promueven en sus aulas y posteriormente ir conjugando la teoría educativa con la práctica en el aula.

⁶⁰ No es nuestra posición centrar el problema educativo en su hacer o no hacer, no consideramos que las deficiencias en éste rubro correspondan o sean principalmente resultado de su práctica, creo que es un problema estructural y de políticas públicas, que es necesario además su reconocimiento social y económico. Pero también considero que ellos pueden hacer una gran contribución al desarrollo de los niños y del país. Los reconozco.

⁶¹ Al respecto Tough (1979) en su libro “lenguaje Conversación y educación”, hace una interesante propuesta sumamente detallada sobre una forma de conocer lo que los maestros promueven en su alumnos; Consideramos un libro útil para los profesores en servicio.

CAPÍTULO 4

LENGUA ESCRITA, LECTURA, LITERATURA: POSIBILIDAD

“ser lector significa bastante más que el mero dominio de un código de escritura; se trata del dominio de un lenguaje entendido como producto cultural, socio histórico; por consiguiente aprender a leer no se reduce a una mera técnica, sino que supone la asimilación de una herramienta e instrumento cultural” (Clement y Domínguez, 1999, pág. 87)

Cuando abordamos el lenguaje hicimos reiterada referencia al acto comunicativo, el cual, no es privativo de lo oral sino también de lo escrito, es pues, la característica principal de la lengua en cualquiera de sus dos expresiones. En ambas existen por lo menos dos personas relacionadas a través de un juego de roles en el que intercambian mensajes que reflejan sus pensamientos, emociones, conocimientos, etcétera.

Sin embargo, aunque la función, es la misma, existen diferencias entre uno y otro. La lengua oral es fundamentalmente diálogica, se desarrolla estando dos o más implicados presentes, de tal manera que pueden darse cuenta de los gestos y tonos que acompañan la expresión del otro, saben a qué se refieren y omiten palabras, la conversación se desarrolla en un contexto determinado. En cambio, la lengua escrita es monológica no existe intercambio de roles, sino uno que piensa o imagina a un interlocutor, a quien para expresar sus ideas o emociones y tiene que asegurar que comprenda, siendo más explícito que en el lenguaje oral, utilizando más palabras y signos que puedan sustituir sus inflexiones, requiere además planear la forma de decirlo para asegurar la comprensión del ausente (Clement y Domínguez, 1999).

Al igual que la lengua oral, la escrita se desarrolla incluso antes de adquirirla. Los niños que viven en contextos letrados, en los que existen anuncios, libros, periódicos no saben con exactitud lo que dicen, pero sí que pueden leerse⁶², cuando los padres o la gente con la que convive utiliza la lengua escrita, saben un poco más por ejemplo qué tipo de información puede encontrarse o la direccionalidad, si además el niño tiene sus propios libros puede entonces empezar a formarse como lector aun cuando carezca de palabras. El

⁶² A este saber que dice algo y la direccionalidad son ejemplos de la conciencia metalingüística (Tough; 1979)

primer contacto que tienen los niños con los libros es a partir de lo que ven y la manera como los adultos conviven con la lengua escrita.

Entonces, es importante el encuentro con la lengua escrita poniendo al alcance de las manos obras, dotando de un espacio o rincón de libros de diferentes temas, formatos, extensiones, emociones, texturas, enseñando a los niños a respetarlos, pero no creando temor a dañarlos.

Así, de la misma forma que en el desarrollo de la lengua oral, en la lengua escrita se necesitan experiencias, posibilidades en las que los niños cometan errores y aprendan de ellos gracias a los comentarios y correcciones de los adultos. Tal y como ocurrió cuando aprendió hablar o a caminar, es necesario ponerlo en diferentes situaciones, darle nuevos retos, aprovechar conocimientos previos para comprender palabras desconocidas, atender sus preguntas, hacerle sugerencias, proporcionarle diferentes materiales que permitan sea capaz de: interrogarse de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que sabe y lo que lee, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones (Arias, 2000).

De esta manera se desarrollará el lenguaje escrito que implica un alto nivel de abstracción para remplazar las palabras por imágenes de las mismas, para adquirir el segundo sistema de señales, como lo llamo Vigotski.

4.1. Alfabetización

La meta del proceso de alfabetización es, desde un comienzo, la formación del lector. Para ello, los niños, aun los más pequeños, tienen que acercarse a la lectura de todos los tipos de texto que le presenta la sociedad letrada en que vivimos. Sin embargo, es conveniente que la propuesta didáctica de la iniciación se centre en la lectura de cuentos, ya que el cuento reúne, como ningún otro texto condiciones para atrapar al lector pequeño. El relato de hechos cotidianos, el lenguaje familiar al niño, los personajes cercanos a él, las acciones, los conflictos, emociones encontradas para experimentar, estimular su participación activa. En la lectura, a tal punto poder opinar sobre lo que narra y tomar posición sobre el comportamiento de algún personaje, por ejemplo” (Vera, Flores y Natale, 1999, pág. 109)

Al proceso por el cual se aprende a leer y escribir, a dotar de significado a la palabra, se le llama alfabetización (Cassany, 1998, Gallimore y Tharp, 1993)

Aunque existen algunos casos en los que niños aprenden la lecto escritura en casa, esto es más bien excepcional, la mayoría lo hacemos en la escuela, la institución que fue creada para ello, que es diferente a la familia aunque ambas tengan como objetivo educar. Las relaciones son diferentes, la manera cómo se educa, los afectos son distintos y sus objetivos también difieren.

Dice Bettelheim (1990), la escuela tiene el objetivo de potenciar al aprendiz como persona educando su mente y su sensibilidad. Pero aun cuando el proceso de alfabetización sea individual, los resultados de dicho proceso, los aprendizajes desarrollados durante ese tiempo son siempre, de alguna manera sociales.

Como dice Klinger y Vadillo (1999), la alfabetización tienen sus implicaciones sociales y cognoscitivas, entre las sociales se encuentran el éxito o fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, la autonomía y desenvolvura personal.

En las implicaciones cognoscitivas promueven la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, léxico más abundante, incrementa el dominio del lenguaje oral, todas éstas habilidades ayudan a otras disciplinas porque se aprende a identificar, qué se quiere conocer, cómo empezar a buscar, seleccionar la información relevante de la que no es, interpretar un diagrama, mapa o esquema, extraer el significado principal, entender las frases dentro del contexto, conocer diferentes tipos de texto (Klinger y Vadillo 1999, Cassany, 1998, y Tough, 1979).

En México 90.5%⁶³ de la población de 15 años y más es alfabetizada y 87.3% de los niños entre 6 y 14 años que asisten a la escuela saben leer y escribir.

⁶³ Estos porcentajes fueron tomado de INEGI (2002). Agenda Estadística.

De acuerdo a la SEP (1996), “estar alfabetizado en el más amplio sentido del término es tener la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa. La alfabetización involucra procesos de construcción de conocimiento que transforma a los sujetos, en particular los afectos, las ideas y las vivencias propias y de otros” (pág. 17) .

¿Quiere decir que la mayoría de la población utiliza las habilidades básicas de la lengua de forma tal que logra hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa?, ¿qué es lo que ocurre?, ¿qué es lo que se ha alcanzado?

Seguramente responder estas preguntas requieren un estudio de evaluación nacional no sólo a la educación, sino a las prácticas cotidianas de éstas habilidades, no es el caso del presente trabajo. Sin embargo, la información que aquí se describa pueda dar un indicio de lo que pasa específicamente con la lectura.

4.2. Lectura ¿posibilidad o problema?

La lectura puede definirse desde una perspectiva teórica, describirse en la práctica educativa y social o situarse como una posibilidad o como un problema.

Trataremos de dar una breve visión sobre éstas maneras de entender la lectura. En el aspecto teórico se han elaborado una gran cantidad de definiciones sobre este concepto o habilidad⁶⁴, en el presente escrito retomaremos sólo dos: la lectura entendida como decodificación y como comprensión.

4.2.1. Decodificación y Comprensión⁶⁵

Anderson y Pearson (1984) “Decir que uno ha comprendido un texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un ‘hogar’, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodar a la nueva información” (Cooper, 1986, pág. 18)

⁶⁴ En el artículo de Klinger y Vadillo (1999) se mencionan varias definiciones.

⁶⁵ Las definiciones que se construyeron fueron elaboradas a partir de la lectura de Vera, Flores y Natale (1999), Solé (1998), Cassany (1998), Cooper (1986), y Schmelkes (1997).

Independientemente de la concepción o definición de lectura, para que ocurra son necesarios tres elementos: quién va a leer, qué se va a leer y el momento preciso en que ocurre la lectura, es decir la interacción. De tal manera que la concepción de lectura implica también una forma de entender a cada uno de estos tres actores.

Por ejemplo, en el caso de la decodificación la importancia reside en el texto el cual tiene un significado único que hay que encontrar, el lector tiene que hacerlo su labor consiste en extraer lo que el autor quiso decir.

A la reproducción mecánica de las letras, sílabas, palabras contenidas en un texto, se le llamo decodificación y fluidez (Vera, Flores y Natale, 1999).

Tal vez, los orígenes de la decodificación puedan remontarse a los griegos, quienes por ejemplo, transcribían con rigor su lenguaje oral y todavía hasta el siglo XIX se buscaba oralizar los textos para encontrar la voz del autor (Vera et al., 1999).

A partir del siglo XX cambia la concepción y se considera a la lectura más cercana a la comprensión.

Desde la comprensión lectora, los implicados juegan de diferente manera y tiene un mayor peso el lector. A quien se le concibe como un sujeto con conocimientos previos (que incluyen valores, conceptos, ideología, procedimientos) y habilidades (de inferencia, comparación, integración y conocimiento metacognoscitivo). Con los que se enfrenta a un texto con información explícita y organizada en un discurso totalmente estructurado.

Estos dos involucrados no son suficientes, sino existe la interacción el momento en que el lector con todo lo que es, se enfrenta al texto, escucha al autor, se confronta, encuentra acuerdos, desacuerdos, incomprensiones que cambian, amplían o refuerzan conocimientos o ideas que él tenía. Lo incorpora y se hace significativo.

La lectura de comprensión es un encuentro comunicativo, dirigido según el objetivo del lector, sus intereses, conocimientos y experiencias, por lo que no hay una sola manera de leer ni de comprender.

Sin embargo, no es suficiente un objetivo y un sujeto lector sino es necesario formarlo, otorgarle oportunidades para ir desarrollando en él las habilidades arriba mencionadas y reconociendo lo que sabe. Es decir necesita a otro, ayuda para lograrlo (Cassany, 1998).

Baker y Brown (1984), mencionan que, para conseguir a un lector que comprenda, es necesario que el niño se sienta capaz de hacerlo y la tarea resulte motivante, aunque también hay que considerar que el interés se crea, se suscita, se educa (Solé; 1998).

Finalmente, leer para descifrar y para comprender son diferentes. Posiblemente podrían equipararse con las dos clases de comprensión que Schmelekes (1997) menciona: la *literal* y la *inferencial*. La primera se refiere al dominio, recuerdo y reproducción de material, surge de la información explícita del texto y subestima los conocimientos previos provocando que el sujeto de siempre una respuesta literal, es decir, repita las palabras de otro.

La inferencial, se refiere a dar sentido partiendo de lo que se percibe o ya es conocido, surge de los guiones del texto. Las dificultades que puede atribuirse son: sobreestimación de los conocimientos previos que pueden llevar a desestimar la información literal, ajustando la interpretación del texto a lo que se sabe. Los conocimientos previos en esta comprensión pueden provocar distracciones.

Por otro lado, aunque conceptualmente se puedan considerar las dos clases de lectura expuestos, en lo cotidiano es usual escuchar que los niños y jóvenes no sólo no comprenden lo que leen, sino que perciben a esta actividad como poco o nada atractiva. Los orígenes de ésta situación pueden encontrarse en factores sociales, familiares o escolares. Los sociales están relacionados con el boom de los medios audiovisuales. Los familiares se relacionan con la falta de lectura a los niños de materiales significativos, la forma cuando se utiliza y la relación entre castigo y lectura. Entre los factores escolares está

fundamentalmente presentar la lectura como una actividad de decodificación⁶⁶ (Klinger y Vadillo, 1999).

Cada factor obviamente es condicionante, sin embargo, nos dedicaremos a describir con más detalle el escolar.

4.2.2. *Prácticas educativas*

La escuela sirve para salir adelante, para tener un conocimiento de una carrera adelante, para desenvolver su conocimiento de uno.

Madre de familia

¿Qué se ha enseñado en México? Determinar si se ha promovido la decodificación o la comprensión, o por lo menos, tener una idea de lo que ha sucedido puede elaborarse con la siguiente muestra de información.

En la época prehispánica se leían códices y se observaba el curso de los astros, median el tiempo, conocían las plantas y los animales, rememoraban importantes sucesos históricos (Carrasco, 1960).

Durante la época de la colonia los frailes encargados de la educación introducen la lengua castellana oral y escrita a través del sacramento, aunque existieron algunos casos en que la enseñanza se impartía en español y en náhuatl, creyendo que con ello la acomodaban a la vida de los indios.

En la época de la independencia, 1820 todavía se enseñaba a leer, escribir, contar, la doctrina cristiana. El método para llevarla a cabo era la memorización que consistía en:

⁶⁶ Klinger y Vadillo (1999), también mencionan algunas alternativas para contrarrestar éstos datos, contemplando a los tres mismos ámbitos con los cuales se relaciona el poco gusto por la lectura. En el aspecto social podrían implementarse programas masivos a cargo del gobierno. En lo familiar desarrollarse el alfabetismo en este círculo. En la escuela serviría desarrollar la lectura a través de aproximaciones cognoscitivas.

“sentados frente al receptor, los alumnos debían soportar repetidas y monótonas recitaciones en silencio y orden, lo que daba como resultado cansancio y aburrimiento. No se promovía actividad física o inquietudes intelectuales. Las virtudes que principalmente debería tener un niño, además de las cristianas y morales eran la aplicación, la docilidad, la obediencia y el respeto a sus superiores. La pereza, la obstinación, desobediencia y volubilidad se castigaba de diversas formas, tanto personales como corporales” (Bolaños, 1984, pág. 38).

Situación prevaleciente hasta 1806 y 1810, años en los que vislumbraban la necesidad de un cambio en la forma de llevar a cabo la actividad educativa. Específicamente, se pugnaba por el uso del silabeo, en lugar de deletrear, y un cambio en la actitud de maestro para ser visto como un amigo.

En 1883 se funda la escuela modelo de Orizaba que se considera un ejemplo de la vida escolar. Se lleva a cabo en dos etapas, la primera se experimenta la enseñanza objetiva, en las áreas de lenguaje, cálculo, geometría, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia. La segunda etapa está a cargo de Rebsamen, quien propone adoptar en México los sistemas europeos y escribe la Guía para La Enseñanza de la Lectura y la Escritura, y, la Guía para la Enseñanza de la Historia (Carrasco, 1960).

Durante la época post revolucionaria, el 12 de febrero de 1959 se crea la comisión nacional de textos gratuitos⁶⁷ (únicos y obligatorios) con el objetivo de hacer plena la gratuidad de la escuela primaria, a pasar del descuerdo y las protestas de la sociedad de autores de libros de texto, de la unión nacional de padres de familia y de la barra de abogados.

En la época actual, en 1992 el ejecutivo presenta una iniciativa de reforma al artículo 3º Constitucional, en el que se hace obligatoria la educación secundaria y se establece la necesidad de la continuidad entre los planes de preescolar, primaria y secundaria.

⁶⁷ En 1960 el gobierno edita textos nacionales para primaria que cada año entrega, de éste momento hasta la fecha se han modificado en tres ocasiones en 1972, 1980 y 1993. También trajo cambios en los planes y programas (Rockwell, 1991 y SEP, 1993).

Durante 1993 y 1994 se lleva a cabo la primera etapa de la más reciente reforma educativa que contempla cambios en el plan de estudios, renovación de libros de texto, programas permanentes de actualización del magisterio, incentivos por desempeño laboral, ampliación de programas compensatorios y federalización de la educación.

Se contemplan 800 horas de clase por ciclo escolar repartidas en cuatro horas diarias durante 200 días de trabajo. De estas horas de estudio, 45% de ellas esta dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de la materia de español en el 1er y 2º grado y, 30% de 3º a 6º grado.

El nuevo plan y programa deja de darle importancia a las nociones de lingüística, y a los principios de gramática estructural para desarrollar las capacidades de la lengua hablada y escrita, para ello en la asignatura de español clasifican las actividades en cuatro rubros, lengua oral, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria.

De tal manera que el trabajo de la lectura se extiende en toda la escolaridad y es cuestión del proyecto curricular, es decir, trasciende un curso y a un profesor (Solé, 1998); o como dice Cassany (1998, pág. 208) *“no hay que entender que los alumnos ya saben leer sino que se les puede enseñar a leer aun mejor...”*

De la adquisición a la consolidación y desarrollo de la lectura existen varios momentos, el primero consiste en apropiarse las bases para reconocer la función social de la escritura, después servirse de la lectura y escritura, y finalmente la necesidad y el deseo de progresar que esta vinculado con el gusto y el hábito (SEP, 1996).

En el currículo actual se menciona que la lectura se realiza en tres etapas: antes, durante y después de la lectura. Antes implica explicar experiencias relacionadas con la lectura, conocer el vocabulario o conceptos indispensables, estimular predicciones y establecer propósitos. Durante la lectura se requiere predicción, anticipación, muestreo, inferencias, confirmación, autocorrección, etcétera. Y el después, está relacionado con ir de la comprensión global a una idea general, de la comprensión literal a lo que dice el texto, a la

reconstrucción del contenido, a la formulación de opiniones, a la expresión de experiencias y emociones, a la relación de ideas (SEP, 1999).

La evaluación está centrada en el reconocimiento de diferentes tipos de texto y saber que se recurre a la lengua con diferente propósito (SEP, 1999).

4.2.3. Investigación sobre las prácticas educativas

Erickson señala“ ...cada clase es resultado de un proceso de negociación. Las clases son negociaciones entre maestros y alumnos en condiciones desiguales. Como plantea Erickson el maestro tiene el poder ‘legítimo’ dada su función institucional y su mayor conocimiento del tema y tiende a definir los términos de la interacción, pero los alumnos también tienen su poder, en última instancia, poder de resistir negándose a aprender lo que el maestro quiere que aprendan” (Rockwell, 1991, pág. 31)

Klinger y Vadillo (1999), dicen que en el ámbito escolar se ha desarrollado sobre todo el tratamiento didáctico basado en una metodología analítica y mecánica, que instruye microhabilidades superficiales y primarias que ejercitan la decodificación entre ellas se encuentran: la discriminación de formas de letras, la correspondencia entre sonidos y grafías, lectura de palabra por palabra, entender todas las palabras de cada texto.

Un ejemplo de una secuencia didáctica a partir de éstos principios es:

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura.
3. Si se comete algún error de oralización, el maestro corrige directamente o delega a otro compañero para que lo haga.
4. Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura que el alumno contesta individualmente.
5. Se realizan ejercicios de gramática a partir del texto⁶⁸.

Si vimos en el apartado anterior que el concepto y habilidad de comprensión de lectura tiene un siglo de impulsarse, la pregunta que surge es ¿por qué los maestros siguen teniendo

⁶⁸ Prácticas similares han sido observadas por Rockwell (1991) como formas de uso de los libros de texto.

prácticas como las descritas por Klinger y Vadillo (1999) y observados por Rockwell (1991)?

La lectura se enseña basado en un método generalmente rígido en el que todo ha sido previsto, contenidos, secuencias, ejercicios que todos hacen al mismo tiempo, presupone que todos los niños deben de aprender de la misma manera, y que los libros de la biblioteca son poco conocidos por los profesores, y por lo tanto no pueden hacer mucho uso de ellos. Así el fracaso de éstos métodos pueden ser en dos vertientes. Uno, la de aquellos que no aprenden, y dos: los que concluyen que la lectura es poco interesante e incluso aburrida así que dejan de leer definitivamente. Resultado: los niños no leen y los maestros tampoco.

Castrillon (1994) argumenta que las prácticas descritas se llevan a cabo porque:

1. Los maestros creen que leer y aprender a leer son dos cosas diferentes, no creen que lo aprendan haciendo. Así que su método consiste básicamente en leer en voz alta para: evaluar, detectar titubeos, malas entonaciones, errores en el deletreo generando todo ello inseguridades y convirtiendo a la lectura en un horror. Y lo que dejan de hacer es provocar un contexto significativo, no lo convierten en un acto comunicativo ni acercan libros que signifique algo para los maestros y para los niños. Por lo que leer y aprender a leer son dos cosas diferentes y además se excluyen.
2. La formación de maestros se da con los mismos parámetros. La escuela de pedagogía no cuenta con una cátedra de lectura sino: con materias sobre técnicas y destrezas que muchas veces están más relacionadas con el manejo de ejercicios que le permitan al niño lograr la decodificación o aterrorizar a los adolescentes de secundaria con análisis literarios. Podría mejorarse ésta situación reflexionando sobre la práctica pedagógica, generando un espacio para que los maestros descubran su relación con la lectura y la realicen por placer.

Desde esta perspectiva Bettelheim (1990) tiene razón, al considerar que los maestros creen que primero se aprende a leer y después a entender lo que se lee. La posición contraria es que se aprende a leer haciendo hincapié en el significado.

Sin embargo; hemos dicho que la escuela no es el único sector responsable de la falta de lectura e interés de hacerlo, y al pensarlo, Castrillón (1994) nos recuerda que la escuela es un reflejo de la sociedad, de la que es parte y en lugar de convertirse en un factor de cambio es un medio de mantener el status quo. ¿Con qué derecho exigimos a los maestros algo de lo que la sociedad no está convencida?. Porque para la mayoría considera que leer es importante, pero la gente dice que no tiene tiempo o que los libros son muy caros; así que creer que la responsabilidad es sólo de la escuela es sobre todo limpiar la conciencia de otros sectores, encontrando un chivo expiatorio⁶⁹.

4.2.4. Prácticas Sociales

Las acciones que lleva a cabo un grupo son muestra de sus valores, intereses, normas, pensamientos; son la expresión de su cultura.

En México respecto a la situación que vive la lectura como práctica social es nula, fundamentalmente académica. Es decir, leen los que van a la escuela y generalmente porque se les pide.

Una aseveración que surge a partir de los datos que muestra Klinger y Vadillo (1999), señalan:

De los que saben leer

⊗ Más de 60 millones de mexicanos saben leer, medio millón compra libros.

⁶⁹ Más que chivo expiatorio considero que es el juego permanente de la causa y el efecto en la que la escuela no forma, el hogar lo considera sólo parte de la formación académica y la sociedad no lo valora porque en su jerarquía hay objetos o acciones más importantes. Considero que aunque no es la única responsable si es una posibilidad de hacer y ver lo que fuera de ella nadie enseña, ni piensa, ni hace.

- ⌘ En el área metropolitana del Distrito Federal, un habitante promedio mira 2.2 horas televisión y 3 minutos lee.

Contrasta con la cantidad de libros que se editan en el mundo: uno cada 30 segundos.

De los que van a la escuela

- ⌘ En la educación media superior leen 1.7 libros al año y lo hacen por obligación, y 0.8 libros por placer.

De las oportunidades para leer

- ⌘ En 1994 existían 750 librerías en 1997 existen 400 (comparando con España en donde existen 3500).

Del interés por aprender

- ⌘ De 100 niños que ingresan a México a la primaria sólo 57 la terminan y 0.4 obtienen un título de postgrado.

Situación de acuerdo a Klinger y Vadillo (1999), se polariza según los ingresos económicos. Específicamente mencionan que en 1992, el 10% de familias con mayores ingresos familiares, gastan 2.8% en libros; mientras que la de menos ingresos sólo 0.3%. De tal manera, el 43% de libros de texto, el 78% de otros libros distintos, 35% de periódicos y el 41% de revistas están en el 1% de los hogares.

En resumen la escuela es la institución que generalmente se encarga de enseñar a leer y escribir a los niños, la lectura es una habilidad fundamental para acceder al conocimiento y obviamente a otro grado escolar. Los datos nos dicen que la escuela no es un lugar de permanencia, como tampoco los conocimientos allí adquiridos, casi nadie lee, en su lugar, se mira televisión. Y los que siguen asistiendo a la escuela no utilizan esta habilidad más que seguramente, lo indispensable. La lectura está muy lejos de ser una práctica cotidiana y la escuela una opción, parece más una sociedad interesada en las tiendas de aparatos

electrónicos que en los libros, ¿comodidad?, ¿exceso de valores cargados de inmediatez?, ¿falta de esfuerzo?, ¿hábito?... ¿QUÉ ES?.

4.2.5. *Propuestas elaboradas para abordar y desarrolla lectores*

“los mejores lectores no son los que comprenden más y mejor los textos, sino los que sienten placer y gusto por la lectura”
(Solé, 1998, pág. 14)

Las propuesta de trabajo que retomamos se eligieron a partir de *concebir un lector*⁷⁰, es decir, un sujeto en constante diálogo con los libros, que ha desarrollado habilidades como, la capacidad de elegir el material, y/o al autor que le permitirá alcanzar su objetivo, inferir a lo largo de su lectura, jerarquizar la información de acuerdo a la importancia que establezca en ese momento, o a la explicación que construye, comparar con sus conocimientos y relacionar con su vida lo que el autor dice, evaluar la información e integrarla en un esquema organizado; es decir, construir un significado del texto y saber que es uno de los muchos posibles que se pueden elaborar a partir de él. Un lector que comprenda.

“seleccionamos aquello que vamos a leer de acuerdo con nuestras necesidades, relacionamos lo que estamos leyendo con situaciones vividas o conocidas ya adquiridas, utilizamos todo lo que sabemos acerca del tipo de texto que estamos leyendo, discriminamos qué nos resulta familiar y qué es nuevo, distinguimos lo relevante de lo accesorio, realizamos anticipaciones acerca de cómo seguirá el texto, ponemos en juego creencia, sentimientos, deseos, nos formulamos preguntas acerca del contenido y tratamos de responderlas, estamos atentos para ver qué entendemos y qué no, releemos partes que nos resultan oscuras “ (Vera et.al., 1999, pág. 91)

Si existe un lector es porque aprendió, que leer, le permite: desarrollar su capacidad de comprender a partir de utilizar y disfrutar el lenguaje, reconocer la lengua como algo

⁷⁰ La definición se elaboro a partir de la lectura de los textos de Pipkín (1998), Solé (1998), Schmelkes (1990) y Vera et al. (1999).

deseable y necesario; y desarrollar confianza en su inteligencia y sus aptitudes académicas (Bettelheim; 1990).

De tal manera, formar lectores requiere una serie de conocimientos, prácticas y actitudes respecto a la lectura. Una primera concepción radica en considerar la lectura como fruto de un desarrollo posibilitado, es decir, no es innato sino hay que trabajar para lograrlo.

Desarrollamos nuestras habilidades lectoras inicialmente y desde pequeños diferenciando distintos tipos de textos (instructivos, informativos y literarios). Aunque es necesario tener contacto con lecturas en voz alta, búsqueda de obras a partir de programas de t.v., releer el texto que el niño pide, visitar bibliotecas y librerías, participar en exposiciones y presentaciones de libros, crear historias colectivas, ilustrar historias, inventarlas, ordenarlas, hacerlo un encuentro especial y evitar mandar a leer para alejar, reforzar o presionar (Arias, 2000).

En el contexto escolar se necesitan otros elementos, uno inicial es la visión del maestro que puede ampliarse a través del conocimiento, por ejemplo, el desarrollo ontogenético de la lengua escrita que propone la escuela histórico-cultural.

- ⊗ Gestos (primer signo visual).
- ⊗ Gestos escritos (garabatos, juegos infantiles simbólicos).
- ⊗ Gestos representativos (interpretan cualidades no reproducen sus partes).
- ⊗ Dibujos (primer estadio de lenguaje escrito mnemotécnico). Todos son símbolos de primer grado porque representan al objeto directamente. Está relacionado con el lenguaje oral.
- ⊗ Palabra escrita, signos, dibujar o escribir la palabra. Es una herramienta que implica el dominio de la palabra escrita y de la capacidad de leer. Es un simbolismo de segundo orden el objeto dibujado (escritura) representa otro que no tiene nada que ver con lo representado (Clement y Domínguez, 1999).

Es decir, la lectura está estrechamente vinculada con la escritura, con el acto de comunicar, de relacionarse con el otro a través de la palabra escrita. Lograrlo implica de alguna manera que exista la comunicación oral, parte de ella, pero al mismo tiempo, deje de ser suficiente y se busquen otros interlocutores, otras palabras, opiniones, ideas, emociones.

Específicamente la *adquisición de lectura* dice Klinger y Vadillo (1999), se desarrolla en tres etapas:

1ª Etapa, o emergente. Enfatiza el gozo y el enriquecimiento. Comparte las ilustraciones y el texto.

2ª Etapa, o temprana. Importante mencionar el antecedente, aprender a prestar atención a la estructura y significado se crean los siguientes hábitos: leer en busca de significado, tomar riesgos y hacer aproximaciones, predecir y confirmar el uso de asociaciones de letras y sonidos, autocorregirse, volver a leer cuando se pierde significado.

3ª Etapa, o fluidez. Impulsa la autoconfianza, y se va desarrollando estrategias como muestreo, es decir, qué es relevante y qué no, la pronosticación o construcción de hipótesis, y la inferencia o la elaboración de conclusiones.

Con esta información el maestro sabe que la palabra escrita se desarrolla de manera individual, pero necesita su mediación, que lo permita, lo facilite como parte de la comunicación, que nazca del gozo y se vuelva necesario.

Sin embargo, saber que se puede facilitar no es suficiente sino que se requiere conocer, en qué consiste el proceso de lectura y ser lector, valorarla, reconocerla como un placer individual y una posibilidad social. Esta posición intelectual personal implica relacionarse de una particular manera consigo mismo y con los demás, dotar de sentido y sensibilidad el acto de lectura, la interacción con el texto, con los otros, con los alumnos y con uno mismo (Dubois, s/a).

Enseñar a leer implica enseñarse a leer, observarse y, conocer cómo se lleva a cabo la lectura, lo que provoca, lo que posibilita y platicarlo, compartir objetivos, tareas, significados, preguntar, recapitular, predecir, opinar, reflexionar lo leído. Saberlo de

antemano, vivenciarlo permite observar mejor al alumno, comprenderle, guiarlo (Solé, 1998).

Además de estos elementos que hemos mencionado la tarea del maestro consiste en *diseñar actividades encaminadas a la formación de lectores*. Klinger y Vadillo (1999) mencionan tres elementos que deben cubrirse para la enseñanza eficiente y efectiva:

1. Organización de la instrucción. Tiempo, horario, materiales, escenarios.
2. Diseño del programa. Objetivos, estrategias y procedimientos, selección de ejemplos, secuencia de habilidades, práctica y repaso.
3. Técnicas de presentación. Instrucciones, tiempos de espera, monitoreo, diagnóstico y corrección.

Es decir, necesita *planificar su enseñanza*, requiere considerar:

1. El nivel de los alumnos. Motivación, interés, conocimientos previos del tema, la lengua y la lectura.
2. El nivel de los textos⁷¹. Tema, redundancia, longitud, complejidad, sintaxis, léxico
3. La tarea a realizar. Actividades, técnicas, productos tanto verbales o escritos como no verbales, secuencias, organización social del aula (Cassany, 1998).

Si las actividades del maestro implican la participación activa del alumno, se constituyen como retos, el alumno tendrá a su vez que elaborar una estrategia, que implica:

1. Hacerse una representación del problema, responder a la pregunta ¿qué tenemos que hacer? es decir, elaborar un objetivo.
2. Determinar las habilidades o acciones que tendrá que desarrollar para cumplir su objetivo.

⁷¹ Peters y Carlsen (Muth, 1991), mencionan otros criterios para seleccionar los textos: 1) usar varios relatos del mismo autor permite aprender la relación entre códigos culturales y genéricos, así como el impacto que esos códigos tienen en la comprensión, 2) si se usan varios textos considerar la cantidad de elementos estructurales que son coherentes con los objetivos textuales, y 3) relatos de enigmas de diferentes formas impresos o visuales.

3. Metacognición. Detenerse de vez en cuando para cerciorarse de que está cumpliéndolo, o no, y qué debe hacer.

Estas actividades permitirían al alumno construir su aprendizaje de una manera significativa, darle valor y colocarlo en un lugar de su mapa cognitivo (Solé, 1998 y Muth, 1991).

Para cerrar este proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario hacer uso de la *evaluación* que considera tanto al placer, la forma, los conocimientos obtenidos a través de la lectura, implica:

1. Actitud emocional con la que un lector se enfrenta a un texto de interés. Disposición a implicarse en la tarea y grado de seguridad para abordarla
2. Grado en que la lectura que realiza se relaciona con los objetivos que se persiguen. Objetivos, tipos de lectura, cómo lee e información que dan los alumnos (en qué se fijan).
3. Grado en que puede manejar fuentes escritas. Sabe dónde busca información y cómo buscarla.
4. El proceso de construcción de significados. Utiliza conocimientos previos en la realización de información, uso adecuado de las señales de un texto, resumen, pregunta, solicitud de aclaraciones, recapitulaciones, predicciones.
5. Grado en el que el lector controla su propio proceso de comprensión. Se da cuenta de sus errores y utiliza recursos para subsanarlos.
6. La oralización de la lectura y su velocidad (Solé, 1998).

En términos generales, llevar a cabo la tarea pedagógica, considerando lo aquí expuesto implica ser lector, dialogar, intercambiar con el texto, con los alumnos ideas, pensamientos, emociones a través de la planeación de actividades que lleven al alumno a formarse a ser un aprendiz y construir sus aprendizajes.⁷²

⁷² La concepción constructivista sugiere que el aprendizaje se puede ayudar a conseguirlo, es una construcción conjunta, progresiva, en la que el profesor es el guía, Barbara Rogoff lo llama participación guiada y Bruner andamiaje. La participación guiada contrasta y relaciona los conocimientos previos, tiene una visión conjunta o estructura para llevar a cabo la tarea, asume la responsabilidad de su desarrollo en forma progresiva. El andamiaje diseña retos un poco más allá de lo que los niños pueden hacer y retira progresivamente las ayudas, asegura la interiorización de lo que enseña y hace uso autónomo de lo aprendido (Solé; 1998).

4.2.6. *Dos investigaciones sobre la lectura*

En los años 50, la psicología evolutiva integró el contexto en la explicación del desarrollo humano por lo que se abrió la necesidad de estudiar al niño en su medio natural, y la necesidad de diversidad de niveles de análisis del entorno como elemento clave a la hora de estudiar el desarrollo.

⊖ Pipkin (1998), realiza un estudio desde el enfoque interactivo en un medio natural. Se llevó a cabo en dos partes; la primera, consistió en discutir con los profesores interesados cinco preguntas; la segunda, se centro en la búsqueda de inferencias en la comprensión del texto y se llevó a cabo con los alumnos de 5° y 7° grado, en un diseño que incluyó:

- a) Situación individual inicial. Consistía en una lectura en voz alta, comentario sobre ella y un cuestionario escrito. Un alumno lee a otro se detiene cada vez que quiere y le explica a otro lo que va imaginando.
- b) Situación grupal. Se trabajaron 12 textos seis narrativos y seis periodísticos.
- c) Post grupal. Lectura de un texto y un cuestionario escrito que debe responderse de forma individual.
- d) Situación individual final. Lectura en voz alta, comentario de la lectura y un cuestionario escrito.

Durante la situación grupal se formaron equipos de seis integrantes asignando un rol (lector, periodista, detective, adivino, sabio y preguntón) a cada uno .

El procedimiento consistía en hacer una lectura silenciosa por parte de todo el equipo y posteriormente una lectura en voz alta realizada por el lector. Durante la cual podían interrumpir el detective y el preguntón; el lector hacía una pausa en el transcurso de la lectura, en las cuales intervenían el periodista, el sabio y el adivino. Al final de la lectura el adivino confronta las predicciones con la lectura. Los roles tenían la intención de detectar la producción de inferencias, detecciones, sustituciones y modificaciones, segmentaciones, omisiones, agregados, peticiones.

En cada rol aparecieron participaciones que catalogo Pipkin (1998) para cada uno, y que van de lo relacionado con el texto a lo no relacionado. En general los de 7° grado tuvieron mejores actuaciones que los de 5° grado, los primeros con los narrativos y los segundos con los periodísticos.

ω Una interpretación vigotskiana de recuperación de lectura. Aunque para el diseño no se pensó en esta teoría, puede explicarse desde ella; es un programa de lecciones tutoriales para niños que llevan un año en la escuela y no han aprendido a leer y escribir, parte de la idea de que a mayor fragmento de lenguaje impreso más ricas son las cadenas de información. La atención del niño y del maestro debe centrarse en operaciones mentales indicadas por el niño para llegar a los mensajes que el texto ofrece.

Inició con un diagnóstico. El procedimiento consistió en una enseñanza individualizada durante 12 a 15 semanas. Las actividades eran en torno a una lección diaria del programa:

1) Relectura de dos o más libros conocidos, 2) Lectura independiente del nuevo libro del día anterior mientras el maestro se ocupa del registro de la situación, 3) Identificación de letras y después de palabras, 4) Escritura de un cuento compuesto por el niño 5) Rearmado del cuento contado por partes, 6) Introducción de un nuevo libro y, 7) Lectura de un nuevo libro.

Las primeras dos semanas el niño explora el repertorio de conductas que ya domina, por ejemplo, fijando el tema, aumentando accesibilidad, manteniendo la naturaleza interactiva, estableciendo conexiones con el escrito.

Se utilizaban los conocimientos previos antes de iniciar un nuevo conocimiento, se aceptan respuestas parcialmente correctas (Clay y Cazden; 1993).

Así, desarrollar habilidades y fomentar la lectura en los niños necesita textos que puedan atraparlos. Incluso se considera que una experiencia por poco que enseñe sobre un tema, pero que resulte significativa, puede ser sólo el inicio de una búsqueda, de un hábito, de un camino. De tal manera, que pensando en lo anterior se decide trabajar con la literatura.

4.3. Literatura

‘Los maestros deberíamos de luchar por el uso total de la palabra para todos. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo’ Giani de Rodari (1986).

Dubois (s/a), considera que la lectura es una actividad autosuficiente que posibilita la resignificación del mundo, el crecimiento intelectual, moral y espiritual.

Cooper (1986) menciona que, existen dos tipos de textos, los informativos y los literarios. Los primeros, generalmente se leen para procurarse información, a éstas lecturas Dubois (1996) las llama eferentes. Los literarios se leen generalmente por el placer de hacerlo, “se realiza por lo que esta sintiendo, vislumbrando, pensando, lo que esta viviendo durante y después de la lectura” (pág. 3), a esta lectura le llama estética.

Así la literatura está relacionada con la belleza y el gusto de leer.

‘Literatura, entendida como el conjunto de textos en los que, mediante la palabra, se manifiesta la actitud estética del ser humano, textos en los cuales trabajaron sus autores para producir en los lectores el efecto de ver al mundo con ojos nuevos, reinventando, con nuevos valores, lo ya conocido, creando sentidos antes inéditos’ (Jiménez, 2000, pág. 8)

La literatura infantil es el conjunto de obras impresas destinadas a los niños. Es un medio de comunicación entre el autor y el lector. El autor realiza una expresión de la realidad a sus eventuales lectores. El mensaje es el ordenamiento artístico de signos verbales y gráficos. El lector interactúa con el libro y atribuye una significación personal (Bourneuf y Pare, 1984), quienes además mencionan (pág. 65), que:

‘La literatura in fantil sumerge al niño en un mundo de lo maravilloso y de lo fantástico que no se encuentra en otra parte. Tanto a nivel de las ilustraciones como de los colores o de las ideas, el niño puede encontrar material para maravillarse. En contacto con este mundo fantástico o real, el niño puede

aprender a dejar volar su imaginación y a confrontar su mundo interior y sus fantasías con las del autor o con la de sus compañeros. El niño debe aprender gradualmente a liberar su pensamiento de todas las acciones que se bloquean y a engendrar todas las posibilidades”

La comprensión de textos literarios tiene que ver con dos aspectos; el primero, la estructura del texto narrativo obviamente constituida por lo que está escrito, y ha sido definido por el autor; el segundo, la narración misma abre posibilidades para que el lector defina otras partes del cuento no explícitas en él, sino, tal vez, sugeridas abiertamente u ocultamente por el autor o por la historia y características del lector.

La comprensión implica entonces al autor en la estructura que da al texto, y al lector que además de reconocer dota de sentido y significado, que puede ser o no el que, el autor construyó. El libro literario es fundamentalmente una obra abierta como dice Umberto Eco.

4.3.1. Prácticas educativas

Iniciaremos mencionando una muestra de sucesos que han ocurrido en la historia de México, después hablaremos de lo que dice la normatividad y finalmente lo contrastaremos con lo que algunos investigadores han encontrado.

Como ha sido casi una regla a lo largo de la exposición teórica de la presente investigación, la teoría se aleja de lo que ocurre en las aulas.

Específicamente en el caso del uso de la literatura Jiménez (2000) menciona, que se ejerce una lectura eferente cuando se parte de textos literarios y aborda contenidos como, autores, fechas, movimientos artísticos, conceptos.

Otra posibilidad del uso de la literatura es la que manifiesta Falconi (s/a), quien menciona se puede seguir tres caminos:

1ª . Considerar que el cuento es la escritura de ficción, sin base en la realidad, que lo hace innecesario porque lo urgente y lo práctico es lo útil.

Esta idea, dice Falconi, olvida que la fantasía está relacionada con la creatividad y la iniciativa tan necesarias para la ciencia, el arte y la vida cotidiana. De tal manera que la realidad y la fantasía se alimentan mutuamente.

2ª . Se cree que el cuento cumple una función moralizadora. ante lo que hay que considerar:

- a) El autor crea situaciones, ambientes, personajes con vida no mensajes, ni consejos y tampoco dicta reglas usando la fantasía. Esto es más bien lo que les importa a los profesores.
- b) No existen personajes buenos y malos. Los niños se identifican con ambos, con los buenos porque ganan, con los malos por la aventura.

3ª . La tarea del cuento es introducir al niño, poco a poco, en el mundo de la gramática y la redacción, tan útiles en la vida adulta. Buscan en ella objetos directos, como, sílabas, verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios.

Es decir, la primera posición desconoce y desdeña el papel de la fantasía, no sólo en el desarrollo de la lectura y del niño sino de la vida en general, la segunda enfatiza lo bueno y lo malo prefiriendo lo primero. La tercera, la utiliza para otros objetivos, es un medio no un fin en sí misma; lo que implica que va de la no consideración al uso para otra cosa, pasando por alto el hecho de leer por el simple hecho de hacerlo.

¿Qué ha pasado y sucede en México? Lo responderemos con estos dos ejemplos⁷³.

1. En la historia encontramos que en 1930 la Asamblea Nacional de Maestros, manifiesta que es conveniente un solo libro de lecturas para cada grado de la educación primaria, y libros de texto especiales para la escuela rural que expresen experiencias, necesidades, aspiraciones y sean nacionalistas y revolucionarios, entre estos textos se encuentran: “*Vida Campesina*”, “*El Niño Campesino*”, “*El Sembrador*”, textos de lecturas para los 4 años de la escuela primaria, que entre ellos, eran muy semejantes y contenían: beneficios de una vida sana sencilla e higiénica, consejos de utilidad para campesinos, exaltación del trabajo y de valores como la honestidad, generosidad, cooperación y diligencia, pero existe un nuevo elemento...

“Por medio de poemas, cuentos, fábulas y leyendas, comienza a resaltarse la existente diferencia de clase, las causas de la miseria del pueblo y a señalar culpables; la explotación del fruto del trabajo de los demás. Al mismo tiempo que se aconseja a los campesinos agruparse en cooperativas para tener fuerza contra los comerciantes y acaparadores y a los jornaleros a sindicalizarse para defenderse del patrón” (Layo, 1992, p.p. 274 -275).

Las obras de mayor tiraje (50 000 ejemplares) fueron “*Corazón*” de Eduardo D’amicis y “*El Método racional de Lectura y Escritura*”.

2. En la escuela multigrado “Emperador Cuauhtemoc”.

Los niños de 3° pasan al frente a leer, no todos lo hacen, algunos sólo repiten el final o se quedan callados observándome (yo también estoy observando).

Con un poema del libro de 3° lleva a cabo la siguiente actividad: lee una línea del poema y después lanza una pregunta

⁷³ Necesario es decir que son sólo una muestra mínima de lo que ha ocurrido en el país siendo uno de los grandes impulsores de la lectura y de la educación en México el maestro José Vasconcelos quien impulsó una gran campaña de edición de libros y bibliotecas en las escuelas y fábricas. A quien le interese saber sobre lo que ha pasado respecto a la lectura recomendamos el libro *Historia de la Lectura en México* editado por el Colegio de México.

M. ¿A qué animal se parecerá?

N. a un borrego

M. a un borrego o a una borrega verdad. Entonces dice “si la luna es una pastora de plata” ¿por qué?, ¿por qué anda entre quién?

N. en las nubes

M. en las nubes_ y la luna la vemos caminar ¿verdad?

N. sí

M. y a la luna la vemos caminar entonces por eso dice que es una pastora de plata. Y luego dice “del cielo lagunas azules, suaves cañadas llenas de brillos rosales y abrigadas cabañas”. El cielo será laguna ¿cuáles serán las lagunas muchachos? Si están son las nubes, son los borreguitos ¿cuáles serán las lagunas?

N. las nubes

M. las nubes dice, ¿no será esto? Lo claro que hay en el cielo ¿no se parece al agua?

N. si

M. si nosotros vemos el cielo, vamos a ver el cielo, ahorita no hay nubes de esta forma pero si se nota el cielo ahorita esta despejado ¿no se parece al agua clara? Que vemos en los manantiales, principalmente aquí ¿verdad? Que los manantiales tienen el agua muy clarita, clarita. en eso se parece. Dice ‘hay dulces abrevaderos de los horizontes aguas claras remansos de brevedad cuales remansos’ se esta refiriendo a todo un... paisaje ¿verdad?, el autor esta hablando de todo un paisaje, nos describe lo que en ese momento el autor esta sintiendo, esta imaginando, el esta volcando sus... sentimientos. Eso es lo que se refiere a este poema.

Hay otro poema es un poema más sencillo ‘La playa

¿Lo vuelvo a leer? Aquí no esta hablando de la playa. Lo lee nuevamente.

Nos habla ¿ de qué nos esta hablando aquí?

N de la playa

M. de la playa ¿ de qué más?

N.del mar

M del mar ¿ de qué más hablan?

N.del cielo

M. del cielo, de las gaviotas ¿verdad?. El autor escribió este poema tomando en consideración lo que él en ese momento observa, observa de la... naturaleza y sobre todo, pues, como les decía desde un principio esta expresando, expresa a través de la poesía sus...sentimientos de amor, de tristeza, de coraje y tenemos otros poemas en sus libros de lecturas por ejemplo los de 6° grado ... si vamos a la biblioteca vamos a encontrar poesía al amor de la madre, la naturaleza.....

¿me entienden?.

Empieza la actividad para escribir un poema y manifestar los sentimientos, vamos a observar la naturaleza, lo que esta a nuestro alrededor y a través de la observación podemos manifestar podemos escribir un pequeño poema o simplemente escribir lo que sentimos en ese momento y posteriormente yo les voy a enseñar cómo se escribe un poema.

Pareciera que los maestros parten de hacer entender desde ellos y cómo ellos la lectura, no dan posibilidad a la inferencia y la exigen. ¿Qué podemos hacer?

4.4. Rincones de lectura⁷⁴

Alvarez y Didier, dicen: “entendemos la ‘promoción de lectura’ como práctica social dirigida a transformar las maneras de percibir, valorar, imaginar y usar la lectura (que no sola la visual) como construcción cultural, esto es, como artefacto integrado a plenitud al dominio de las habilidades psicolingüísticas básicas (pensar, hablar, escuchar, leer, escribir) con intencionalidades comunicativas y constructivas claramente reconocibles. Desde esta perspectiva la promoción de la lectura busca poner en relación dinámica (conciente, voluntaria, permanente) al hombre con la lectura y escritura como actividad potencialmente liberadora y edificadora de la condición de ciudadano, pero lo quiere hacer integradamente a la educación permanente, a la promoción del individuo y de la comunidad (Padrón, 1998, pág. 7)

⁷⁴ La información que se presenta en este apartado, la obtuvimos de una entrevista con el profesor Adán Lecona García, responsable del Programa de Rincones de lectura en la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo (CORDE) de Chignahuapan, Puebla (a la que pertenece el municipio de Ixtacamaxtitlan), quien también nos proporcionó una antología de la cual obtuvimos información que aquí se presenta.

En términos de lectura se sabe que es una actividad prácticamente inexistente en nuestro país, es impensable ubicarla y buscarla como fuente de placer, de compañía; porque no se percibe un interlocutor, un otro, sino un montón de letras y aburrimiento o incompreensión, no se dialoga con el texto, es más, en los últimos años se ha creado un fuerte atomismo que ha roto relaciones sociales y práctica comunitarias como sentarse a platicar con vecinos y familiares, contar cuentos. El placer del dialogo y el uso de la palabra oral y escrita ha pasado al lugar de lo innecesario, no útil, no urgente, privando lo inmediato, lo práctico, la ganancia material.

Dada la importancia de la lectura para el ámbito escolar y para el desarrollo del individuo y de la sociedad, se ha creado en México un programa que rescata a la palabra escrita y el gusto de usarla.

‘En principio, siempre se aprende algo, cuando se afila un cuchillo, cuando se prepara un guiso que uno ya sabía preparar desde antes, cuando se hace el amor o cuando se observa el crepúsculo. Pero ni se lee ni se conversa ni se afila el cuchillo ni se hace el amor para aprender. Se hacen todas éstas y todas las demás cosas de la vida, para hacerlas, aunque y a pesar de que aporten siempre algún conocimiento. La observación consciente y constante del crepúsculo puede llevarnos a profundas reflexiones sobre el paso del tiempo, la mecánica celeste, la finitud de la vida o cualquier otra de igual o mayor trascendencia, pero es, antes que nada, un acto de serenidad y de participación con la naturaleza: como sea y por las razones que sea, estoy aquí y tengo la capacidad de poner en práctica los sentidos. Sólo que la literatura es una naturaleza humana y mucho más compleja que la original’ (Aura, s/a, p.p. 3 -4).

Si consideramos que el desarrollo de la sensibilidad también está relacionado con la lectura, por lo menos eso es lo que consideramos, entonces se entenderá que se mire como una posibilidad de desarrollo individual y social, ante el bombardeo de la imagen que como posibilidad y fin vende la cultura de la televisión, creando con ello frustración, ansiedad,

miedo, obsesión, individualismo exacerbado y un pensamiento unidimensional, como la filosofía crítica le llama.

Ante esta realidad mexicana el programa de lectura llamado “Rincón de Lecturas” surge en 1986 de la SEP, específicamente en la Dirección General de Publicaciones y Medios cuya principal promotora es Martha Acevedo. Esta relacionado con tres preguntas que se hacen y responden Diez y Albert (2000).

“¿Qué es un lector? Un lector es quien lee por voluntad propia encuentra placer en la lectura, comprende lo que lee, lee con frecuencia y puede servirse de la escritura para diversos fines.

¿Para qué se forma un lector?... no depende de un método u otro de enseñanza sino básicamente de contar con materiales de lectura variados e interesantes, frecuentes y diversas oportunidades con la lengua oral y escrita: la posibilidad de atribuirles un sentido a las acciones de leer y escribir.

¿Para qué formar lectores? La lectura cotidiana desarrolla un manejo amplio de la lengua, el crecimiento de las posibilidades intelectuales y sensibles, la capacidad de generar juicios, imágenes e ideas propias, aprehensión de estructuras sintácticas y conceptos adecuados, coherencia, cohesión de la lengua escrita, ampliación de las posibilidades de nombrar y explicarse el mundo y sus relaciones.
(pág. 14)

Por lo tanto, los rincones de lectura son una posibilidad de desarrollo para los niños que aprendan a usar los libros y algún día a necesitarlos.

Específicamente, el objetivo de los Rincones de Lectura es la formación de lectores autónomos a través de encontrar gusto por la lectura, desarrollando capacidades para abordar, sentir y comprender diferentes tipos de textos, así como lograr escribir con fluidez y voz propia, es decir, que los niños y jóvenes puedan comunicarse oralmente con amplitud y adecuación.

Aunque como dijimos inicia en 1986, aun 1989 no se considera un proyecto obligatorio en el programa de educación básica, sino voluntario y autofinanciable, por lo que vende paquetes a cooperativas escolares o a asociaciones de padres de familia, en este año se editan paquetes para 1° y 2° (Acevedo, 1989)

Es en 1992, cuando distribuyen paquetes con acervos completos que llegan a todas las primarias de organización completa y multigrado del país (Acevedo, 1989), considerando tres fases:

1° Selección y producción de material, y distribución de libros, para niños de las escuelas primarias publicas del país. Al principio edita paquetes para niños de 3° a 6°:

2° Capacitación de los profesores en pro de su uso y aprovechamiento, así como del seguimiento para aplicarlo en el aula.

3° Investigación de resultados para hacerlo flexible (Diez y Albert, 2000).

Hasta el momento se han distribuido seis paquetes que constan de varios títulos, dichos paquetes son; *Azulita*, *Cándido*, *Tomochil*, *Siembra Menuda*, *Galileo*, *Fin de Siglo* (para secundaria).

La forma de operación del programa se lleva a cabo a través de una red en cascada de capacitación que surge en la dirección nacional de Rincones de lectura y es transmitida a la Coordinación estatal, de ahí a la Coordinación de Desarrollo Educativo, éstos a los supervisores, quienes a su vez capacitan a los maestros y finalmente los maestros utiliza las estrategias con los niños.

En cuanto a la supervisión el Profesor Adan Lecona, nos comenta que en junio de 2002, Puebla hizo una evaluación de paquete cerrado. Consistió en cuestionarios a alumnos de 3°, 4° 5° y 6° , a padres, profesores, responsables del programa y director. Preguntas sobre si usan los libros, si el maestro los utiliza, si son útiles, si hay lugar especial, si prestan libros, la cantidad de libros y número de alumnos. En cuanto a los resultaos, los desconoce.

En cuanto a la región que supervisa, Coordinación Regional de Educación – Chignahuapan (CORDE #2), el profesor, nos comenta, que se han desarrollado a partir de Rincones de lectura desde “excelente trabajos” lecturas, elaboración de libros artesanales, traducciones al náhuatl; hasta paquetes cerrados, así como pérdida de libros aunque esto último, menciona, es indicador que los libros se usan y eso es mejor a tenerlos en las cajas guardados.

Preguntando al profesor, específicamente por lo que ocurre en Ixtacamaxtitlan, comenta que los avance más significativos se han encontrado en las escuelas de organización completa, en las escuelas multigrado existe un nivel bajo por sus características, la mayoría de las escuelas del municipio son multigrado, se han encontrado mejores experiencias en Zacatlan, Chignahuapan, Tétela y Tixtla.

La investigación se propuso ir justo allí donde es difícil llegar, donde no hay buenos resultados, donde existen los libros y los niños, con ellos trabajamos de la siguiente manera.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA PARA AMPLIAR ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO EN UNA ESCUELA MULTIGRADO

Aunque el título del presente capítulo sugiere la construcción de la propuesta de investigación, lo cierto es que, de alguna manera, se ha planteado en los capítulos precedentes y en este momento, la concretamos.

Para hacerlo más explícito, los cuatro capítulos anteriores sirven para ubicarnos teórica y contextualmente, es decir, sabemos que nos guía la escuela histórico-cultural representada por Vigotski, su concepción y manera de comprender los procesos psicológicos como resultado de la interacción con otros y adquisición de herramientas o signos culturales; respecto al contexto, nos ubicamos en la escuela rural multigrado Emperador Cuauhtémoc ubicada en la comunidad de Cuatro Caminos, municipio de Ixtacamaxtitlan, Puebla. A partir de estas dos ideas generales fueron construidos los capítulos 1 al 4 en los que se borda el contexto y los conceptos ZDP, el habla y la lectura respectivamente, contrastando lo que dice la teoría vigotskiana y/o cercanas a ella en cada uno de los temas con lo que ha acontecido y sucede en aulas concretas, sobre todo en México.

Específicamente, para la elaboración de la propuesta retomamos la relación existente entre los alumnos y el profesor para ampliar ZDP, concretamente vislumbrando el papel que el maestro debe jugar para lograrlo, tanto en el ámbito de evaluación como de planeación, en el primero a partir de la propuesta realizada por Feuerstein sobre evaluación dinámica. Respecto a la planeación consideramos a diversos autores y el currículo de primaria para la elaboración de la propuesta que presentamos a continuación.

El desarrollo del presente documento se ha centrado en dar argumentos que permitan entender el concepto ZDP, la importancia del lenguaje y del gusto por la lectura, de lo que se hace y se espera, de los que es posible hacer o frustrar, de la necesidad de tomar un papel activo en el hacer cotidiano de nuestra profesión al permitir y no impedir que se desarrollen

habilidades como el habla, el pensamiento, la comprensión y el gusto por aprender y por compartir.

Para ello nos situamos en la escuela multigrado, en su Rincón de Lecturas con la tarea de leer textos literarios, a través de un dispositivo que contempla tres momentos de trabajo para ampliar las ZDP, los cuales son: nivel 1-intervención-nivel 2.

5.1. Construcción de una propuestas de trabajo para ampliar ZDP a través de lecturas de textos literarios.

La propuesta elaborada vislumbra cuatro elementos; A) concepción de los implicados y de sus interacciones, B) el proceso de comprensión lectora, C) la estrategia de enseñanza y D) la evaluación; para el concepto de ZDP hemos considerado una inicial y una final con el objetivo de medir los avances alcanzados, pero aquí la presentamos como último paso por motivos de exposición. Entendemos por cada uno de los elementos lo siguiente:

A) De la teoría transaccional⁷⁵ retomamos su parte filosófica, la concepción que tiene de la sujetos y las interacciones; para esta teoría todos los elementos son a la vez variables directas e indirectas, es decir, todos los componentes se influyen y son influidos.

Esta teoría es representada por Louise Rosenblant, quien considera que cada elemento condiciona y es condicionado por el otro, es una situación construida mutuamente, así la relación de enseñanza-aprendizaje es una interacción educador–educando, es decir, quien enseña también aprende, y quien aprende también enseña. Esta situación involucra diálogo, enseñar a sentir, experimentar, confiar en nuestros propios recursos.

Se basa la teoría transaccional en tres elementos: 1) en formulaciones de Rierce y Vigotski. 2) El lenguaje se fundamenta en las transacciones de los seres humanos con el mundo que lo rodea. El lenguaje es un proceso social, se genera en un contexto social, pero es asimilado e internalizado de manera individual, tiene dos aspectos, uno público y otro

⁷⁵ La información presentada en este inciso fue tomada de Dubois (1996).

privado, el primero es compartido por todos los miembros de una comunidad y el privado es particular de cada individuo. 3) Atención selectiva basada en William James, quien dice que los humanos estamos comprometidos con una actividad de dirección.

Desde esta perspectiva la lectura se entiende como un evento particular, específico, irrepetible, en el que un lector único, en un contexto determinado, lee un libro que le evoca sentimientos, experiencias, situaciones, emociones, aprendizajes, es decir, se vuelve significativo para el lector y se realiza una transacción.

Durante esa interacción lector-texto ocurren procesos psicológicos en el lector, los cuales retomamos y explicamos en el siguiente inciso.

B) De la teoría interaccionista⁷⁶ tomamos la parte cognoscitiva de su explicación en torno de lo que sucede en el lector.

Los autores que consideramos son Solé (1998) y Cassany (1998), algunos de los impulsores de esta corriente, quienes mencionan lo que cognitivamente sucede en el proceso de comprensión lectora, el cual inicia con el vínculo de lo que se lee con lo que se sabe al respecto. Manifiestan que el proceso cognoscitivo de la lectura se desarrolla en tres momentos, antes, durante y después de la lectura. En el antes, existen las expectativas, objetivos, hipótesis que el lector tiene sobre el texto. Durante, son las funciones cognitivas como inferir, resumir, reflexionar, evaluar si las hipótesis objetivos se cumplen o no con el texto. El después, está relacionado con el esquema que se han formado sobre el texto y, es orientado por el objetivo que perseguían en su lectura.

Solé (1998) es más explícita, y menciona los elementos que se desarrollan en cada momento:

⁷⁶ Esta teoría también está fundamentada en la escuela histórico-cultural.

Antes.

En el ámbito escolar existen procesos psicológicos tanto en el maestro como en los alumnos, el primero debe ser conciente de que existen y de los suyos para guiar mejor su enseñanza. Los sucesos que se presentan a continuación son los que el profesor guía en sus alumnos, siendo exclusivo de él, el primero.

1. Ideas generales o concepción del maestro. Ella menciona que la suya –de Solé-, es que la lectura es una actividad voluntaria y placentera.
2. Motivación para la lectura, debe iniciar encontrándole sentido a la lectura, es necesario; saber lo que se tiene que hacer o tener un objetivo, sentirse capaz de hacerlo, tener la posibilidad de dar y pedir ayuda. Además, es necesario que la lectura despierte interés y constituya un reto que puedan afrontar para no acercarlos a la frustración.
3. Sepan para qué van a leer, conozcan el objetivo, por ejemplo; obtener información precisa, seguir instrucciones, obtener información de carácter general, aprender, revisar escrito propio, por placer, comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta y darse cuenta de lo comprendido.
4. Activar los conocimientos previos o responder a la pregunta ¿qué sé yo?: qué sé y no sé, construir conceptos mentales compartidos como dicen Edwards y Mercer (1988), ayudar a fijarse en determinados aspectos del texto que activen sus conocimientos previos, como enumeraciones, subrayados, cambios de letra, palabras clave.
5. Establecer predicciones a partir de la superestructura, el título, las ilustraciones, los encabezados y los conocimientos previos.
6. Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.

Durante

El lector es activo predice acerca del texto, comprende y sabe cuándo no comprende.

Los maestros y los alumnos tienen la responsabilidad de organizar las tareas. Algunas estrategias que pueden seguir son:

1. Leer.
2. Formular un resumen de lo leído y solicitar un acuerdo al grupo.
3. Pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
4. Establecer predicciones sobre lo que queda por leer.

Después

Seguir aprendiendo y comprendiendo.

1. Diferenciar entre tema e idea principal.⁷⁷
2. Identificar los que Van Dijk (1979 en Solé, 1998) menciona como elementos importantes: lo textual y lo contextual⁷⁸.
3. Resumen.
4. Formular preguntas y respuestas encaminadas a recapitular o evaluar predicciones.

Utilizar esta propuesta señala Solé (1998), no significa que la comprensión se adquiere una vez, sino que ayuda a los alumnos a situarse cada vez un poco más allá de su punto de partida hasta conseguir su autonomía y hábitos de trabajo como el acceso al material y el orden.

⁷⁷ El tema es sobre lo que se trata el texto, se expresa mediante diagrama o sintagma, responde a la pregunta ¿de qué trata el texto? La idea principal son los enunciados más importantes para explicar un tema, pueden estar explícitos o implícitos en el texto, es una frase, proporciona mayor información y distinta a la que ofrece el tema, responde a la pregunta ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar? La idea principal es una combinación entre objetivos del lector, conocimientos previos e información que el autor quería transmitir.

⁷⁸ Lo textual se refiere, a la importancia asignada a un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utiliza para marcar lo que considera más importante: tema, comentarios, señales semánticas (palabras y frases), repeticiones síntesis, recapitulaciones, introducciones. Lo contextual, importancia asignada a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimientos y deseos del lector en el momento que realiza la lectura y que pueden coincidir o no con el autor (en Cooper, 1986).

Específicamente, en tareas de lectura con textos literarios Peters y Carlsen (en Muth, 1991), también mencionan éstas fases, pero las describen como guías de procesamiento literario, se llevan a cabo en tres fases:

1. *Fase prelectura.* Se activan los conocimientos previos a partir de las palabras que representan los conceptos fundamentales de esos conceptos relacionados entre sí.
2. *Fase durante la lectura.* Relacionada con las inferencias que se realizan a lo largo de la lectura.
3. *Fase poslectura.* Evaluación de la efectividad de las guías de procesamiento literario, cómo pueden mejorarse, en que otra ocasión pueden servir.

Los resultados de las tres fases mencionadas están estrechamente relacionadas con la estructura textual que retomamos de Cooper (1986) quien menciona que el texto narrativo⁷⁹ cuenta una historia a través de un argumento y un tema. El argumento contiene a los personajes, el escenario (tiempo y lugar) y el problema (acción y resolución) (ver Figura 5).

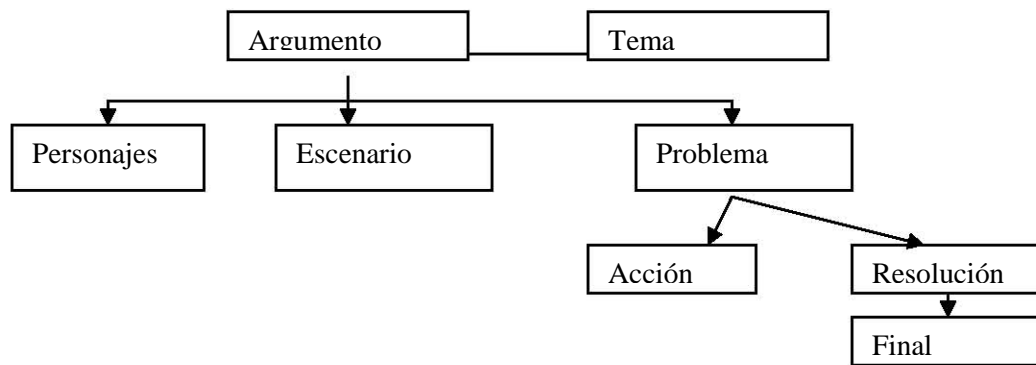


Figura 5. Estructura del texto narrativo

El elemento final lo hemos retomado de Muth (1991).

Enseñar este tipo de textos está relacionado con conocer cuáles son los elementos de un texto narrativo para que sepan qué han de buscar, configurar un mapa de la historia y saber

⁷⁹ Handler y Jonson mencionan más elementos en la estructura o gramática del texto como ellos le llaman. Para mayor información al respecto remitirse a Muth (1991) "El texto narrativo", nosotros consideramos la propuesta de Cooper (1986) por considerarla más sencilla para el tratamiento con los niños de primaria.

qué elementos incluye u omite así como su capacidad para armar secuencias y utilizarlos para realizar preguntas asociadas a la lectura (Muth, 1991).

En la propuesta incluimos tanto los tres momentos de la lectura como la estructura del texto narrativo para realizar preguntas específicas antes y después de la lectura. Obviamente, se esperaba que durante la lectura los niños atendieran a los mismos elementos.

¿Cómo enseñarla para que los alumnos se apropien de la habilidad? Esta pregunta la contestamos en el siguiente inciso.

C) Solé (1998), menciona tres propuestas de enseñanza, de las cuáles retomaremos la que ella considera más sistemática, pero poco contextualizada, es la de Bumann (1990) llamada enseñanza o instrucción directa, consiste en⁸⁰:

1. Introducción. Se explican los objetivos y para qué va a ser útil la lectura.
2. Ejemplo. Se ejemplifica la tarea con un texto.
3. Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la actividad. El alumno responde preguntas, elabora la comprensión del texto.
4. Aplicación dirigida por el profesor. El maestro controla y supervisa la enseñanza. El alumno pone en práctica lo aprendido.
5. Practica individual. El alumno realiza la actividad de manera independiente y con nuevo material.

Específicamente, la propuesta de enseñanza directa para el trabajo de lectura puede utilizarse de la siguiente manera:

1. Preparación. Desarrollo de vocabulario y conceptos afines, generar conocimientos previos y aclaración de conceptos.
2. Recordatorio de habilidades.

⁸⁰ Nosotros consideramos, que es un procedimiento puntual que permitiría a quien no ha tenido manejo de grupo una estructura más sólida para hacerlo al mismo tiempo permite ir pasando la responsabilidad al más pequeño.

3. Lectura.
4. Reflexión en torno al texto.
 - a) A través de preguntas de comprensión, las cuales pueden: Interpretativas que implica hacer inferencias, literales encontrar causa–efecto, interpretativas que consideren motivaciones de los personajes o literaria que implique hablar sobre tema y escenario.
 - b) Vocabulario.
 - c) Descripción por escrito.

Cuatro pasos que inician siendo una muestra para los alumnos, por parte exclusiva del manejo del profesor, y paulatinamente se delega en los niños la responsabilidad de llevarlo a cabo.

D) Saber qué ocurre con el modelo propuesto implica verificar la comprensión a través del habla. Para ello retomamos la propuesta de comprobar lo que aprenden los niños, así que retomamos la idea de Muth (1991) sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje de re-narración la cual considera:

- ⊗ Los niños deben saber lo que se les pedirá.
- ⊗ Evaluar o enseñar a integrar información y hacer referencia a partir del texto, es posible lograrlo si se remite a sentimientos o experiencias personales relacionadas con el texto.
- ⊗ Evaluar la secuencia para ello es necesario aprendan a concentrarse en lo que ocurre primero y qué después. Pautas:
 1. Pedir que narre el cuento
 2. Usar los siguientes refuerzos sólo si es necesario:
 - si tiene problemas para comenzar: “había una vez ...”
 - si suspende el relato antes del final:”¿y después qué pasa?”
 - si se detiene y no sigue ni con lo anterior: “hacer pregunta directa”
 3. Cuando sea incapaz de re-narrar o lo haga sin secuencia ni detalles, hay que provocarlo o ayudarlo con las siguientes afirmaciones o preguntas: hace mucho

tiempo..., ¿de quién se habla?, ¿cuándo sucede?, ¿dónde?, y, ¿qué problema tiene el personaje principal?

Específicamente de este punto retomamos para la propuesta tres aspectos: 1) la mención de objetivos para que los niños supieran qué tenían que hacer; 2) de lo que decían los niños diferenciamos la parte que correspondía a lo explícito o información literal, de la elaborada a partir de deducciones e inferencias, referentes a emociones o pensamientos adjudicados a los personajes; y, 3) las ayudas que en el caso de la propuesta fueron preguntas. Para organizarlo, nos apoyamos de las propuestas de Cooper (1986) , Muth (1991), y la taxonomía de Barret, tomada de Allende y Condmarín (1999).

De la propuesta de Cooper (1986) y Muth (1991) retomamos el énfasis que pone en lo que dice el texto de cada uno de los elementos:

- ⊖ Diagnosticar la capacidad de renarración literal, implica recordación de hechos y detalles, de causas y efectos y, de secuencias de acontecimientos.

Están relacionados con el sentido de la estructura cuentística que tienen el niño incluye enunciados de ambientación, tema, episodios argumentales, resolución. Sirve tener el esquema del cuento para saber que elementos incluye u omite y su capacidad para armar secuencias.

- ⊖ Respecto a la estructural del cuento

1. Argumentación implica: comienzo, menciona el personaje principal, otros personajes mencionados, número real de personajes, puntaje de otros personajes e incluye enunciados sobre tiempo y lugar.
2. Tema: propósito principal del protagonista o el problema a resolver.
3. Episodios de la trama: número de episodios relacionados, número de episodios del cuento, y, puntaje por episodio.
4. Resolución: menciona el logro del objetivo, la resolución del problema, y cierre del cuento.
5. Secuencia: narra el cuento en orden estructural.

Una vez que conocemos la renarración de los alumnos, según lo explicito por Cooper (1986) y Muth (1991), podemos ubicarlo en alguna de las cinco categorías que la taxonomía de Barret menciona respecto a los diferentes tipos de comprensión para los textos narrativos..

1. Comprensión literal, o “la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto” (Allende y Condemarin, 1999, pág. 191), puede realizarse por reconocimiento o por recuerdo. El reconocimiento es la localización e identificación de elementos del texto. El recuerdo es la reproducción de memoria de hechos, época, lugar del cuento, ideas o información planteada explícitamente. En ambos se pueden identificar detalles (nombres, incidentes, tiempo, lugar), ideas principales, secuencias, relaciones causa – efecto, rasgos de personajes.
2. Reorganización. Nueva organización de la información del texto a través de análisis y síntesis. Puede realizarse a través de clasificación, ubicación en categorías, bosquejo, esquema, resumen, oraciones con hechos o elementos principales y síntesis.
3. Comprensión inferencial. Elaboración de conjeturas o hipótesis a partir de la información explícita, implica ubicar detalles, idea principal, secuencias, causa-efecto, rasgos de los personajes.
4. Lectura Crítica. Emite un juicio valorativo comparando ideas con críticas externas. Implica diferenciar la realidad de la fantasía.
5. Apreciación. Impacto psicológico o estético en el individuo. Implica mencionar emociones, técnica, estilo, etcétera.

Aunque, además de éstos elementos que nos permitieron evaluar las respuestas de los niños también consideramos lo que dicen Jones, Palincsar, Ogle y Carr, (1987) sobre el hecho de responder a preguntas como: ¿dónde se llevó a cabo?, ¿quién es el personaje principal?,

¿qué representa?, ¿por qué...?, significa haber comprendido el texto, pero no darse cuenta de ello. Es decir, saber y reconocer que uno sabe es diferente.

“No todos los errores son iguales, no todos tienen la misma significación e importancia para el proyecto de construir una interpretación del texto, y consecuentemente, no cabe reaccionar del mismo modo ante ellos. Enseñar a leer significa enseñar también a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar la no comprensión. Vuelve a ser una cuestión de fomentar una lectura activa, en la que el lector sabe qué lee y por qué lo lee, y asume, con la ayuda necesaria, el control de su propia comprensión” (Solé, 1998, pág. 133).

Finalmente, la propuesta aquí mencionada tiene el propósito de que el profesor pueda mediar el aprendizaje y ayude a sus alumnos, para lo cual necesita:

1. Aprender a vincular la nueva información con los conocimientos previos.
2. Usar patrones de organización: marcos, planes lógicos, estructuras textuales.
3. Desarrollar un repertorio de estrategias de inferencia y respuesta (Jones et al., 1987).

Pretendemos con el procedimiento utilizado, ir de la participación de quien investiga a la responsabilidad de los niños más pequeños del grupo. Por lo que al desarrollar la ZDP de cada niño de alguna forma se hace también con todo el grupo, el nivel cambia.

Por otro lado, consideramos el contexto el lugar que acogiera la propuesta de investigación, este es el Rincón de Lecturas⁸¹ espacio que, como ya mencionamos, pretende la formación de lectores curiosos, hábiles, que se reconozcan como tales y a los libros como un medio de placer y aprendizaje.

Para lograrlo retomamos las acciones que menciona Bourneuf y Paré (1984) e incluyen:

⁸¹ Es el nombre del programa anterior al actual que se llama Bibliotecas de Aula.

1. Organizar el rincón de lecturas, implica:
 - a. Organizar el material, decorar asegurando que los libros estén en orden, exhibidos, a la mano de los niños y que sea un lugar donde se encuentren cómodos.
 - b. Seleccionar el material es importante que exista mayor número de libros que de niños que además tengan: calidad, valor estético y literario, correspondan a la diversidad de intereses y, sean útiles con el nivel de lectura.
 - c. Funcionamiento debe contemplar horarios para: contar historias, discutir, leer y, desarrollar proyectos.

2. Programa de actividades, que pueden ser de tres tipos:
 - a. El encuentro entre los libros y los niños. Importante que puedan producir contacto que sea además significativo y llame la atención al mundo literario, para lograrlo es fundamental que los maestros conozcan los materiales. Se puede lograr a través de: informar, lo que implica presentarlos visual y verbalmente, comentar ciertas partes, contar el comienzo, mirar las ilustraciones, etcétera.
 - b. Actividades de intercambio y discusión a propósito de libros, pueden ser: -entre siete u ocho niños- compartir impresiones, organizar discusiones que les permitan observar mejor ciertos detalles o aspectos que se les hayan podido escapar, tener un contacto cada vez más analítico, poder percibir mayor cantidad de elementos y, aportar precisiones concernientes a las historia y a las ilustraciones.
 - c. Actividades de aprovechamiento de la literatura infantil consideran tres aspectos:
 - ⊗ Tipos de aprovechamiento que permitan: múltiples interpretaciones y reacciones, relación de la información del texto consigo mismo y, búsqueda de información.
 - ⊗ Actividades y fichas de aprovechamiento.
 - ⊗ Principios de aprovechamiento relacionados con el pensamiento divergente: antes: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, durante y después: anticipación, transformaciones, implicación, curiosidad, imaginación, descubrimiento, invención y capacidad para jugar.

Los objetivos y actividades mencionadas consideramos surgen de una perspectiva teórica del uso de la lengua, de la concepción de un lector autónomo capaz de disfrutar de su actividad, de comprender la lectura, saber que lo hace, y hablarlo con otros, de una necesidad social de revalorar la práctica de la lectura y revalorar la conversación. Dos habilidades que como dicen, Diez y Albert (2000), no se usan o se usan tan tibiamente que es como si no se usaran.

Finalmente, las actividades específicas que se llevaron a cabo durante la investigación, cuyos fundamentos hemos desarrollado, se encuentran en el anexo 1.

5.2. Metodología

Participantes. Se trabaja con los 38 niños, de entre seis y 15 años de edad, que asisten a la escuela primaria multigrado “Emperador Cuauhtémoc”, durante el ciclo escolar 2001 - 2002.

Instrumentos y materiales. Libros del rincón de la biblioteca escolar, lápices, colores, marcadores, cartulinas, tijeras, pegamento, acuarelas, hojas de registro (ver anexo 2), grabadora de voz.

Para la evaluación de pre-test y pos-test utilizamos, respectivamente, los libros “Willy el mago” y “Willy el tímido” ambos del autor Anthony Browne, editados por el Fondo de Cultura Económica (ver anexo 3 y 4).

Lugar de trabajo. Un salón de la escuela de 3.5 x 5 mts². aproximadamente⁸², con ventilación e iluminación suficiente.

Procedimiento. Se diseñó una estrategia para llevarla a cabo en una investigación de campo, permanecimos en la comunidad durante 83 días, del miércoles 17 de abril al domingo 11 de agosto de 2002. Los días de trabajo fueron distribuidos de la siguiente manera: 27 se ocuparon para evaluación (de pre-test y pos-test), 51 para sesiones de

⁸² Se describió detalladamente en el capítulo 1 páginas 15 y 16.

aplicación del modelo de trabajo y, cinco no realizamos actividades por festejos, retardos de quien investiga o inasistencia de los niños debidas al mal tiempo.

De los 83 días de trabajo, 57 de ellos fueron del ciclo escolar y 26 del periodo vacacional de verano. De los primeros la maestra no estuvo 10 de ellos⁸³; durante los cuales (más los días de vacaciones), compañeros y amigos estuvieron con el grupo mientras yo corría la propuesta de investigación en el salón de la biblioteca.

Las sesiones se llevaron a cabo de lunes a viernes, generalmente con duración de 4 horas, las mismas que usaban para las clases. Para realizar la investigación se trabajaba con cada equipo o niño (dependiendo de las actividades planeadas, ver anexo1), durante 30 minutos aproximadamente. En algunas ocasiones trabajamos durante las tardes.

Dividimos el trabajo en seis momentos (ver anexo 1): 1) Piloteo, 2) Acercamiento a las prácticas comunicativas de los niños, 3) Evaluación (pre-test), 4) Preparación de conocimientos previos para el modelo de trabajo, 5) Ejecución del modelo de trabajo y 6) Evaluación (pos-test).

1. Durante el piloteo se probó tanto el instrumento de evaluación como la dinámica del modelo de trabajo, a ambos se le hicieron pequeñas modificaciones, concernientes a preguntas o ayudas.

2. Llamamos Acercamiento a las Prácticas Comunicativas de los niños a sesiones de observación dentro y fuera del salón de clases, las cuales sirvieron al mismo tiempo para que los niños y la comunidad se percataran y empezaran acostumbrarse a nuestra presencia. Por otro lado, utilizamos este tiempo para conocer el material bibliográfico. Para desarrollar estas actividades realizamos las siguientes tareas: 1) conocimiento del material de la biblioteca y selección 2) conocer formas de interacción de los alumnos dentro y fuera de

⁸³ Estos días realice actividades con todo el grupo o les dejaba ejercicios para que mis compañeros los apoyaran en su realización. Las actividades durante el periodo escolar fueron tomadas de sus libros de texto y en el periodo vacacional de los libros Ejercicios de actividad mental y Carpetas de aprendizaje básico 3.

clase, 3) características del trabajo en binas, 4) características del trabajo en equipos de diferente ciclo, 5) pautas interactivas entre madres e hijos⁸⁴.

3 y 6. Existieron dos momentos de evaluación, antes y después del modelo de trabajo diseñado, se realizaron con cada uno de los 38 niños, dichas sesiones fueron grabadas en audio. La primera sirvió para hacer una especie de report con cada niño además de obviamente conocer sus habilidades en torno al instrumento diseñado. La segunda sesión además de evaluar también sirvió de despedida. En ambas pruebas se preguntó sobre la Estructura Textual en los siguientes seis a través de preguntas (o ayudas) específicas en cada uno:

1. Portada. Elaborar inferencias a partir de observar la portada del libro.
2. Imágenes. Enriquecer y/o modificar las inferencias realizadas en Portada a partir de observar las imágenes del libro.
3. Conocimientos Previos (C.P.) Identificar lo que se sabe sobre el tema a tratar.
4. Información Explícita (I.E.) Recuerdo del cuento tal y como fue escrito.
5. Información Implícita (I.I.). Elaboración de inferencias a partir de lo que dice el libro.
6. Diferenciación. Identificación de información acertada y no de la dicha antes y después de la lectura del texto.

4. Preparación de conocimientos previos para el modelo de trabajo tuvo el objetivo de compartir vocabulario que nos permitiera realizar las actividades, por ejemplo, los datos de la bibliografía del libro y los elementos de la Estructura Textual, mencionados por Cooper (1986) y Muth (1991), además buscamos que fuera una invitación a leer y al rincón de lecturas por lo que incluimos algunas actividades mencionadas por Bourneuf y Paré (1984). Las actividades que realizamos fueron 1) sensibilizar a los niños para reconocer a la biblioteca como un lugar colectivo y agradable, 2) identificar los elementos de la

⁸⁴ Durante el trabajo realizado ocurrieron algunas actividades que utilizamos para la investigación, esta fue una de ellas.

estructura textual como los datos bibliográficos, 3) conocer la tarea del autor, 4) conocer la tarea del ilustrador.

5. Durante la ejecución del modelo de trabajo, realizamos básicamente cinco actividades, repetida en tres ocasiones (aplicación de la enseñanza guiada), en cada una de las cuáles el responsable eran niño cada vez más pequeños, de tal manera, que sirviera como modelo de trabajo el realizado por compañeros de grados adelante (antes de eso cada niño eligió un libro). Las actividades que desarrollamos fueron: 1) elaborar predicciones de manera colectiva de los cuentos elegidos por los integrantes de los equipos, 2) identificar los personajes de la lectura, 3) preparar preguntas para comentar la lectura, 4) realizar lecturas para comparar con las predicciones elaboradas antes de leer el texto.

5.3. Resultados

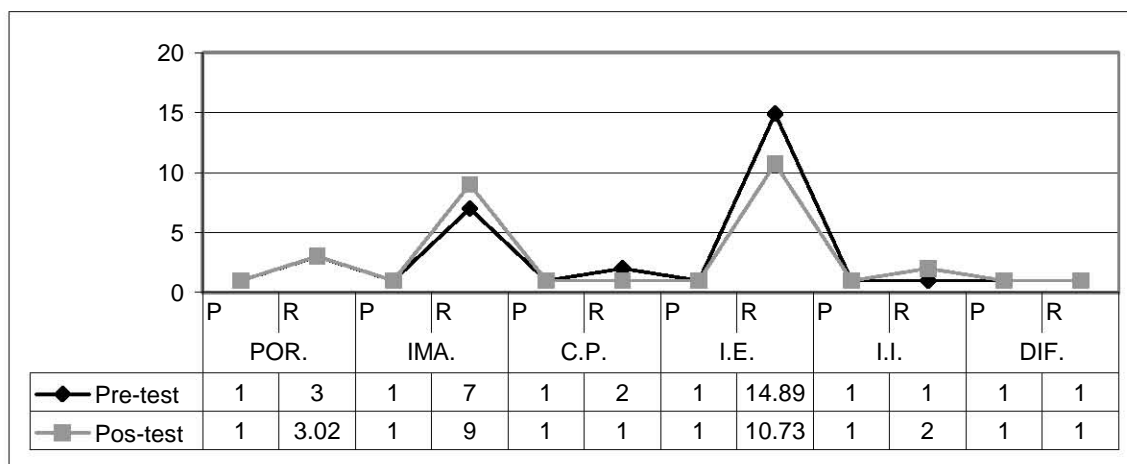
Determinar si se amplía la ZDP en lectura de textos literarios en los niños de la Escuela Multigrado Emperador Cuauhtémoc, nos obliga a conocer los niveles de desarrollo real y potencial encontrados antes y después de la aplicación del modelo de trabajo tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Por tal razón, en este apartado expondremos los resultados obtenidos en cinco secciones: 1) Comparación cuantitativa entre el nivel real y potencial en pre-test y pos-test; 2) Comparación cuantitativa entre preguntas y respuestas en pre-test y pos-test; 3) Comparación entre cantidad y tipo de ayudas o preguntas en pre-test y pos-test; 4) Comparación entre cantidad y tipo de respuestas (de Estructura Textual y Elaboración de Inferencias) en pre-test y pos-test; 5) Promedios de participación de los niños en las distintas actividades realizadas durante la investigación.

5.3.1. Comparación cuantitativa entre el nivel real y potencial en Pre-test y Pos-test.

Antes de iniciar la descripción de los gráficos es necesario mencionar que en nivel real lo obtuvimos a través de las respuestas a la primer pregunta de cada uno de los seis apartados

(Portada, Imágenes, C.P., I.E., I.I. y Diferenciación); y el nivel potencial de las respuestas dadas de la segunda a la última pregunta de cada apartado.

En la figura 10, el pre-test esta representado por la línea negra y el pos-test por la línea gris; la letra P del eje de las X representa el promedio de preguntas o ayudas dadas y la R el promedio de respuestas elaboradas, en cada prueba y apartado.

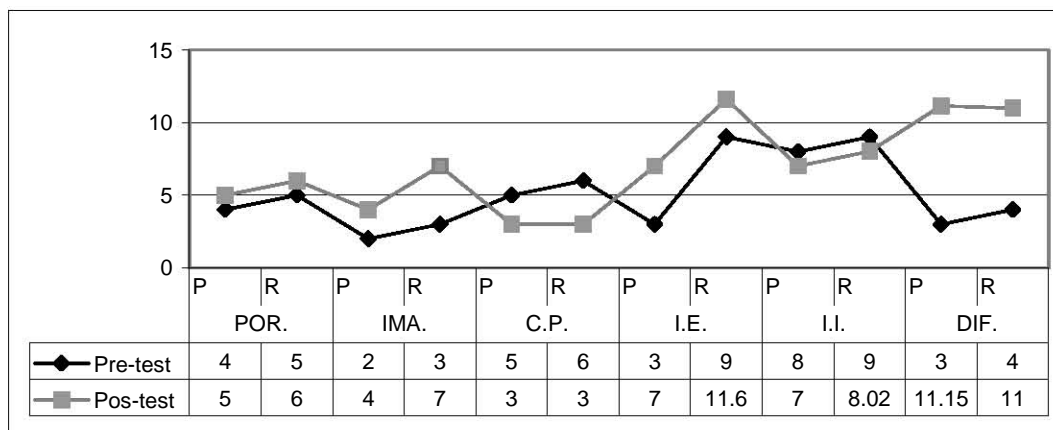


Gráfica 5. Promedios de preguntas y repuestas en el Nivel Real de Pre-test y Pos-test.

En la gráfica 5 observamos, que todas las preguntas se encuentran en el mismo nivel (1) mientras que las respuestas están por encima con relación a las preguntas excepto en los apartados Diferenciación (en ambas pruebas), I.I (pre-tes) y C.P. (pos-test). En decir, los niños a la primer pregunta referente a diferenciar entre lo que dijeron antes de leer el texto y lo que éste dice responden con un monosílabo o lacónicamente y también prácticamente no contestan si se les pide Elaborar Inferencias (en el pre-test) o comentar lo que saben del tema (en el pos-test).

Comparando las respuestas en pre-test y pos-test de cada apartado observamos que se mantienen igual en Portada (con un promedio de 3) y en Diferenciación (con promedio de 1); aumentan en el pos-test los apartados de Imágenes (de 7 a 9), e I.I. (de 1 a 2); y disminuye en los apartados de C.P. (de 2 a 1), e I.E (de 15 a 11). De tal manera, en la segunda prueba elaboran más inferencias a partir de mirar las imágenes y en la explicación

del texto y disminuye tanto lo que saben sobre el tema (C.P.) como el recuerdo del texto leído (I.E.), aunque es éste apartado el que más repuestas tiene.



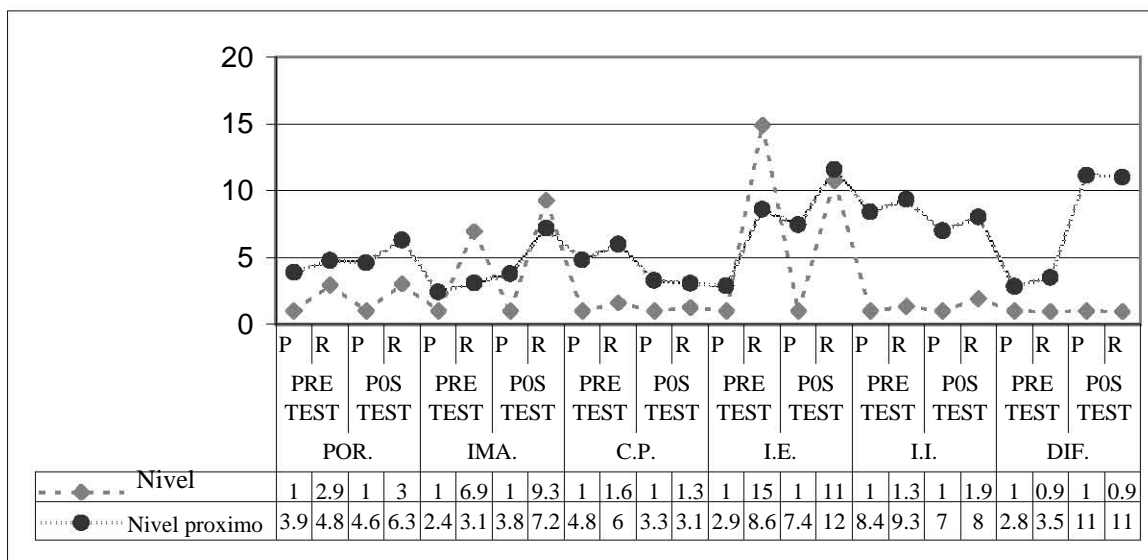
Gráfica 6. Promedios de preguntas y repuestas del nivel potencial en pre-test y pos-test.

Respecto al nivel potencial, observamos en la gráfica 6, en cuanto a la comparación de preguntas y repuestas, existe una relación directa, en términos del aumento de ambas, excepto en C.P y Diferenciación (ambos en pos-test), en los cuales existe el mismo promedio de preguntas y respuestas. Es decir, en la segunda prueba son respuestas menos elaboradas las referentes a lo que saben del tema y a la diferenciación entre lo que dicen trata el texto y lo que está escrito.

Se realizaron más preguntas o ayudas en los apartados I.E., Diferenciación (ambos en pos-test), e I.I. (pre y pos-test). De tal manera, hay mayor cantidad de ayudas (en el pos-test) para que los niños recuerden más información del texto (I.E.), y diferencien entre lo que dijeron antes de leer el texto con lo que éste menciona; así como en la Elaboración de Inferencias (I.I.), en ambas pruebas.

Comparando las respuestas del nivel potencial en pre-test y pos-test de cada apartado observamos (gráfica 6) que aumentan en el pos-test, los apartados Portada (de 5 a 6), Imágenes (de 3 a 7), I.E. (de 9 a 12), y Diferenciación (de 4 a 11). Disminuyen en el pos-test los apartados C.P (de 6 a 3) e I.I. (de 9 a 8). Es decir, durante la segunda prueba en el nivel potencial existe mayor elaboración de inferencias a partir de observar la portada del

cuento, incrementa el 75% más respecto al pre-test la elaboración de inferencias al observar las Imágenes, aumenta también el recuerdo del texto (33%) y la diferenciación entre lo que dicen de libro antes de leerlo y lo que dice. Sin embargo, disminuye lo que dicen saben del tema (C.P.) y la Elaboración de Inferencias (I.I.).



Gráfica 7. Promedios de preguntas y repuestas en nivel real y potencial por apartado y prueba.

Comparando tanto los resultados obtenidos en el nivel real como en el potencial en ambas pruebas, como lo muestra la gráfica 7, observamos, a la línea del nivel potencial por encima del real, excepto en el promedio de respuestas de Imágenes, tanto del pre-test como del pos-test (siendo mayor aun en este último por 4 puntos por encima del primero), y de las repuestas de I.E del pretest, que representa además el apartado con mayor promedio de repuestas en ambas pruebas. Es decir, el nivel potencial presenta más información excepto en la Elaboración de una historia a partir de observar las imágenes y en el recuerdo del cuento (en la primera prueba), los niños dicen ante estas dos peticiones todo lo que saben o piensan desde la primer pregunta o bien no arriesgan más información.

Comparando las repuestas de los niveles real y potencial observamos, en la gráfica 7, que las diferencias más marcadas se encuentran en Diferenciación pos-test (10 puntos más), I.I. (8 puntos más en pre-test y 7 en pos-test), e I.E (6 puntos más en el pre-test). Es decir, con ayudas (o preguntas) las repuestas de los niños se incrementan respecto a: diferenciar lo

acertado de lo erróneo entre lo que dijeron antes de leer el texto y lo que éste dice (sobre todo en la segunda prueba); a encontrar explicaciones o elaborar inferencias sobre situaciones ocurridas en el cuento (en ambas pruebas) y; a recordar lo que dice el texto en la segunda prueba.

5.3.2. Comparación cuantitativa entre preguntas y respuestas entre el pre-test y pos-test.

Haciendo un análisis de la diferencia entre pre y pos-test de cuánto preguntamos y cuánto responden los niños en cada uno de los apartados encontramos lo manifiesto en la siguiente tabla.

Categorías	Preguntas	Respuestas
Portada	0.71	1.53
Imágenes	1.36	4.1
C. P.	-1.53	-2.93
I.E	4.55	3
I.I.	-1.42	-1.32
Diferenciación	8.36	7.5

Tabla 15. Variación en el promedio de preguntas y respuestas entre el pre-test y pos-test.

Observamos en la tabla 15, que durante el pos-test Portada incrementa sus repuestas al doble que las preguntas, Imágenes aumenta un poco más del triple las respuestas con relación a sus preguntas, C.P. disminuye lo doble sus repuestas (y también sus preguntas disminuyen). En la I.E y la Diferenciación las repuesta no aumentan como las preguntas sino menos que éstas, ya sea que responden lo mismo o no contestan. En I.I. disminuyen las preguntas y las repuestas un poco más que las ayudas. Es decir, durante el pos-test se realizan más inferencias, sobre posibles tramas a partir de la Portada, esta situación se incrementa al observar las imágenes, aunque también (como en los dos apartados anteriores) se hacen más preguntas respecto a recordar lo que dice el cuento (I.E.) así como para diferenciar lo dicho antes de leer el cuento y lo que éste menciona, sus respuestas a

dichas ayudas son lacónicas, y en ocasiones no aportan nueva información, sino sólo repiten la mencionada, por lo que en ambos casos se pregunta más de lo que recuerdan o identifican. También durante el pos-test, se observa disminución de ayudas para saber lo que los niños saben sobre el tema (C.P.), y para que elaboren información o explicaciones a partir de lo que narra el cuento (I.I.), ante lo cual los niños respecto a sus saberes previos, o no mencionan nada, o repiten dos veces la misma información, en la elaboración de inferencias en las que prácticamente se responde lo que se pregunta.

Pero ¿Cuál es la contribución de las ayudas en las repuestas que dan los niños? Para responder dicha pregunta observemos la tabla 16, en la cual se expresa la variación en la cantidad de preguntas y respuestas.

	Pre-test	Pos-test	Diferencia
Portada	0.89	1.71	0.82
Imágenes	0.68	3.42	2.74
C.P.	1.19	-0.21	-0.98
I.E.	5.71	4.16	-1.55
I.I.	0.92	1.02	0.1
Diferenciación	0.66	-0.2	-0.46

Tabla 16. Variación entre cantidad de preguntas y respuestas.

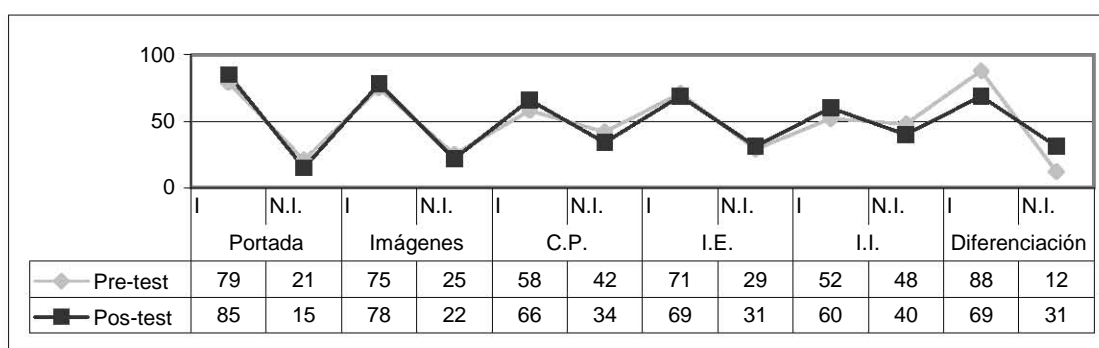
Apreciamos en la tabla 16, que en el pre-test, las ayudas aumentaron la cantidad de respuestas en los seis apartados evaluados, sobre todo en el referente a I.E. y C.P. Mientras que en el Pos- test se evidencia dos situaciones; una, que la cantidad de repuestas es mayor a las preguntas y por otra que existen dos categorías (C.P. y Diferenciación) cuyas repuestas son menores que las ayudas proporcionadas. De tal manera, estableciendo la diferencia entre las dos pruebas observamos que Imágenes es el apartado que obtiene mejores resultados siguiéndole Portada e I.I. Contrastantemente, las que decrecieron o retrocedieron fueron I.E, C.P. y Diferenciación. Es decir, no hay un ensanchamiento general de los apartados evaluados sino sólo de los que implican inferencias. ¿Por qué? ¿Qué ocurre en términos cualitativos?

Para responder dichas preguntas hemos organizado las siguientes dos secciones, la primera aporta información sobre las preguntas o ayudas utilizadas y la segunda sobre las respuestas dadas.

5.3.3. Comparación entre cantidad y tipo de ayudas o preguntas en pre-test y pos-test.

Las ayudas proporcionadas a los niños durante las evaluaciones fue a través de preguntas adaptadas de acuerdo a las respuestas de los niños y a los elementos de la Estructura Textual de Cooper (1986) y Muth (1991). Si las preguntas o ayudas son parte esencial del trabajo del investigador entonces, éstas nos darán luz para conocer la forma cómo se realizó.

Observamos, en la gráfica 8, están representadas las preguntas incluidas y no incluidas por cada apartado y prueba. Las primeras hacen referencia a las preguntas y respuestas consideradas para los resultados que aquí se presentan. Las segundas, son preguntas y respuestas que no fueron consideradas por las siguientes razones: están fuera de tema, se repite la información dada en las repuestas incluidas, por no haber sido escuchadas por quien investiga, responden a la pregunta por qué o salen del tema de investigación.



Gráfica 8. Porcentajes de preguntas incluidas y no incluidas por apartado y prueba.

La primer imagen que obtenemos al observar la gráfica 8 es que el porcentaje de preguntas incluidas y no incluidas es muy semejante en ambas pruebas, diferenciándose en el

apartado de Diferenciación en el cual existieron más respuestas incluidas. Es decir, fueron ayudas más efectivas las relacionadas con diferenciar lo dicho antes de leer el cuento con lo que éste dice.

C.P. es el apartado cuyas respuestas incluidas y no incluidas tiene menor margen de diferencia, le siguen I.E. e I.I. Es decir, las ayudas proporcionar para que los niños mencionaran sus conocimientos no fueron efectivas, como tampoco (aunque no en igual proporción) las ayudas para recordar lo que menciona el cuento y para elaborar explicaciones o elaborar inferencias sobre algunas de las situaciones o acontecimientos narrados.

En el pos-test disminuyeron los porcentajes de preguntas no incluidas en los apartados de Portada (6%), Imágenes (3%), C.P. e I.I. (cada uno 8%), los apartados que aumentaron el porcentaje de preguntas no incluidas durante el pos-test son I.E. (2%) y Diferenciación (19%). En la segunda prueba, las ayudas proporcionadas para elaborar una imagen respecto al cuento a partir de la portada y las imágenes fueron más afectivas así como para mencionar sus conocimientos y elaborar explicaciones a través de los que narra el texto; en cambio, no fueron tan efectivas para que renarraran el cuento o para diferenciar entre lo dicho antes del leer el cuento y lo que éste menciona.

La efectividad de las respuestas puede deberse a la cantidad o tipo (calidad), de las ayudas proporcionadas. Aunque, independientemente de cantidad y/o calidad de las ayudas existe un aprendizaje en quien investiga; sin embargo, no generalizado a todos los apartados.

Para determinar la razón de la efectividad, si nos introducimos un poco más a lo que sucedió con las preguntas de cada apartado observamos primero, como lo muestra la tabla 17, que en total hubo más preguntas durante el pre-test (14 más que el pos-test).

	Pre-test			Pos-test		
	Total	NR	NP	Total	NR	NP
Portada	9	1	8	9	1	8
Imágenes	9	2	7	8	1	7
C.P.	12	1	11	6	3	3
I.E.	10	1	9	10	1	9
I.I.	16	5	9	9	4	5
Diferenciación	8	4	4	8	5	3
Total	64	14	50	50	15	35

Tabla 17. Pregunta realizadas en pre-test y pos-test por categoría.

Los apartados con más preguntas para evaluar el nivel real son I.I. (pre-test) y Diferenciación (pos-test) y en el nivel potencial C.P. (pre-test) e I.E. (pos-test). Esta situación es muestra de lo que ocurre si existe un guión de evaluación que da pauta a hacerla semiestructuradamente.

Sin embargo, comparando la cantidad de preguntas utilizadas para evaluar el nivel real observamos que se utilizaron en total más en el pos-test. Los apartados que mantuvieron la misma cantidad de tipo de preguntas son Portada e I.E. (ambas con 1), los apartados que disminuyeron en el pos-test la cantidad de preguntas fueron Imágenes e I.I. (ambos 1) y los que aumentaron fueron C.P. (2) y Diferenciación (1). Durante la segunda prueba existió menos orden en la evaluación del nivel real respecto a conocer lo que los niños saben del tema y a la diferenciación ente lo que mencionaron antes de leer el cuento y lo que éste menciona.

Para evaluar el nivel potencial se utilizaron 15 preguntas menos en el pos-test. Los apartados que mantuvieron la cantidad de preguntas en el pos-test son Portada, Imágenes e I.E., disminuyeron C.P. (8), I.I. (4) y Diferenciación (3). Por lo tanto, es más efectiva la evaluación del nivel potencial en la segunda prueba sobre todo respecto a las explicaciones o elaboración de inferencias que pueden hacer a partir de lo que narra el cuento (I.I.), a conocer lo que los niños saben (C.P.) y a diferenciar entre lo que mencionaron antes de leer el cuento y lo que éste menciona.

En términos cualitativos analizaremos los apartados de las preguntas en cuatro partes; 1) Están ubicados los apartados Portada, Imágenes e I.E.; 2) C.P; 3) I.I. y 4) Diferenciación.

Observamos, en la tabla 18, que los apartados Portada, Imágenes e I.E. pueden compartir algunas de las 17 preguntas que se realizaron. En cuanto a las preguntas, podemos diferenciar dos tipos, las primeras 14 hacen alusión de manera más o menos específica a elementos de la Estructura Textual, y los últimos tres a exploraciones o reflexiones sobre lo que mencionan, éstas preguntas sólo aparecen en los apartados Imágenes e I.E.

Respecto al apartado Portada, observamos que se evalúa el nivel real de los alumnos con la misma pregunta (la que esta sombreada), en ambas pruebas y se realizan preguntas relacionadas con la Estructura Textual, la diferencia entre ambas pruebas es que en el pre-test se da por hecho de que existen problemas y soluciones y directamente se pregunta por ellos; mientras que en el pos-test se hacen además preguntas para saber si éstos existen (problemas y soluciones) y cuáles son. En ambas pruebas la mayor cantidad de respuestas se da en el nivel real, en el pre-test hay dos preguntas ante las cuales es mayor el número de éstas que de respuestas, ¿qué dice sobre él? y ¿cómo lo soluciona? En el pos-test son cuatro las preguntas con mayor cantidad de éstas que de respuestas ¿qué hace?, ¿tiene un problema?, ¿cuál problema? y ¿cómo termina?

En cuanto al apartado Imágenes (ver tabla 18), se utilizan preguntas tanto de Estructura Textual como de reflexión sobre lo mencionado tanto en el pre-test como en el pos-test. En el primero se utilizaron dos preguntas para evaluar el nivel real (mismas en donde aparecen la mayor cantidad de respuestas), ¿de quién habla? y ¿cómo termina? son las dos preguntas que se elaboran más que repuestas. En la segunda prueba se utiliza una pregunta para evaluar el nivel real, y la pregunta ¿tiene un problema?, es la que sus repuestas están por debajo que la cantidad de preguntas.

	Portada				Imágenes				I.E.			
	PRE		POS		PRE		POS		PRE		POS	
	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
Cuéntame la historia	1	2			3	28			65	766	77	570
¿De qué se trata?	84	150	85	127	39	290	70	499				
¿Cómo empieza?			5	6	4	7	3	3	13	50	16	14
¿Qué sigue después?									5	3		
¿De quién habla?						10	8		14	7	11	7
¿Qué dice sobre él?	9	7	20	31					3	11		
¿Qué hace?	3	8	5	4					5	5	7	11
¿Dónde?	4	6	6	6			5	9	2	1	7	17
¿Con quién?	1	1										
¿Tiene un problema?			28	27	13	13	30	28			43	40
¿Cuál problema?	42	45	19	15	7	10	18	25	18	16	33	46
¿Cómo lo soluciona?	12	11	10	10	2	3	11	14	2	2	27	32
¿Cómo termina?	33	38	34	32	30	25	16	16	19	29	45	53
¿Cómo sabes?					1	1						
¿Se trata de...?							28	29				
¿Tiene músculos?											54	47

Tabla 18. Tipo y cantidad de preguntas utilizadas para los apartados Portada, Imágenes e I.E.

En cuanto al apartado I.E. se utilizan preguntas tanto para la Estructura Textual como de reflexión, en ambas pruebas se utiliza sólo una pregunta para evaluar el nivel real; en el pre-test las preguntas ¿qué sigue después?, ¿dónde? y ¿cuál es el problema? aparecen más preguntas que respuestas; en el pos-test son cuatro ¿de quién habla?, ¿tiene un problema?, ¿lo soluciona? Y ¿tiene músculos?

De la segunda a la cuarta parte a analizar esta constituida cada una por un apartado por ser diferentes en propósitos y preguntas uno de otro.

En lo que respecta al apartado C.P., como hemos explicado, hacen referencia a hacer explícitos los saberes que tienen los niños, si observamos la tabla 19, a primera vista resalta mayor cantidad de preguntas en el pre-test, además de diferenciarse dos temas en éste mismo. Ello es porque en ambas pruebas se utilizaron libros del mismo autor y personaje por lo que al inicio era preciso saber sobre los cambios y el fútbol, dos elementos que resaltaban (ver anexos 3 y 4).

	¿Sabes algo de los cambios?		¿Qué sabes?		¿Cómo son?		¿Qué hacen?		¿Cómo lo reconoces?		¿Cómo puedo reconocer uno?		¿Cómo caminan?		¿Dónde viven?		¿Qué comen?		¿Lo has visto?		¿De qué tamaño son?		¿Cómo sabes?		
	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	
Ch	8	7	45	64	40	88	3	4	8	9	4	5	12	12	18	19	18	19	6	6	2	3	24	20	
Pre-test	Fut			¿Qué sabes del fútbol?		¿Qué es el fútbol?		¿En qué consiste?		¿Cómo se juega?		¿Qué tengo que hacer?		¿Quién gana?		¿Has jugado?		¿Cómo te consideras?		¿Con quién juegas?		¿Quién es mejor jugador que tú?		¿Cómo sabes?	
		P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
		56	117	3	13	22	39	20	24	9	11	15	14	22	25	35	38	1	1	18	26	8	8		
Pos-test	¿Quién es Willy?		¿Tú eres tímido?		¿Conoces algún tímido?		¿La gente es tímida?		¿Por qué se llama Willy el tímido?		¿Qué significa tímido?														
	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R													
	17	18	20	22	35	29	3	3	23	29	65	64													

Tabla 19. Tipo y cantidad de preguntas utilizadas para el apartado C.P.

Comparando las preguntas del pre-test con las de pos-test observamos que existen diferencias cualitativas en lo que se exige al alumno, en la primer prueba, por ejemplo, las preguntas esta más encaminadas a la descripción de los animales o del juego así como a sus experiencias en estos dos temas; en la segunda prueba, las preguntas están más relacionadas a un concepto y a la identificación de este en sus experiencias personales y en otros miembros de su contexto.

Observamos en la tabla 19, que en el pre-test son dos preguntas las que se utilizan para evaluar el nivel real, además de que los items ¿cómo sabes? (respecto a los cambios) y ¿quién gana? (en fútbol), son más que sus repuestas. En el pos-test se utilizan cuatro preguntas para evaluar el nivel real: ¿conoces algún tímido? y ¿qué significa tímido?, son las que no se responden o se dice algo ya mencionado.

En cuanto al apartado I.I., encargado de hacer preguntas necesarias para que los niños arriesgaran dar explicaciones que no parecen explícitas en la historia, y que podría ayudar a comprenderla, encontramos a primera vista (ver tabla 20), que en el pre-test se hicieron más preguntas que en el pos-test.

Comparando cualitativamente las respuestas de ambas pruebas, encontramos que la pregunta, ¿qué mensaje dará? aparece en las dos, pero en el pre-test, la mayor cantidad de

preguntas son sobre por qué sucede algo mencionado en el cuento o para explicar a qué se debe, imaginar qué pasará después de lo que cuenta el libro y a definir el concepto mago. En cambio, en el pos-test las preguntas están encaminadas a concluir si es tímido o no el personaje a través de recordar con preguntas, algunos pasajes de la historia y determinar si lo realizado por el personaje es o no lo que necesita hacer, implica conclusión y evaluación éste último.

PRE			POS		
PREGUNTAS	P	R	PREGUNTAS	P	R
¿Qué mensaje dará?	57	68	¿Qué mensaje dará?	91	135
¿Para qué lo escribió?	8	12	¿Por qué el mensaje?	8	13
¿Le pasan la pelota a Willy?	23	17	¿Qué le recomendarías?	61	78
¿Por qué no le pasan la pelota a Willy?	9	13	¿Willy es tímido?	30	31
¿Por qué no deja de ir a entrenar?	25	31	¿Por qué le dicen Willy el tímido?	19	16
¿Cómo le hizo para que le pasaran la pelota?	14	17	¿Resuelve su problema?	16	11
¿Quién le regalo los botines	35	54	¿Cómo lo resuelve?	3	5
¿Por qué le regalo los botines?	22	22	¿Decían la verdad los anuncios?	4	7
¿Por qué en la pastelería?	31	42	¿Por qué se le hicieron chiquitos los	71	81
¿Por qué no lo vuelve a ver?	23	19	músculos?		
¿De quién depende de él o de los botines?	15	16			
¿Por qué la multitud se ríe de él?	13	14			
¿Por qué le dicen Willy el mago?	38	36			
¿Por qué al final sonrío?	1	2			
¿Qué hace actualmente Willy?	29	30			
¿Qué es un mago?	5	4			

Tabla 20. Tipo y cantidad de preguntas utilizadas para el apartado I.I.

Observamos en la tabla 20, que en el pre-test se utilizan cinco preguntas distintas para evaluar el nivel real y que las preguntas que son más que sus respuestas son ¿le pasan la pelota a Willy?, ¿por qué no lo vuelve a ver?, ¿por qué le dicen Willy el mago?, y ¿qué es un mago?. En el pos-test se utilizan cuatro preguntas para evaluar el nivel real, y las preguntas que son más que sus respuestas son, ¿por qué le dicen Willy el tímido? y ¿resuelve su problema?.

Finalmente, respecto al apartado de Diferenciación, aun cuando son la misma cantidad de preguntas las realizadas en ambas pruebas, sólo tres se comparten (algunas de las cuales se utilizan para evaluar el nivel real en las dos pruebas), están relacionadas con diferenciar lo

que dijeron antes de leer los cuentos y lo que éstos dicen. El resto de las preguntas del pre-test hacen referencia a los elementos de la Estructura Textual.

¿Se parece a lo que dijiste al principio?		¿En qué es diferente?		¿El cuento dice...?		¿Cuál es su problema?		¿Cómo lo soluciona?		¿Es el mismo de la vez pasada?		¿Es imaginación o realidad?		¿Por qué lo escribió el autor?		¿Por qué se llama Willy el tímido?		¿Qué quiere decir tímido?		¿Es el mismo Willy?		¿Por qué escribió dos libros sobre Willy?		¿Por qué dibuja changos?	
P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
26	39	40	59	48	42	4	4	2	3	3	3	10	17	1	1										
81	127	48	73	146	62											1	1	50	59	94	103	12	17	23	22

Tabla 21. Tipo y cantidad de preguntas utilizadas para el aparatado Diferenciación.

Comparando el tipo de preguntas de ambas pruebas observamos que en el pre-test se realizan preguntas relacionadas con el problema, la solución del cuento, la diferencia entre realidad y fantasía, mientras que en el pos-test se realizan preguntas más conceptuales como ¿qué significa tímido?, comparación, reflexión y conclusión con relación a los libros usados en ambas pruebas con preguntas como ¿se trata del personaje en ambos libros o es otro?, y con inferencias relacionadas con las razones o motivaciones del autor para dibujar estos animales.

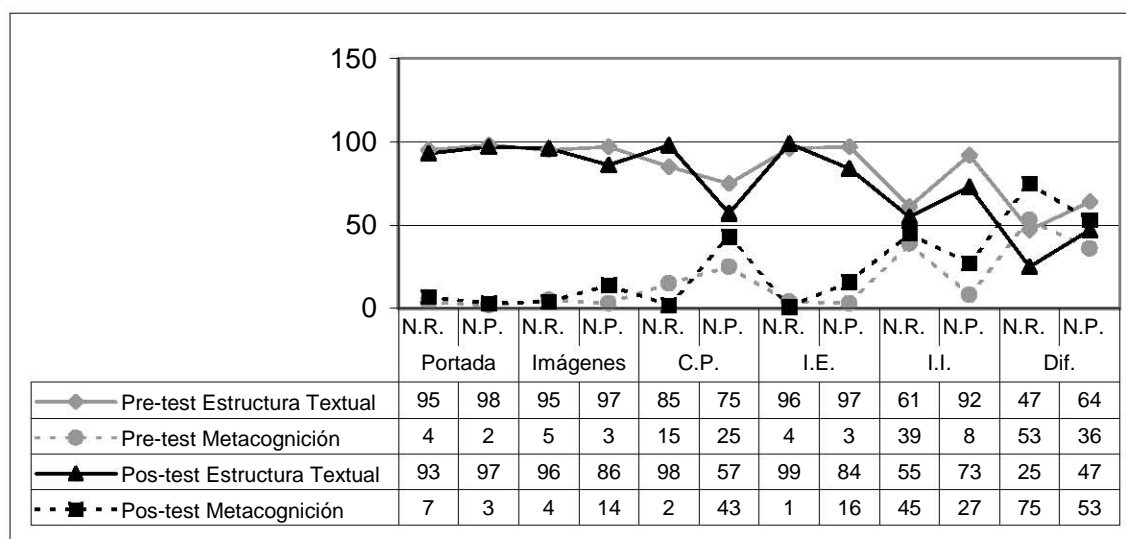
Observamos, en la tabla 21, se utilizaron cuatro preguntas para evaluar el nivel real y que la pregunta que aparecen en más ocasiones que sus repuestas son ¿el cuento dice...?, mientras que en el pos-test se utilizan cinco preguntas para evaluar el nivel real y las preguntas cuyas respuestas son menos que éstas son ¿el cuento dice...? y ¿por qué dibuja changos?

En cuanto a las preguntas, observamos, en términos generales que los apartados que comparten más preguntas, en ambas pruebas, son los que están directamente relacionados con inferir o renarrar los elementos de la Estructura Textual de Cooper (1986) y Muth (1991), como son Portada, Imágenes y Información Explícita, mientras que el resto de los apartados están relacionados con la expresión de conocimientos previos, de inferencias de sucesos acontecidos en el cuento y evaluación de lo dicho antes y después de la lectura no comparten las preguntas realizadas entre las dos pruebas realizadas debido a la diferencia

entre los cuentos utilizados, exigiendo el segundo, desde nuestro punto de vista, como ya se ha mencionado, un acercamiento más conceptual y reflexivo.

5.3.4. Comparación entre cantidad y tipo de respuestas (de Estructura Textual y Elaboración de Inferencias) en pre-test y pos-test.

Este segmento tiene la intención de presentar lo que dijeron los niños durante el desarrollo de ambas pruebas, para ellos retomamos la Estructura Textual de Cooper (1986) y Muth (1991), y la Elaboración de Inferencias (término desarrollado por nosotros para incluir la información que no es la misma que dice el texto, pero la explica, o muestra que los niños saben que no entienden o se equivocan), a través de referencias metacognoscitivas o de atribución de acciones, pensamientos, acciones se explican situaciones del texto. Así se observa en la gráfica 9, en la cual aparecen los promedios de respuestas en cada apartado y nivel (real N.R. y potencial N.P.). Las respuestas fueron diferenciadas en pertenecientes a la Estructura Textual (representadas por las líneas continuas) como a la Elaboración de Inferencias (representadas por las líneas segmentadas) en pre-test (líneas color gris) y el pos-test (líneas color negro), niveles y en cada uno de los apartados evaluados.



Gráfica 9. Promedio de respuestas de Estructura Textual y Elaboración de inferencias en Pre-test y Post-test.

A primera vista observamos en la gráfica 9 que los promedios de respuestas de Estructura Textual están por encima (en ambas pruebas) de la Elaboración de Inferencias, en todos los apartados, excepto en el de Diferenciación. Es decir, lo que dicen los niños está más relacionados con personajes, sucesos, problema, solución, final, que con inferencias relacionadas al por qué suceden ciertos acontecimientos en el cuento, aunque pueden reconocer en qué y por qué es diferente lo que infieren se trata el cuento al ver la portada e imágenes con lo que dice en el cuento.

Existen además, dos patrones de comportamiento que definimos como alejados (las respuestas de Estructura Textual muy elevadas y las de Elaboración de Inferencias bajas) y las cercanas (respuestas de Estructura Textual y Elaboración de Inferencias más igualadas). En la primera ubicamos a los apartados Portada, Imágenes, C.P. (nivel real) e I.E., mientras en la segunda se ubican C.P. (nivel potencial), e I.I.

Es decir, cuando los niños ven la Portada y las Imágenes del cuento dicen más sobre el personaje, las situaciones por las que pasa, el lugar donde esta, el problema que tiene, su solución o/y el final, y menos sobre las emociones, pensamientos de los involucrados o pocas veces también reconocer errores en lo que dicen, lo mismo sucede si renarran el cuento o si se les pregunta por lo que saben, aunque en éste último caso si se les pregunta más pueden elaborar explicaciones a través de sus inferencias, lo mismo sucede, si directamente se les pregunta los por qué de ciertos acontecimientos.

Sin embargo, el aumento de preguntas no tuvo el mismo efecto en ambas pruebas, observamos en la gráfica 9, que durante el pre-test las repuestas de Estructura Textual en todos los apartados obtuvieron mayor porcentaje en el nivel potencial excepto CP; en cambio, en respuestas referentes a la Elaboración de Inferencias éste fue el único apartado que aumento su porcentaje en el nivel potencial. Es decir, en la primera prueba se realizaron más preguntas sobre lo que dice el texto para que los niños complementaran lo dicho y cuando expresan sus conocimientos sobre el tema se hacen más preguntas de reflexión respecto a lo que dicen.

Comparando el nivel real del pre-test y pos-test en éste último respecto al promedio de respuestas de Estructura Textual aumentaron Imágenes (1%), C.P. (13%), I.E. (3%). En lo que se refiere a los porcentajes de respuestas sobre Elaboración de Inferencias los apartados del nivel real que estuvieron en el pos-test más arriba que en el pre-test están Portada (3%), I.I. (6%), y Diferenciación (22%).

En cambio, durante el pos-test las respuestas de Estructura Textual, los apartados que aumentaron su porcentaje en el nivel potencial fueron Portada (4%), I.I. (18%) y Diferenciación (22%); los que disminuyeron fueron Imágenes (10%), CP. (40%), I.E. (15%). Éstas últimas fueron las que aumentaron en Elaboración de Inferencias y las primeras disminuyeron. En el nivel potencial todos los apartados estuvieron por encima del porcentaje obtenido en el pre-test, el que más diferencia obtuvo fue I.I. (19%).

En la segunda prueba los niños responden más a la primer pregunta realizada cuando hojean el libro para observar sus Imágenes, se les pregunta sobre lo que saben del concepto tímido y cuando renarran el cuento sobre personajes, situaciones, lugar, problema, solución, final, (Estructura Textual). En cambio, en el nivel potencial, cuando se hacen más preguntas de Elaboración de Inferencias (que implicaban el darse cuenta de lo que saben o no saben y en qué se equivocan, así como de elaborar conclusiones o explicaciones sobre lo narrado en el cuento), es en estos mismos apartados (Imágenes, C.P. e I.E.) cuando sus repuestas son más numerosas. Es necesario hacer más preguntas cuando ven la Portada, cuando tienen que elaborar explicaciones sobre situaciones del texto (I.I.) o diferenciar lo que acertaron y no al comparar lo dicho antes de leer el cuento y lo que en él se menciona para que los niños hagan referencia a la Estructura Textual, y sólo es necesaria una para que en éstos mismos apartados, pero con preguntas de Elaboración de Inferencias, los niños elaboren más información.

Así, el nivel real nos ayuda a diferenciar la naturaleza de los apartados unos más apegados al reconocimiento de la Estructura Textual, más informativos (Imágenes, C.P. e I.E.) y otros cercanos a la elaboración de explicaciones (Portada, I.I. y Diferenciación) y el nivel

potencial a transformarla o enriquecerla con preguntas y respuestas que impliquen Elaboración de Inferencias.

Pero ¿a qué hace referencia el que los niños hayan mencionado la Estructura textual o la Elaboración de Inferencias? Para responder dicha pregunta utilizaremos las siguientes dos tablas haremos inicialmente la descripción del cuadro considerando lo que se ve a simple vista y después un análisis más minuciosos; primero, de forma vertical ó de los apartados y, posteriormente, horizontal ó de las categorías.

Categorías	Portada				Imágenes				C.P.				I.E.				I.I.				Diferenciación			
	N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
N.C.	3	2	4	3			3	3	2	9	2	12	1	1	2	3	16	10	4	7	12	11	7	7
¿?	3	7	1			1	1		6	4	1	1	1	1		1	10		1	1	12	21	2	4
Otra	7		7										1		3						12		2	
Había una vez																	2							
Varias Resp.	1		3	5			1	2	26	4	3	6			2	3		20	4	19	18	33	18	11
Personaje	65	41	26	20	6	11	5	2	34	77	54	70	1		1	1	19	12	18	6			8	9
Otros personajes	3	6	2	1	6	9	7						9		10				2			11		4
Otro elemento	5	4	3	11																	6			2
Inicio													1		2									
Desarrollo		14		8	57	69	22	50					50	28	40	12	32	44	32	44	35	22	52	30
Lugar	2	4	3	5		2	3	2					9	1	6				3					1
No problema			5	6			5	3							1	3								2
No solución	1	2	18	14	2	1	12	19					7	37	9	33	6		16	7	6		2	6
Solución			1													1								
Final		1	6	6			9	8					9	15	9	19	3	5	14	8			4	4
Otro final	2		16	7	9	1	20	3					3	3	3	10			5					
Tema			2			1	8	3						1		6			1					
Autor	3	18	1	9	19		4		32		39		4	4	5	5								
Título			1											1			13		1					15
Define	6	2	3	2		3				6		10	4	6	6	3		12		6				6
T.Cat.											1													
T.Resp.	12	12	16	14	6	9	13	10	5	5	6	5	13	11	14	13	7	7	12	8	7	5	10	11
T.Resp.	108	107	178	233	251	338	115	237	52.5	47	172	67	543	402	320	372	31	41	328	224	17	9	85	20

Tabla 23. Porcentaje de respuestas por categoría de Estructura Textual en niveles real y potencial del pre-test y pos-test

Antes de analizar la tabla 23, considerando la verticalidad, es decir, lo que sucede en cada uno de los seis apartados, es necesario mencionar que haremos referencia a los totales que aparecen en las dos últimas filas de la tabla, la penúltima hace referencia a la cantidad de categorías mencionadas y la última al total de respuestas.

En cuanto al total de respuestas dadas están por encima de la mitad los apartados Portada (nivel potencial del pos-test), Imágenes (nivel real de ambas pruebas y nivel potencial del pos-test), I.E. (nivel real y potencial de ambas pruebas) e I.I. (nivel potencial de ambas pruebas). Están por debajo de la mitad Portada (nivel real de ambas pruebas y nivel potencial del pre-test), Imágenes (nivel real del pos-test), C.P. (nivel real y potencial de ambas pruebas), I.I. (nivel real de ambas pruebas) y Diferenciación (nivel real de ambas pruebas y potencial del pre-test). Al centro se encuentra Diferenciación (nivel potencial del pos-test).

Es decir, los niños mencionan más información cuando renarran el cuento (haciéndoles una o varias preguntas y en ambas pruebas), al contar la historia que se imaginan tras ver las imágenes, cuando se les pregunta con mayor insistencia (nivel potencial) respecto a elaborar explicaciones (I.I.) o cuando ven la Portada del libro y narran una historia (en la segunda prueba); en cambio, la información que dan esta por debajo de la mitad cuando se les cuestiona sobre lo que saben del tema (en los dos niveles y pruebas), cuando se les pide elaboren una historia a partir de observar la portada ó diferenciar lo acertado de lo incorrecto entre lo que dicen antes de leer el cuento y después de realizar la lectura (en ambos casos, sobre todo en la primer prueba y la primer pregunta del pos-test), al elaborar explicaciones de algunas situaciones del cuento (en la primer pregunta de ambas pruebas) y al elaborar el cuento tras ver las imágenes del cuento. Sus repuestas están a la mitad cuando en la segunda prueba, se insiste en que mencionen las diferencias de lo dicho antes y después de leer el cuento.

En cuanto al total de categorías mencionadas en cada apartado, prueba y nivel, observamos (ver tabla 23), que donde más categorías se mencionan es en Portada (nivel potencial del pre-test), con 16; le sigue el mismo apartado, pero en nivel potencial del pos-test e I.E.

(nivel potencial del pre-test), ambos con 14 categorías mencionadas; posteriormente, Imágenes (nivel potencial del pre-test) con 12; I.E. (nivel real del pos-test) y Diferenciación (nivel potencial del pos-test) con 11 y; finalmente, Imágenes (nivel real del pos-test) y Diferenciación (nivel potencial del pre-test) con 10. Es decir, C.P. , es el único apartado cuyas repuestas de Estructura Textual están en menos de 10 categorías, sus repuestas son reducidas; otro elementos importante que resalta es que de los 13 apartados mencionados siete corresponden al pre-test y 6 al pos-test, lo que indica que en la primera prueba las respuestas de los niños fueron más variadas.

Si consideramos la horizontalidad, es decir, las categorías (ver tabla 23) observamos que están representadas 21, en las que fueron ubicadas las respuestas de los niños, estas a su vez se dividieron en 14 rubros, de los cuales ocho corresponden a la Estructura Textual referida por Cooper (1986) y Muth (1991); las restantes seis a respuestas rescatadas de lo dicho por los niños. Es decir, además de mencionar el inicio, personajes, desarrollo, lugar, problema, solución final o tema del cuento, los niños hacen referencia al nombre del autor, del título, inician con la frase conocida de “había una vez” o incluso pueden definir algo de lo que sucede o tal vez no contesten, en lugar de responder pregunten, o incluso comenten situaciones relacionadas con la tarea, pero directamente sobre lo que se cuestiona.

De las categorías que son consideradas por Cooper (1986) y Muth (1991), la que mencionan los niños en todos los apartados y en ambas pruebas, es la referente a el o los personajes siendo más mencionados en la segunda prueba, después de ver las imágenes de los libros, cuando se les pregunta por lo que saben respecto a ellos y cuando se insiste en que busquen las diferencias de lo que mencionaron antes de leer el texto y lo comparen con lo que en el se cuenta.

Las categorías que se mencionan en todos los apartados, excepto en C.P., hacen referencia a cinco elementos de la Estructura Textual: 1) al *problema* que enfrenta el o los personajes, sobre todo al mostrarles la Portada del libro (en la segunda prueba), después de ver las Imágenes (en el nivel potencial), al renarrar el cuento (I.E.), así como al insistirles en las diferencias que hay entre lo que imaginaron y el libro dice (Diferenciación); 2) al

desarrollo de la historia mencionan en su discurso, sobre todo, después de mirar las Imágenes, de insistirles en reflexionar y elabora explicaciones sobre algunos pasajes de libro (I.I.) y en la Diferenciación entre lo que imaginaron y dijeron; 3) al *lugar* es otro elemento que incluyen con gran frecuencia en lo que dicen, en la segunda prueba lo hacen más cuando miran la Portada y después de ver las Imágenes; 4) *solución*, en la segunda prueba la mencionan más cuando ven la Portada, al momento de renarrar el cuento y en la elaboración de explicaciones (I.I.); y 5) *otros personajes*, es decir, diferentes de los que se incluyen en la historia escrita del libro, mencionados sobre todo cuando observan la Portada y después de mirar las Imágenes.

Las categorías que aparecen en todos los apartados, excepto, C.P. y Diferenciación, hacen referencia a cuatro elementos de la Estructura textual son: 1) *final* quien en la segunda prueba lo mencionan más cuando se insiste a los niños en que renarran la historia, 2) *final diferente* cuando ven las Imágenes; 3) *tema* es mencionado sobre todo cuando los niños ven la Portada y 4) *no hay problema* sobre todo en la segunda prueba cuando ven la Portada y cuando renarran el cuento.

Las categorías que son mencionadas en sólo dos apartados son: 1) *otros elementos*, que hace referencia a situaciones o personajes que aparecen explícitos en el libro, se menciona en la Portada cuando se insiste en qué cuenten más sobre lo que se narra (se menciona también en Diferenciación) y 2) *no hay solución* se explicita cuando se insiste en que cuenten la historia al ver la Portada y al renarrar.

El elemento, que sólo aparece una vez es *inicio* de la historia, y sólo lo hacen al renarrar el cuento en el pre-test.

En cuanto a las categorías que no son consideradas por Cooper (1986) y Muth (1991), encontramos que las que se mencionan en todos los apartados son: 1) *preguntar* en lugar de responder, sobre todo, en la primer pregunta realizada cuando ven la Portada y las Imágenes, cuando se insiste en que renarran el cuento y al pedirles que diferencien los aciertos y los errores que tuvieron entre lo que dijeron antes de leer el texto y lo que éste

menciona; 2) *no responder* las preguntas, sobre todo, cuando se insiste en que los niños den información al mirar la Portada, o cuando se les pide renarrar el cuento o elaborar explicaciones de algunas situaciones o al pedirles que mencionen lo que saben (desde la primer pregunta y al insistirles); 3) *varias respuestas*, es decir, que respondieran con monosílabos a las preguntas, sobre todo, al insistir en que den más información en la Portada, en sus saberes, en la renarración, en la elaboración de explicaciones y en la diferenciación de lo acertado y no respecto a lo que mencionaron antes de leer el libro y lo que éste menciona; 4) *título* es mayor al pedirles por primer vez que renarraran la historia.

La categoría que se menciona en cuatro apartados (excepto Imágenes y C.P), es autor (en más ocasiones durante el pre-test). La categorías que se mencionaron en tres apartados son: 1) *otra respuesta*, en Portada, I.E y diferenciación del pre-test y, 2) *había una vez* en Portada, I.E. e I.I. del pos-test. La categoría que apareció una vez fue *Define* al insistir que dijeran más información sobre lo que sabían durante el pre-test.

Los porcentajes más altos de las respuestas se encuentran en las categorías de desarrollo, problema, personajes y otros personajes, los más bajos están en otra respuesta, inicio, otro final y autor. Es decir, lo que dicen los niños está más relacionado con el o los personajes (incluidos y no en el texto escrito), las situaciones que enfrenta, incluido el problema que vive.

Considerar la no respuesta como parte de lo que los niños hacen es un indicador de lo que pueden o no hacer con la palabra, un elemento que resalta es que generalmente no la utilizan, se quedan callados, antes de arriesgar una respuesta o cuando se insiste demasiado, es el tope, es el indicador de que es todo lo que se ha dicho o la falta de disposición de mencionar algo más, las preguntas en cambio son una forma inclusive cómica de asegurarse que fueron cuestionados, para confirmar, para repetirse la pregunta a sí mismos, sobre todo cuando no saben qué contestar, y rara vez para aclarar o para pedir que se les repita por no haber escuchado, o responden lacónicamente afirmativa o negativamente, respecto a lo primero con frases como “sí” o “sí sé” y en el segundo caso no, no sé o nada, nada más son frases que bien utilizan al principio o cuando se insiste en el

cuestionamiento. El título se menciona en la renarración generalmente como parte de lo que comentan porque menciona al personaje sobre el cual se desarrolla la historia. Otras repuestas están relacionadas con la información de más que dan los alumnos y que surge obviamente al mirar la Portada, al renarrar cuando se construye una historia “modificada”, pero coherente de lo que menciona el texto o cuando intentar recordar los aciertos y los errores, aquí se juntan dos posibilidades una, mencionada ya, sobre la falta de hábito de decir nos equivocamos y en qué así como de retención de nuestras propias palabras, como si no hubiera atención, conciencia o memoria de lo que decimos. “Había una vez” es la frase clásica de inicio de los cuentos y la utilizamos nosotros en el trabajo de preparación de conocimientos previos y aunque no parece en los que leímos los niños la retoman y la mencionan. Define es una característica que obviamente está más relacionada con lo que sabemos o podemos decir de un tema y muestra como algunos alumnos con ayuda pueden lograr que los niños elaboren este tipo de discursos.

Por otro lado, respecto a las respuestas de Elaboración de Inferencias (ver tabla 24), haremos también un análisis primero vertical o de apartados y posteriormente horizontal o de categorías.

Así respecto al análisis vertical observamos, en la tabla 24, que de acuerdo al total de categorías mencionadas en cada apartado, nivel y prueba, los que tienen mayor cantidad de respuestas son Diferenciación (nivel potencial del pre y pos-test) con siete categorías; Diferenciación (nivel real pre-test), Información Implícita e Imaginación (ambas en el nivel potencial del pos-test) con 6 categorías. Es decir, las respuestas que dan los niños están relacionadas con diversas maneras de elaborar de inferencias al pedirles e insistirles en que expresen las diferencias entre lo que dijeron o imaginaron se trataba el cuento con lo que éste dice; al insistirles en que expliquen por qué de algunas situaciones que solo menciona el cuento y al pedirles que digan más sobre lo que piensan trata el cuento una vez que observan las Imágenes.

Indicador	Portada		Imágenes				C.P.				I.E.				I.I.				Diferenciación					
	N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.		N. R.		N. P.					
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
P. Metacognoscitivos	75				8			3					22		56	6			26	1	11		40	6
Reconoce información acertada Y equivocada																					47		27	16
Otra información							8	11		6											16			9
Discriminar							46						33		86						4	10	7	
Diferencia uno de otro																					5	26		14
Identifica semejanzas		50		29				24														67	10	19
Experiencias								89		77	18									7			4	
Relación con el libro																		18		11				
Libro																	15		37	1				
Infiere emoción pensamiento	25	50	100	43	92	100	67	16		3		78	64	44	8				1					
Imágenes																								
Tramposo				29			33	3			4						15							
Diferencia realidad de fantasía																						16		4
Conclusiones																	70	82	37	78	5	4	4	29
Relaciona									100	13	78													
T. categorías	2	2	1	3	2	1	2	6	2	1	4	3	2	2	2	3	3	2	3	6	6	4	7	7
T. respuestas	4	8	4	7	13	5	3	37	9	1	57.5	50	23	6	9	72	20	33	27	8	19	27	48	20

Tabla 24. Porcentaje de respuestas por categoría de Elaboración de Información en niveles real y potencial del pre-test y pos-test

En cuanto al total de respuestas observamos (ver tabla 24) que donde más se encuentran es en I.E (nivel potencial del pos-test), C.P (nivel potencial de ambas pruebas), y Diferenciación (nivel potencial del pre-test). Es decir, en términos generales la elaboración de inferencias surge en mayor proporción cuando se insiste en las preguntas, es decir, en el nivel potencial (excepto en la Elaboración de Inferencias que es el único apartado, ver tabla 24, en el que hay más repuestas en el nivel real), sobre todo cuando se pide elaboren

explicaciones de lo renarrado (I.E), cuando se cuestiona sobre sus saberes y sobre las diferencias entre lo que dicen antes de leer el texto y lo que éste menciona.

En cuanto al análisis horizontal o de categorías, observamos (ver tabla 24), que las mencionadas en cinco apartados son: 1) *P. Metacognoscitivos* (todas aquellas frases que denotan que el niño se da cuenta de lo que sabe y no y/o de dar una explicación sobre ello), manifiesto en todos los apartados, excepto C.P., y cuyas repuestas son más altas en la primer prueba; 2) *Infiere emoción y pensamiento* (es decir, atribuye sentimientos o ideas a los personajes sin que sean explícitos en el texto), son respuestas que se manifiestan, excepto Diferenciación, y con mayores respuestas en pre-test, salvo en nivel real de Imágenes, en la que es mayor en la segunda prueba.

La categoría tramposo (la cual hace referencia a la lectura realizada por los niños cuando no era indicada o a repetir información dada por el compañero anterior), aparece en cuatro categorías (no esta en I.E. ni en Diferenciación), es más elevado el número de sus repuestas en la primer prueba.

Las categorías que aparecen en tres apartados son: 1) *Otra información* (hace referencia a elemento o situaciones que están fuera de la historia escrita, pero que podrían estar relacionados con lo que se ve o se dice, respuestas que aparecen en Imágenes, C.P. y Diferenciación), más repuestas se hayan en pre-test; 2) *Discriminación* (se refiere a la separación y distinción que hay entre dos elementos, situaciones, personajes aparece en Imágenes, I.E. y Diferenciación), es en éste último apartado en el que aparece más alto en el pre-test después de insistir, mientras que en los otros dos aparecen más repuestas en el pos-test; 3) *Identifica semejanzas* (implica mencionar situaciones, elementos, personajes, o cualquier otro elemento que los libros compartan; estas respuestas aparecen en Portada, Imágenes y Diferenciación), es mayor el número de respuestas en las segunda prueba y; 4) *Experiencias* (son alusiones respecto a lo que han visto, escuchado, vivido en términos generales, y que esta o pueden relacionarlo con los libros, estas respuestas aparecen en C.P., I.I. y Diferenciación), y es mayor en el pre-test.

La categoría que aparece en dos apartados (I.I. y Diferenciación), es Conclusiones, es decir, expresa un punto de vista sobre el personaje, situación, tema y es mayor el número de estas respuestas en el pos-test.

Las categorías que aparecen en un apartado son: 1) *Reconoce información acertada y equivocada* (menciona cuando algo que ha dicho corresponde o no con lo que el texto dice) es mayor el número de ocasiones en pre-test 2) *Diferencia uno de otro*, (hace referencia a situaciones, aspecto, vestuario, características del personaje y del libro que se comparten o no), mayor en el pos-test y 3) *Diferencia realidad de fantasía* (menciona elementos del cuento, situaciones que son parte de la realidad y cuáles no pertenecen a ésta), lo hacen sólo en el pre-test. Estas tres categorías aparecen en el apartado de Diferenciación. 4) *Relaciona con el libro* (menciona situaciones, personajes, que tienen que ver con el libro), mayor en el pre-test 5) *Libro (hace referencia a cuidados y aspectos que tienen que ver con el cuidado del libro)*, mayor en el pre-test. Estas dos últimas categorías se encuentran en el apartado de I.I. 6) *Relaciona* hace referencia a mencionar características que comparten el cambio con los humanos o con otros animales, aparece en el apartado de C.P., en mayor cantidad de ocasiones en el pos-test.

Es decir, los niños mencionan más frases relacionadas con el darse cuenta que se equivocaron durante la primer prueba, en la segunda tal vez, porque ya sabían lo que tenían que hacer y además de que no había ningún problema por sus respuestas, todo el tiempo mencionan lo que piensan o sienten los personajes sobre todo en la primer prueba y al mirar las imágenes de la segunda, los niños insisten en leer o decir lo que alguien más les ha comentado, existe como una especie de ansiedad por responder a lo que se les pregunta desviando la atención de lo que hay que hacer y ubicándola en lo que debo responder, existe también, tal vez de alguna manera, el temor a equivocarse o no saber, ésta situación es más pronunciada en la primer prueba (que le llamamos tramposo), desaparece una vez que se ha leído el cuento y los niños tienen que renarrarlo o cuando se les pide que diferencien entre lo acertado y no de sus anticipaciones sobre la lectura.

Durante la primer prueba es también común que mencionen sus experiencias sobre lo que saben, lo que explican o lo que identifican como acertado o no acertado.

Las comparaciones entre los libros para detectar semejanzas y diferencias entre autores es una situación obviamente de la segunda prueba cuando ésta tarea puede realizarse, cuando hay elementos que contrastar, esta comparación aparece en dos momentos al inicio, al mirar la Portada ante la cual algunos niños menciona es el mismo e incluso narran la historia anterior, una vez que miran las Imágenes se dan cuenta que es otra historia aunque algunos siguen pensando es el mismo chango o niño, pero al momento de narrar la historia cuestan una diferente a la del primer libro leído; y al final al momento de diferenciar aciertos y errores los niños concluyen si es o no el mismo personaje, lo que implica que sea esta segunda prueba cuando hay más conclusiones que además de las ya mencionadas pueden girar también en torno a mencionar por qué, se le hacen los músculos chicos al Personaje, incluso para explicar a partir de sus conocimientos.

Una diferencia importante entre ambas pruebas es que en la primera cuando a los niños se les pide elaborar explicaciones sobre lo que el libro dice (el mensaje del libro, específicamente), ellos mencionan reglas de uso, para qué sirve y en la segunda prácticamente desaparecen y en su lugar (aunque no necesariamente ante la misma pregunta), arriesgan explicaciones sobre por qué suceden ciertas situaciones.

Para terminar nuestra exposición de resultados, presentaremos lo ocurrido durante la investigación, con el fin de que sea también un elemento que de luz para comprender lo expuesto hasta el momento.

5.3.5. Promedios de participación de los niños en las distintas actividades realizadas durante la investigación.

Hemos mencionado que desarrollamos 6 momentos de trabajo (ver anexo 1). En la tabla 25 se observa el porcentaje de niños que participó en cada una de las actividades.

Etapa	Actividad	Porcentaje	Promedio
1. Piloteo		11	11
2. Prácticas comunicativas	Binas	68	74
	Equipos	87	
	Guías	76	
	Elaboración de papalotes	66	
3. Pretest		100	100
4. Preparación de conocimientos previos	Elaboración del cuento	100	76
	Ilustración	100	
	El Tintodonte	97	
	Humano se nace	24	
	Libros del rincón	24	
	Morado al Cubo	100	
5. Ejecución de modelos de trabajo	Cirilo y la nube	84	76
5. Ejecución de modelos de trabajo	Predicciones	95	48
	Dirige predicciones	84	
	Participan en otro equipo	5	
	Lecturas	82	
	Coordina y realiza lectura	53	
	Ayudantes de lecturas	66	
	Ayudantes de lecturas	24	
	Preparación de lecturas	18	
	Identificación de personajes	45	
	Cómo hacer predicciones	42	
6. Postest	Música	16	48
6. Postest		97	97

Tabla 25. Porcentajes y promedios de niños que participaron en cada actividad y momento del modelo de trabajo

Como podemos ver en la tabla 25, las etapas con mayor promedio son las dos evaluaciones realizadas, le siguen preparación, conocimientos previos y prácticas educativas y menos del 50 participó en la ejecución del modelo de trabajo.

La diferencia en los promedios se deben a que las evaluaciones se realizaron de manera individual, en el salón de clases el (pre-test) y en sus casas (el pos-test), de tal manera que esperaron o se buscó a los niños para poder realizarlas, por eso los promedios altos en estas dos etapas; en la segunda es un poco menos (3 puntos), porque hubo niños que no quisieron participar argumentando que habían salido ya de la escuela.

El promedio de 70 a 75 en las prácticas educativas y las preparación de conocimientos previos, respectivamente, puede hablar de la participación cotidiana del salón de clases (no de asistencia, que es más, demostrando que aun cuando asisten los niños no quiere decir que realicen las actividades escolares).

El promedio de niños en la Ejecución del modelo de trabajo es reflejo de la poca participación de los niños durante las vacaciones de verano, que fue cuando se trabajaba la propuesta.

Otro aspecto que observamos en la tabla 25, es que al inicio de cada etapa, excepto la de Practicas educativas, el porcentaje de participación es mayor y va disminuyendo conforme avanzan las actividades, excepto Los libros de Morado al Cubo y Cirilo y la nube, esto sucedió por la insistencia en el trabajo (tardamos tres días); de tal manera, que para que una actividad pudiera ser llevada a cabo con todos eran necesarios tres días; en el momento de ejecución es en el que con mayor claridad se ve el descenso de participación de los niños, por el motivo anteriormente expuesto.

Las actividades que realizamos fueron tanto individuales como en equipo, en promedio fueron cinco individuales y 7 por equipo, éste dato varió de acuerdo a la asistencia de los niños, es decir, hubo niños que asistieron siempre, pero los demás miembros de su equipo no por lo que hubo de formar nuevos a partir de los niños que asistieron, sobre todo a las actividades realizadas durante el periodo vacacional.

Finalmente, aunque hemos dado un panorama general en torno a lo que ocurrió con el programa de trabajo propuesto, creemos que se podría hacer un análisis por y entre grados, individuos de las mismas edades (independientemente del grado que cursan), géneros; sin embargo, dado el objetivo planteado nos limitamos a lo hasta aquí expuesto.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Si el propósito de la investigación fue ampliar Zonas de Desarrollo Próximo en una escuela Multigrado a través de lecturas de Textos Literarios, dados los resultados anteriormente presentados, no podemos ser categóricos en el logro o fracaso de la misma, debido a que la constante a lo largo de la exposición fue por un lado, el aumento, disminución y/o permanencia en algunos apartados, categorías y pruebas; por otro, la falta de sistematicidad en la evaluación y participación de los niños.

Sin embargo, si podemos hacer mención de avances, mantenimientos y retrocesos a lo largo de la investigación tanto cuantitativa como cualitativamente.

Respecto a lo cuantitativo, observamos; 1) Disminución del nivel real en el pos-test, 2) Aumento de preguntas y respuestas en el pos-test, pero con menor cantidad de información que en el pre-test, 3) Aumento de inferencias en pos-test, 4) Variación en la cantidad y secuencia de preguntas o ayudas utilizadas.

Específicamente, en los apartados ocurrió una disminución de respuestas (en la segunda prueba), en Información Explícita (I.E), es decir, en la capacidad de renarración y en la mención de los Conocimientos Previos (C.P.) y el aumento en la narración de un cuento a partir de mirar las Imágenes o en la elaboración de inferencias de algunas situaciones que sucedían en el texto (I.I). al insistirles que las hicieran, o en el reconocimiento de aciertos y desaciertos (Diferenciación).

En cuanto a las ayudas de ambas pruebas fue también evidente que el incremento de preguntas aumentaba las respuestas (aunque no en la misma proporción en la segunda); sin embargo, si existe diferencia cualitativamente pronunciada porque mientras que en la primer prueba las ayudas sirvieron para que los niños mencionaran más elementos o situaciones que aparecían en el texto, en la segunda prueba consistió en aumentar lo que piensa el niño de lo que el libro dice; muestra de ello es que desde la primer pregunta de

elaboración de explicaciones (I.I.), arriesga más sus pensamientos, no repite información sino esclarece, justifica.

Los elementos o variables relacionadas con la disminución del nivel real durante el pos-test son; el hecho de que la investigación se realizó en el último trimestre del ciclo escolar 2001-2002 y en las vacaciones de verano, provocando una especie de lucha con el descanso de los niños quienes estaban cada vez menos dispuestos a realizar las tareas que la investigación se había propuesto para la fase de Ejecución del modelo de trabajo; el conocimiento y cansancio de la mecánica de trabajo la cual implicaba, en ocasiones como la elaboración de inferencias a partir de la Portada e Imágenes, que mientras más hablaran más trabajo era requerido; la relajación académica del fin del ciclo escolar y las vacaciones de verano; tres elementos que provocaban respondieran de entrada menos que en el pre-test y que se tuvieron que realizar más preguntas para que pudieran mencionar los mismos elementos o la misma cantidad de información. Así, los factores aludidos contribuyeron para que en términos cuantitativos, en lo general, los niños parecen menos dispuestos al trabajo realizado.

La disminución de respuestas en el pos-test de los apartados Información Explícita en el nivel real, Información Implícita en el nivel potencial y Conocimientos Previos en ambos niveles se relaciona, respectivamente con la diferencia del libro utilizado en el pos-test, el cual, consideramos es más complejo, sorprende, cuestiona; con el tipo de preguntas realizadas que tal vez en algunos casos no fueron las adecuadas, claras para los niños o muy complejas o cargadas de significados para quien investiga pudiendo relacionarse con una falta de certeza con lo que se desea o necesita encontrar; y específicamente en el caso de los C.P. es que saber y decir sobre un tema (aun el del cuento), no necesariamente está relacionado con los elementos de la Estructura Textual, como aquí se evaluaron, sino son diferentes y entonces requiere otros criterios para rescatar y evaluar lo que mencionan.

Por otro lado, no sucede lo mismo si hacemos el análisis en términos cualitativos como lo observamos cuando describimos qué es lo que dicen los niños, en el que expusimos que en la segunda prueba incrementan las repuestas de Elaboración de Inferencias, las cuales

implican arriesgar respuestas relacionadas a lo que piensan, dar paso a lo que creen e imaginan para explicar, justificar alguna parte del cuento. Trascienden con ello el hecho de repetir información (de la primer prueba), para dar paso a la elaboración.

Uno de los errores importantes de la investigación, especialmente de las ayudas fue en la Información Implícita, respecto a los mensajes que da el libro, es difundido por los promotores de la lectura y algunos investigadores que éste no es el factor principal de la literatura como algunas personas nos han hecho creer, tal vez muestra de mis conocimientos previos, de mis prejuicios a la lectura, haciéndonos pensar que si bien para la enseñanza es importante partir de lo que se sabe en ocasiones éstos conocimientos son erróneos y pueden tergiversar el aprendizaje, por lo que es necesario evaluar los conocimientos previos a la luz del marco de referencia o la enseñanza que se pretende abordar.

Aunque, por otro lado, creemos existen conocimientos que se pueden obtener sólo a través de la práctica, de encuentro entre lo que se hace, se piensa y en ocasiones hasta se siente; lo cual implica estar alerta de los propios procesos cognoscitivos.

En general, los resultados obtenidos, mencionan que fue un procedimiento largo, complicado, no acertado en la manera de registrar en todos los apartados, pero logro que los niños elaboraran explicaciones a pesar de los tiempos en que se realizó la investigación y la consecuente inconstancia en la participación de los niños. Lo cual nos hace pensar que un elemento que se necesita en la práctica docente, o incluso en las relaciones de educación, es el tiempo necesario para un proceso, sin prisas, con constancia, con oportunidades para los niños y tal vez, incluso, para que los adultos aprendan de los niños, a relacionarse con ellos, a disfrutar del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tal vez, lo que nos sucedió a nosotros sea también lo que pasa con los maestros que se sienten apresurados por terminar el programa, por palomear cada una de las actividades o contenidos programados pensando o intentando creer que se enseñó por la cantidad de

palomas reunidas y no por lo que los niños dicen o hacen, porque si el niño no lo hace o no lo habla o no lo intenta entonces para empezar no le interesa y no lo aprende.

Por otro lado, si comparamos los resultados con las teorías revisadas, específicamente, entendiendo los logros obtenidos desde la Taxonomía de Barret (en Allende y Condemarin, 1999), los resultados reflejan que el trabajo realizado por los niños alcanza cuatro de las cinco características de textos narrativos, los cuales son: recuperación de la información explícitamente planteada en el texto (sobre todo en Información Explícita y Diferenciación), reorganización y comprensión inferencial (en todos los apartados) y lectura crítica (especialmente, en el apartado Información Implícita. Queda fuera de los alcances de la investigación la quinta característica mencionada por Barret que llamó Apreciación.

Otro aspecto que descubre esta investigación, en cuanto a lo que los niños dicen, es que los elementos referidos por Cooper (1986) y Muth (1991) no son todos los que pueden ser mencionados, es decir, no sólo se dice lo que el libro menciona sino también hacen referencia a lo que entienden del libro, lo que piensan y concluyen sobre él, sobre los personajes, incluso pueden referir sus procesos cognoscitivos o mejor dicho, metacognoscitivos, pueden también no contestar o responder con una pregunta, con un monosílabo o diciendo que no sabe, hasta pueden mencionar una historia modificada en partes, en la que aumentan o eliminan información, y aun cuando no tengo un dato preciso, por el recuerdo puedo decir, que no es la mayoría de los casos, pero tampoco narran la historia tal y como fue escrita. Es decir, pueden mencionar los elementos de la Estructura Textual, de entre muchos otros elementos y detalles que les permiten explicárselos a sí mismos.

De tal manera, creemos que los niños comprenden el texto, aun cuando modifiquen algunos elementos o no la cuenten como tal e incluso aunque cuenten otra historia, la estructuran o la van armando conforme lo dicen, de tal manera que todo es lógico desde la versión que re-narran.

En cuanto al proceso utilizado, aun cuando retomamos la propuesta que Solé (1998) y Cassany (1998), mencionan como elementos antes, durante y después de la lectura, la investigación además hace referencia a que se leen (implica interpretar), las imágenes y lo escrito (y los niños con lo que dicen demuestran que también) el contexto y los compañeros, muestra de ello es que al inicio cuando preguntábamos si existía un problema algunos niños decían que no, porque problema era hablar de otro, o cuando se preguntó si conocían alguien tímido, mencionaban a dos de sus compañeros y los creían de ese modo por su forma de caminar, de saludar, de hablar, etc. Así, constantemente se está leyendo todo en cualquier momento y situación, de hecho, es lo que hace actuar de uno u otro modo, como veremos más adelante.

Así, el concepto de leer, con el que debo reconocer, me acerque con cierto grado de confusión ante el hecho de por una lado se parte de una investigación pretendida científica y por otro, concebida como una acción placentera, necesaria para la ampliación de conocimientos, de emociones, de comprensión, ante la cual es necesario primeramente acercarse, no temerle e incluso enamorarse de ella; era una situación que consolidar trascendía las posibilidades de la investigación además de provocar un choque entre la importancia de la lectura, su animación y la realización de la investigación porque creíamos a ésta última más rígida, controlada y mecanizada lo que provocó si algunas risas, animo, interés, diversión, aprendizaje por parte de los niños y de la mía, pero también una lucha con el esfuerzo, al que siempre se le rehuye y que por lo tanto provocaba también cansancio y en algunos casos incluso aburrimiento que iba creciendo y a más de la mitad de la investigación el inicio de la sesión era difícil, pero una vez que se empezaba a platicar, la situación de hermetismo cambiaba y los niños podían participar, aunque sin respetar turnos o como si contestaran en coro, como si algunos (los más tímidos), utilizaran la participación de otros para hacer la suya, tal vez para que adelante no se les preguntara.

De tal modo, la concepción, las necesidades y deseos de quienes realizamos investigaciones las permean, las dirigen, las resuelven, y sin embargo, es un elemento que se menciona o retoma con más frecuencia en epistemología.

Otro de los elementos que consideramos para la realización de la investigación fue la palabra, un instrumento sustancial para realizar la investigación porque es a través de ella que se pueden ensanchar las diferentes ZDP, es imprescindible para comunicar, dar sentido y forma a las relaciones.

Y considerando que para relacionarse hace falta confianza, la investigación tuvo un carácter permisivo, basada en la lengua oral, porque era primordial lo que dijeran los niños y para que hablaran consideramos indispensable sintieran libertad de hacerlo sin castigos, sin taches, pero también sin premios, simplemente buscando un sentido en la conversación.

Ello implicaba abordar la palabra (lo explicamos en el capítulo 3), un factor olvidado, poco usado e incluso restringido principalmente a los momentos de conversación entre iguales (dentro de la escuela), circunscrito en el aprendizaje para explicar, dar ordenes o preguntar y en la evaluación escolar, si se hace, se realiza más en términos de lo que no saben los niños que para conocer lo que si saben.

Este uso de la palabra fue el primer factor con el que se tuvo que trabajar, acercándonos a los niños rompiendo el dique que separa al “maestro” (como nos consideraban) del alumno, hablar y preguntar creando confianza y tranquilidad para que no respondieran los primero que pasaba por su cabeza mientras se mordían entre palabra y palabra los nudillos de las manos, se tapaban la boca al responder tratando de no dejar salir las palabras, o simplemente para que respondieran y no sólo me miraran. Claro es que no fue en todos los casos, porque hay niños que platican con toda confianza y sin necesidad de preguntar, que incluso cuestionan (menos que los anteriores), pero la mayoría esta entre éstos extremos responden a lo que se les pregunta generalmente con voz baja, escuetamente.

Así que la investigación tuvo la intención de devolver la palabra al niño, de usarla sin temor, implicando cambiar las prácticas escolares (aunque se restringiera al espacio de la biblioteca), el papel del niño, la concepción de él, dice Brown y Ferrara (1986), en sus investigaciones que es necesario antes de realizar el trabajo creer que lo pueden hacer.

Y si partes de creerlo es sólo el inició porque el escuchar a los niños, a todos y cada uno con los que trabajamos nos mostró el camino, la forma como teníamos que hablar y la posibilidad de crear un contexto de enseñanza-aprendizaje mutuo que trascendía el tema y nos mostraba su vida, la de su familia y comunidad. De la cual, podrían hablar psicólogos, sociólogos, antropólogos, politólogos, economistas, etcétera, es decir, cualquier ciencia.

Así, relacionarnos con los niños de la escuela multigrado Emperador Cuauhtémoc, insertarnos en el lugar, conocerlo es parte del concepto Zona de Desarrollo Próximo el cual no es lo que dice, no cómo se define sino lo que se hace y lo que permite. En esta experiencia implicó identificarnos como guías, como posibilidad de cambio y de aprendizaje y aunque a los niños como aprendices en un inicio, a lo largo de la investigación se fueron transformando en maestros, en mis guías y la interacción por lo tanto se hizo reciproca, de intercambio. De tal manera, que teóricamente partimos de la teoría transaccional de Louise Rosenblat (en Dubois, 1996), pero en la práctica a ella llegamos.

Abordar la ZDP nos permitió primero reconocer que creer conocer un concepto, comprenderlo, es diferente a desarrollarlo, en este caso, citar la definición de Zona de Desarrollo Próximo que elaboro Vigotsky (1979), no es lo mismo que ampliarlas en niños de una escuela multigrado que viven en una situación diferente a la de quien investiga, quienes no están insertos en una escuela de corte Histórico Cultural, sino en un medio creado histórica y culturalmente. De tal manera que creyendo en un primer momento que se trabajaría en la ampliación de zonas de desarrollo próximo de los niños, se encontró que; al trabajar con las ZDP de cada uno de los 38 alumnos de la escuela primaria algunos se encontraban más cerca de lo que se deseaba, es decir, la ZDP son el logro de habilidades “deseables” según el contexto, los marcos teóricos, filosóficos elegidos o actuales; implica para quien investiga crear la propia, para la presente investigación, aprender a trabajar con los niños, a desarrollar las actividades propuestas a partir de los que los niños sabían y podían hacer, incluso involucrarse en un proceso que inicia desde la comprensión, formulación de una propuesta, escritura de la misma, reflexión.

De tal manera que trabajar con la ZDP, además de ser lo que se mencionó en el capítulo 2, implica de entrada una actitud de recepción del otro, un objetivo y la seguridad de lograrlo, no es además algo sencillo ni lineal, sino que como la vida, avanza, se atora, caminamos para otro lado, por lo que hay que estar atentos y reubicar la dirección y el camino, requiere además el diálogo constante porque a veces los papeles se intercambian y el experto es el novato y el novato se vuelve experto.

De tal manera, en una tarea, en una habilidad los roles no son fijos y la ZDP depende de ambos, es de y para los implicados, provoca cambios que pueden verse o explicarse en términos cuantitativos pero son fundamentalmente cualitativos.

Respecto a mí, los niños me enseñaron, ensancharon mi ZDP son sus comentarios, cuando me escucharon e incluso me animaron, cuando sentí que se había quedado inconcluso el trabajo (por el inicio de las vacaciones), les comente que faltaba y ellos me propusieron buscar a los niños y a sus padres, además me dieron la oportunidad de vivir que un niño no es un “tonto” (como a veces nos obstinamos en ver) sino un ser en formación que necesita a los otros, pero que los adultos también necesitamos de él.

Esta investigación o experiencia en la escuela Emperador Cuauhtémoc, en la comunidad de Cuatro Caminos, recordemos, representa el 41.8% de la población del estado de Puebla y el 31.2% de la de La Republica Mexicana, muestra una de las múltiples posibilidades de trabajo de campo. Específicamente, en el área rural actualmente tan devastada por políticas económicas, pero que se generalizan en todos los rubros de la vida, por ejemplo, en esta comunidad, la idea de irse, de trabajar en otro lugar, de “buscar la vida” en otra parte, es parte de los deseos o expectativas de una población, por lo tanto, el motor de acciones y omisiones, las cuales no calificamos moralmente, pero si las cuestionamos en el siguiente sentido: hemos visto en otros poblados, del mismo estado o de otros, que los jóvenes se van, generalmente a Estados Unidos, dejando en México a sus familias (a toda o una parte), allá trabajan para regresar acá con su camioneta a dar vueltas por el pueblo con su radio a todo volumen y/o a construir una casa “tipo americano” que no van a habitar, posiblemente nunca, porque se acostumbran a otra forma de vivir.

En estas situaciones existen además del cambio de residencia, el de pensamientos, emociones, acciones ligados a un proceso de pérdida de identidad. Ante lo cual cuestionamos ¿por qué irse por dinero?, ¿por qué este factor encierra o esta sobre muchos o todos los motivos de vida? Y con ello no queremos decir no sea importante o necesario sino que existen muchos otros elementos que hacen la vida, por ejemplo sentirse satisfecho con lo que uno hace y vivir de ello, llámese campo, música, pintura, fotografía, cuidar chivos, o lo que sea.

Es decir, cuestionamos la restricción de lo humano a sobrevivir o a comprar y si bien es cierto que esta investigación no cambia el rumbo de los niños que participaron si es un llamado a la investigación, a las universidades, a los universitarios a hacer otra forma de vida, la que imaginemos, la que construyamos.

Porque decimos que lo que sucede en la vida y cabeza de los niños (y de los adultos), se debe a situaciones en las cuales han sido educados las cuales pueden cambiar con nuevas oportunidades, experiencias, esfuerzos y por lo tanto lo primero, es decir es posible darles o darnos otras formas de vida.

Descubrimos también que hay situaciones que las cifras no reflejan como son la cultura del menos esfuerzo (elegimos el libro más delgado, con menos letras), el temor a la evaluación y a la acción (cuando eligen los textos ya leídos e insisten en no arriesgarse con uno nuevo, en decir lo que piensan). Encontramos en los niños conocimientos restringidos a su contexto, a su hacer o el de sus padres, pero con expectativas como la de casi todos los niños de ser importantes, doctores, presidentes, cantantes, etcétera.

Finalmente, siempre hay más resultados que los que quienes investiga pueden ver, siempre la piedra que se arroja al agua crea más ondas de las que se miden, prueba de ello es lo que sucedió en la casa de algunos niños al permitir que los Libros del Rincón salieran de la biblioteca.

Todas las mamás dijeron que sus hijos habían llevado libros (por lo menos una vez), sólo una abuela dijo no darse cuenta. Las mamás observaron:

En el niño:

- ⊗ *La niña “trajo dos veces y se ponía a deletrear”*
- ⊗ *“Trajeron libros (menciona a sus tres hijos), se ponían a leerlos..., me parece bien porque se distraen y a lo mejor aprenden algo más”.*
- ⊗ *El niño “llevó varios libros a la casa, diferentes, se ponía a hacer dibujos, se acostaba y se ponía a leer.. también le leía al otro niño, a su sobrino”*
- ⊗ *El niño “una vez trajo un libro, lo estuvo estudiando, lo ví de lejos”*
- ⊗ *El niño “estaba con sus libros, pero no me fije si eran de la biblioteca o de él”*

En la familia:

“(menciona a sus dos hijos) trajeron libros a la casa en la tarde me decían a ver mamá vamos a... , te leo este... bueno, el artista, a ver ¿cuál te gusta?, yo te leo este y si nos acostábamos, pero querían leerme antes de acostarnos ese librito que traían. Me sentía alegre porque mis hijos ya saben leer y le daba gracias a dios que mis hijos estaban saliendo adelante”

Trajeron libros a la casa y los leían y los escuchábamos y yo de curiosa lo veía para ver de qué se trataba y si era verdad lo que decían”.

En ella:

- ⊗ *El niño “llevó libros hasta leí un libro de esos, me gusto mucho ese libro, no recuerdo cuál, si me gusto porque decía que se iba a ver a la maestra. Le ayuda porque tienen mucho para desenvolver la mente”*
- ⊗ *Mi niña “llegó con libros, el del borreguito o la niña que no veía”*

Las situaciones anteriores son el pago de la vida a esta experiencia aunque a los otros se olvide, queda como dice Jose Emilio Pacheco en un fragmento de su poema Souvenir:

*Es demasiado el equipaje No puedo
llevarme ni siquiera una hoja muerta
y calada de invierno*

*A falta de una cámara un pincel
o habilidad para el dibujo me llevo
como única constancia de haber estado
estas pocas palabras*

Creo, después de todo, que en la presente investigación existe algo cubierto y algo oculto, lo primero es el objetivo y título del presente y lo segundo el deseo de acercar a los niños a la lectura; sin embargo, no pude reunirlos y ello provocó que una de las fallas sea la falta de sistematicidad o rigurosidad metodológica, es una de las fallas de la presente investigación así como (antagónicamente) la falta de libertad para animar la lectura. Así, fue una experiencia tibia al no colocarse en uno ni en otro lado o muy ambiciosa. ¿Será que es posible juntar la ciencia con la vida? O mejor dicho ¿Hacer ciencia a partir de la vida?.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. (1989). "Rincón de Lecturas. Proyecto para las escuelas de México". En Material de capacitación para encargados del programa Rincones de lectura. Antología (sin editar).
- Aguilar, H. (1988). *La educación rural en México*. México. SEP.
- Allal, L. y Pelgrims, G. (2000 mes). "Assessment of – or in – the zone of proximal development". (33 párrafos) . Learning and Instruction. 10. 137 –152. (En red). Disponible en: www.elsevier.com/locate/learninstruc.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1999). *La lectura: teoría, educación y desarrollo*. Chile. Andres Bello.
- Álvarez, A. Y del Río, P. (1995). "Educación y desarrollo: la teoría de Vigotski y la Zona de Desarrollo Próximo". En: Coll, C. Palacios, S. Y Marchesi, A. (comp.). Desarrollo, Psicología y Educación II. (93 – 119). Madrid. Alianza.
- Arias, G. (2000). "Leer antes de leer". Educación...una Revista Cubana que hace Esencia de Pensamiento. No. 101. Septiembre- Diciembre. 30-32.
- Aura, A.(s/a)."Para qué se ve el crepúsculo". En: Material de capacitación de los responsables de los Rincones de Lectura. Antología (sin editar).
- Baquero, R. (1990). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina. Aique.
- Bettelheim, B. Y Zelan, K. (1990). *Aprender a leer*. México. Grijalbo. p.p. 14-41.
- Blanck, G. (1993). "Vigotski: el hombre y su causa". En: Moll, L. (comp.). Vigotski y la Educación. Argentina. Aique. p.p. 45-74.
- Bolaños, V. (1984). *Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual*. México. Educación Ciencia y Cultura.
- Bourneuf, D. Y Paré, A. (1984). *Pedagogía y lectura. Animación a un rincón de lectura*. Bogota. Cerlal Procultura Kapelus.
- Brown , A y Ferrara, R. (1986) "Diagnosing zones of proximal development". En: Werch, J. Cultura, Communication and Cognition: Vigotskian Perspectives. Estados Unidos. Cambridge University. p.p. 273 –305.

- Carrasco, R. (1960). *Datos históricos de la iconografía de la educación en México*. México. SEP.
- assany, D. (1998). *Enseñar lengua*. España. Grao. p.p. 193 –256.
- Castrillón, S : (1994). “¿Leen los maestros?” En: *Material de capacitación de los responsables de los Rincones de Lectura*. Antología (sin editar).
- Clay, M. y Cazden, C. (1993). “Una interpretación Vigotskiana de recuperación de lectura”. En: Moll, L. (comp.). *Vigotski y la Educación*. Argentina. Aique. p.p. 245 – 262.
- Clement, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque sociolingüístico y sociocultural*. Madrid. Pirámide. p.p. 87 – 143.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México. Paidós. p.p. 105 – 132.
- Coll, C. y Colomina, R. (1995). “Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo, psicología y educación II*. Madrid. Alianza
- Cooper, D. (1986). *Como mejorar la comprensión lectora*. España. Aprendizaje Visor. p.p. 15 –111 y 327 – 371.
- Diez, C. Y Albert, H. (2000). “Rincones de lectura. Recomendaciones para aprovecharlos mejor. Libros del rincón”. México. SEP. En : *Material de capacitación para encargados del programa Rincones de Lectura*. Antología (sin editar).
- Dubbois, E. (s/a). “El factor olvidado en la formación de maestros”. En: *Material de capacitación para encargados del programa Rincones de Lectura*. Antología (sin editar).
- Dubbois, E.(1996). “Lectura y valores”. En: *Material de capacitación para encargados del programa Rincones de Lectura*. Antología (sin editar).
- Edwards, D. Y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. México. Paidós. p.p. 821-46.
- Falconi, M. (s/a). “Tres lecturas erradas de los cuentos”. En: *Material de capacitación para encargados del programa Rincones de Lectura*. Antología (sin editar).
- Fawcett, W (1974). “Grupo de aprendizaje”. Argentina. Tiempo Contemporáneo.

- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización". En: Moll, L. (comp.). Vigotski y la Educación. Argentina. Aique. p.p. 211 – 243.
- Garate, M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños*. México. SXXI. p.p 94-127.
- Gartón, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. México. Paidós. Capítulo 1.
- Goodman, y Goodman, K. (1993). "Vigotski desde la perspectiva del lenguaje total". En : Moll, L. (comp.). Vigotski y la Educación. Argentina. Aique. p.p. 263 - 292.
- INEGI (2002). *Agenda estadística*. México.
- INEGI. En línea: www.inegi.gob.mx. 7 de julio de 2003.
- Jiménez, H. (2000). "¿Qué enseñamos en literatura?". Educación...una revista cubana que hace esencia de pensamiento. No. 101. Septiembre - Diciembre. La Habana, Cuba.
- Jones, Palincsar, Ogle y Carr (comp.). (1987). *Estrategias par enseñar a aprender*. Argentina. Aique. p.p. 187-214.
- Klinger, G. Y Vadillo, G. (1999). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México Mac GrawHill. Capítulo 7.
- Layo, E. (1992). "Lecturas para el pueblo 1921-1940". En : Hernández, A. Y Miño, M. (coord.). Lecturas de Historia Mexicana 7. La educación en la historia de México. México. Centro de Estudios Históricos.
- Lomas, C. y Osoro, A. (comp.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza*. México. Paidós. p.p. 17-30 y 133-157.
- Medina, A. (1995). *El aprendizaje y la zona de desarrollo próximo. La dimensión sociocultural de la enseñanza de Vigotski*. México. ILCE. p.p. 117-136.
- Mercer, N. (1996). "La perspectiva sociocultural y el estudio del discurso en el aula". En: Coll, C. y Edwards, D. (eds.) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximación al estudio del discurso educacional. España. Fundación infancia y aprendizaje. P.p. 1-19.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. México. Paidós. p.p. 99 – 158.

- Moll, L. Y Greenberg, J.(1993). "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza". En: Moll, L. (comp.) . Vigotski y la Educación. Argentina. Aique. p.p. 371-402.
- Muth, D. (1991). "El texto narrativo". Argentina. Aique.
- Onrubia, J. (1995). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellos". En Coll, C., Martín, E., Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J., Solé, I. Y Zabala, A. El constructivismo en el aula. Barcelona. Grao. p.p. 101 – 124.
- Padrón, O. (1998). *En torno al lenguaje y sus significados en el contexto de la promoción de la lectura: colección ideas para el diálogo*. No. 2. Biblioteca Nacional de Venezuela.
- Peralbo, M., Gómez, B., Santorúm, R. Y garcía, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje y la cognición*. España. Pirámide. p.p. 17 –28.
- Pérez, G. (1999). "La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde la perspectiva cultural". En www.jalisco.gob.mx
- Pipkin, M. (1998). *La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto?*. Argentina. Homo sapiens. p.p.57 – 137.
- Rockwell, E. "Palabra escrita interpretación oral: los libros de texto de la clase". Infancia y aprendizaje. (1991). No.55. 29-43.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México. Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio*. México.
- SEP. (1996). *Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México
- SEP. (1996). *Glosario de términos utilizados en la DGPPP*. México.
- SEP. (1999). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México.
- Seokhoon, S. (1998). "Assesing growth in thinking abilities en the primary school classroom". En línea http://gateway-ovid.com. 28 de septiembre de 2000.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. España. Mie Grao.
- Tough, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. España. Aprendizaje visor.

- Trujillo, W. (2000). “*La educación oral*”. En: *Educación...una revista cubana que hace esencia de pensamiento*. No. 101. septiembre-diciembre. 30-32.
- Vallejo, A., García, B. Y Pérez, M. (1999). “Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas”. En: *www.jalisco.gob.mx*
- Vazquez, A. Y Martínez, I. (1996). *La socialización de la escuela*. Barcelona. Paidós. p.p. 107 – 144.
- Vera, E. , Flores, L. Y Natale, L. (1999). “El desarrollo de la comprensión desde las primeras lecturas”. En: González, S. Y De Marengo, L. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Argentina. Paidós. p.p. 79 – 117.
- Vila, I. (1998). “Atención conjunta y génesis”. En: Peralbo, M., Gómez, B., Santorúm, R. Y garcía, M. *Desarrollo del lenguaje y la cognición*. España. Pirámide. p.p. 29 – 40.
- Vigotski, L.S. (1979) *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Vigotski, L .S. (1999). *Pensamiento y palabra*. México. Quinto sol.
- Wersch, J.(1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. México. Paidós.

Programa de trabajo

ANEXO 1

1. Piloteo

El piloteo tenía un doble objetivo: 1) determinar si el instrumento elaborado recababa la información que se contemplaba y 2) determinar si la estrategia de trabajo permitía desarrollar las habilidades planteadas haciendo uso de las destrezas de los más adelantados.

Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales
Determinar si el instrumento elaborado permitía obtener información sobre la zona real y potencial de los niños y si ésta podía registrarse en las tablas elaboradas.	El pretest estaba diseñado en cuatro momentos de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de predicciones (Portada) 2. Hojeado del cuento (Imágenes) 3. Lectura 4. Identificación de información explícita (I.E.) 5. Identificación de información implícita (I.I.) 6. Comparación entre las predicciones y la lectura (Diferenciación) 	Aproximadamente 30 minutos con cada niño. ½ sesión	Libros del rincón elegidos por los niños.
Determinar si la estrategia permitía el intercambio entre niños de diferentes ciclos.	Se llevó a cabo la primer parte del modelo de trabajo, consistió en reunir a los 4 niños que se habían evaluado y pertenecían a diferentes ciclos para que: <ol style="list-style-type: none"> 1. Eligieran un libro 2. Elaborarán colectivamente predicciones y las dibujaran 3. Lectura en grupo del libro 4. Identificación de información explícita 5. Identificación de información implícita 6. Comparación de predicciones e información 	Aproximadamente 40 minutos. ½ sesión.	Libros del rincón Grabadora

2. Acercamiento.

El acercamiento se refiere al hecho de entrar en contacto con las formas de trabajo, especialmente de las prácticas comunicativas que existen entre los alumnos de la escuela multigrado. El objetivo conocer las relaciones que existen entre los alumnos y las formas de comunicación que prevalecen entre ellos.

Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales
Identificar los materiales de la biblioteca que podrían servir para llevar a cabo la investigación.	Revisar el material de la biblioteca y clasificar los materiales para el maestro, para padres y para alumnos.	Una sesión	Libreta y lápiz
Identificar las formas de interacción de los alumnos dentro del salón de clases.	Observar un día de trabajo en salón de clases.	Una sesión	
Identificar la forma de interacción de los alumnos durante el recreo.	Observar a los niños durante el recreo.	30 minutos aproximadamente	
Identificar las características del trabajo en binas formadas con niños de ciclos distintos.	Se pidió que cada uno de eligiera a un compañero de otro ciclo para poder realizar una entrevista sobre el día más horrible de su vida o el más feliz, según eligieran. Tenían que elaborar las preguntas que le harían a su compañero y determinar quién iniciaba la entrevista.	Una sesión	Hojas y lápices
Identificar las características del trabajo en equipos integrados con niños de diferente ciclo	Se repartió a los alumnos en equipos integrados por niños de diferentes ciclos. La tarea consistía en responder una pregunta distinta en cada equipo, relacionada con diferentes materias escolares .	Una sesión	Libros de texto
<i>Descubrir las pautas interactivas entre madres e hijos</i>	Elaboración de papalotes entre madres e hijos	Una sesión	

3. Pre-test

El instrumento de evaluación esta diseñado a partir de propuesta de evaluación dinámica de Feuerstein diseñada para conocer los niveles real y potencial de los niños, es el objetivo de la evaluación.

Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales
<p>Conocer el grado de comunicación que hay con el texto.</p>	<p>El pretest estaba diseñado en siete aspectos de trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acercamiento al rincón de lectura Primero se dio un tiempo para establecer rapport con el participante a partir de conocer el acercamiento que ha tenido con el rincón de lecturas. 2. Elaboración de predicciones Posteriormente se le mostró la portada del libro Willy el Mago para que hiciera algunas predicciones, sobre lo que podría contarse en el libro. Se le hicieron diferentes preguntas-ayuda a cada niño dependiendo de sus respuestas. Las preguntas guías del pretest (para cada uno de los apartados), aparecen en los resultados. 3. Hojeado del cuento Se le pidió que mirara las ilustraciones para que elaborara nuevas predicciones, se le hicieron las preguntas del apartado de imágenes. 4. Conocimientos Previos Se hicieron preguntas sobre dos tema: a) los changos, b) el fútbol. 5. Lectura Se realizó la lectura del libro por parte de quien investiga. 	<p>30 minutos con cada uno de los niños, aproximadamente. 14 sesiones.</p>	<p>Libro Willy el Mago de Anthony Browne, editado por el Fondo de Cultura Económica. Grabadora. Hojas de registro.</p>

	<p>6. Identificación de información explícita Se hicieron preguntas para que los niños mencionaran lo que recordaban del texto.</p> <p>7. Identificación de información implícita Se realizaron preguntas para que los niños explicaran algunas situaciones del texto.</p> <p>8. Comparación entre las predicciones y la lectura. Se realizaron preguntas para que los niños compararan predicciones realizadas antes de leer el texto con lo que éste menciona.</p>		
--	--	--	--

4. Preparación de conocimientos previos

Para desarrollar las actividades propuestas en la estrategia de trabajo se requería tener un lenguaje común básico como autor, título, inicio, desarrollo, problema, solución, fin o desenlace, además de preparar a los niños para el trabajo en equipos integrados con alumnos de distintos ciclos, así como acercarlos a los libros. Por ello se llevaron a cabo las sesiones de preparación de conocimientos previos.

Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales
Sensibilizar a los niños para reconocer a la biblioteca un lugar colectivo y agradable.	<p>Iniciamos con un problema de matemáticas para saber cuántos grupos hacer de acuerdo al material disponible.</p> <p>Explicó el uso y funcionamiento de una biblioteca y que teníamos que arreglar la nuestra para sentirnos bien.</p> <p>Para los arreglos se formaron binas con niños de diferentes ciclos quienes tenían que acordar los dibujos o adornos que elaborarían para la biblioteca, el requisito era que ambos participaran. La actividad se realizó de manera simultánea con todo el grupo.</p>	Una sesión	Cartulinas Colores Lápices Libros

<p>Identificar las partes de un cuento así como los datos que se pueden obtener de la portada, contraportada y lomo.</p>	<p>Con los alumnos de 6° recordamos los nombres de portada, contraportada y lomo. Cada uno tenía un libro y se le pidió que observara los datos que contenía la portada, la contraportada y el lomo. Después se les preguntaba azarosamente para comprobar que se había entendido. Posteriormente cada uno de los alumnos de sexto con su respectivo equipo realizó la misma actividad mientras otro de sus compañeros de 6° lo observaba para hacerlo él después.</p>	<p>Una sesión</p>	<p>Libros del rincón</p>
<p>Conocer la tarea del autor a través de la creación colectiva de un cuento a partir de una palabra.</p>	<p>Con los alumnos de 6° trabajamos cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuáles son las partes de un cuento: planteamiento o inicio, nudo o desarrollo y final o desenlace. 2. Lectura del libro “Topito Birolo” para identificar las tres partes mencionadas anteriormente 3. Elaboración de un cuento colectivo oral. 4. Elección de una palabra de una caja y redacción colectiva de un cuento a partir de ella. <p>Se explico que lo realizado es el trabajo del autor. Posteriormente, cada uno de ellos hizo lo mismo con su equipo.</p>	<p>45 minutos aproximadamente cada equipo. 5 sesiones</p>	<p>El libro del rincón Topito Birolo Hojas de papel bond Marcadores</p>
<p>Conocer la tarea del ilustrador a través de la creación de los dibujos para el cuento elaborado.</p>	<p>Con los alumnos de 6° trabajamos tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluamos la actividad: qué nos salió bien, qué mal, qué nos faltó, quiénes son los que menos participan. 2. Leímos el cuento que habían creado con el objetivo de pensar las paginas que se podrían hacer para cortar el texto. 3. Se repartieron las hojas de cartulina entre ellos para que hicieran entre todos las ilustraciones correspondientes a la parte del cuento que les había tocado. <p>Finalmente se les explico que lo realizado es la tarea de ilustrador. Estas actividades las realizó cada uno de los alumnos con sus equipos.</p>	<p>1 hora 30 aproximadamente. 3 sesiones.</p>	<p>Cartulina, Lápices Gomas Acuarelas</p>

5. Ejecución del modelo de trabajo

El modelo de trabajo consistió en realizar las siguientes cinco actividades alternando el papel del que dirige en cada una de ellas. Es decir, se trabajo primero con los niños de 6° con el objetivo de mostrar lo que tenia que hacer cada uno de ellos con su respectivo equipo para que después de llevarlo a cabo le explicara a sus compañeros de 5° lo que tenían que hacer y ellos, a su vez, después de realizarlo le explicarán a los de 3° y 4° y finalmente éstos a los de 2° y 1°. Objetivo: mejorar la comprensión de textos narrativos.

Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales
Elegir de manera individual un libro para leerlo en equipo.	Se distribuyeron todos los libros de literatura por el salón, de tal manera que los niños pudieran mirar todas las portadas. Por grados, iniciando con los de 1° se les pidió a los niños que pasaran por el salón con el objetivo de elegir un libro que sería el que compartirían con su equipo.	45 minutos aproximadamente	Libros del rincón, cuaderno y lápiz.
Elaborar predicciones de manera colectiva	Se trabajo con los alumnos de 6° con las siguientes actividades: Explique y anote en el pizarrón que el objetivo de esta actividad era elaborar predicciones: decir de qué trataba un cuento. Sentados en circulo les dije que a cada uno les iba a mostrar una hoja del libro que tenían que imaginar que estaba pasando y posteriormente decirlo. Después yo frente a ellos les dije que mostraría cada una de las hojas de libro y que aquel que hubiese mirado la pagina que pasaba tenía que decir lo que imagino tomando en cuenta lo que decía el compañero anterior porque se trataba de contar el	20 minutos aproximadamente con cada equipo o individuo. 4 sesiones.	Tintodonte, un domingo sin desayuno. De Juan Gedovius. Editorial Alfaguara Infantil Morado al cubo De Juan Gedovius. Editorial Alfaguara Infantil Cirilo de los Libros del

¹ En este momento de la investigación me perdí y quería que las predicciones de los niños fueran sin ningún grado de descripción y trabajo individualmente con el libro del Cirilo de los libros del rincón que tenían en la biblioteca. Este lapsus duró 4 días.

	<p>cuento de manera colectiva.</p> <p>Lo hicimos con los libros de tintodonte y morado al cubo. Y cada uno de los alumnos de 6° con sus equipos.¹</p>		Rincón.
<p>Elaborar predicciones en los equipos de lectura de los libros elegidos individualmente.</p>	<p>Esta actividad se llevó a acabo en dos rondas siguiendo la misma secuencia. En la primera ronda fueron los guías los alumnos de 6°, 5° y 4°, en la segunda los alumnos de 3°, 2° y 1°.</p> <p>Con los alumnos de 6° sentados en circulo, trabajamos lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mencione que el objetivo era elaborar predicciones de los libros para imaginar de qué podrían tratar. 2. Mostraba la portada del libro y después cada una de las hojas para que todos las miraran y volvíamos hacer la misma pregunta “de qué se tratará?” 3. Al finalizar las predicciones del mismo número de libros se repartían en varios subgrupos para dibujar en cartulinas lo comentado. <p>Cada uno de los alumnos de 6° lo realizaron con sus equipos, después guió el de 5° y finalmente el de 4°. Al terminar se dividió el equipos para que por parejas o tríadas dibujaran lo que habían mencionado con los libros. Cada pareja trabajó con un libro distinto.</p>	<p>45 minutos aproximadamente con cada equipo.</p> <p>11 sesiones.</p>	<p>Libros del rincón, lápices, cartulina, crayolas, colores.</p>

<p>Identificar los personajes de las lecturas² cuento elegido y resaltarlo con marca textos. con los alumnos de 5° para que ellos guíen la actividad con sus respectivos equipos.</p>	<p>Se trabajo con los alumnos de los distintos ciclos iniciando con los de 5° y bajando de grado hasta hacerlo con los de 1°. De manera individual, se realizó lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se explicó que en los cuentos aparecen diferentes voces, y que se distinguen una de otra por signos (guión, comillas, dependiendo el texto que revisábamos). Si no lo tenían el que hablaba era el narrador, es decir, el que veía una situación y la contaba y los que tenían guión eran, generalmente, los personajes quienes hablaban en primera persona, es decir, decían lo que sentían o pensaban, o veían. La tareas era entonces descubrir quién hablaba en cada momento y asignar un color a cada personaje, dejando en blanco al narrador. 2. Leímos párrafo a párrafo el cuento y le preguntaba a los niños ¿quién hablaba? Si era correcto preguntaba ¿de qué color iba? Si era incorrecto volvíamos a leer. 3. Cuando terminábamos, los niños se encargaban de subrayar el resto de los juegos (que se utilizarían al momento de realizar la lectura). Mientras ellos hacían esto, yo trabajaba con otro niño. Lo hice con los niños de todos los grados. 4. Una vez que estaban todos los juegos listos, se le pedía a cada responsable que eligiera a compañeros de distintos ciclos para que les ayudaran hacer la lectura, misma que antes de realizarla en el equipo la hacían entre ellos para saber cuándo entraban. 	<p>Aproximadamente 1hora con cada niño. 5 sesiones</p>	<p>Marca textos, copias de los libros del rincón elegidos, cuadernos y lápices.</p>
--	---	---	---

² Realice la primer lectura en todos los equipos e hice las preguntas referentes a la información explícita e implícita así como su comparación. Pero como los niños se distraían durante la lectura se implemento el procedimiento que a continuación se describe.

<p>Preparar las preguntas que se harían para comentar la lectura.</p>	<p>Trabaje con los alumnos de 5°, una vez que tenían terminada la lectura de los libros que eligieron tenían que hacer lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunte sobre lo que habían trabajado con la lectura anterior, ellos respondieron y yo fui acomodando la información y anotando en el pizarron para que a su vez ellos lo hicieran en su cuaderno y les sirviera de guía: <ol style="list-style-type: none"> a) Mencionar objetivo: “comparar las predicciones realizadas con el texto”. b) Recordar las predicciones realizadas. c) Leer el cuento. d) Preguntar ¿De qué trata el cuento? (inicio, personajes, lugar donde ocurre, problema, solución, final). 2. Explique que hay preguntas para reflexionar, es decir, cuya respuesta no esta en el texto sino que para contestarla es necesario pensar que pensar. Cada uno tenía que pensar en algunas, las revisamos y anotaron. Esta actividad también la hicieron con apoyo de otros compañeros. 3. Finalmente les pedí agregaran dos preguntas: ¿en qué se parece lo que dijimos al principio (las predicciones) y lo que esta escrito en el libro?, ¿en qué no se parece? <p>Los niños de 5° grado le explicaron a los niños de 3° y 4°. Y éstos a los de grados más abajo.</p>	<p>3 sesiones</p>	<p>Cuadernos, lápices, pizarrón, gis.</p>
<p>Realizar lecturas compartidas para comparar si las predicciones tienen que ver con el texto.</p>	<p>Esta actividad la lleve primero a cabo yo con cada uno de los equipos y una vez que se realizó la tarea de preparar la lectura de los alumnos de 5°, ellos se encargaron de guían y apoyar a sus compañeros.</p> <p>Consistió en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de trabajar con su equipo tenían que ensayar la lectura con las personas que habían elegido para los diferentes personajes de sus cuentos. 	<p>45 minutos aproximadamente con cada equipo.</p> <p>9 sesiones</p>	<p>Copias de los libros del rincón, cartulinas con los dibujos de las predicciones realizadas, guiones de los alumnos guía.</p>

	<p>2. Reunía a su equipo y les pedía recordaran, mirando los dibujos realizados, las predicciones que elaboraron para el libro.</p> <p>3. Llamaba a los lectores y realizaban la lectura</p> <p>4. El responsable preguntaba de se había tratado el cuento, para abordar la parte de información explícita.</p> <p>5. El responsable leía una a una las preguntas para reflexionar que había elaborado</p> <p>6. Hacía las preguntas de semejanza y diferencias con las preediciones.</p> <p>A los alumnos pequeños yo les hice su guión.</p>		
--	---	--	--

6. Pos-test.

El instrumento de evaluación esta diseñado a partir de propuesta de evaluación dinámica de Feuerstein propuesta para conocer la zona de desarrollo real y potencial del niño. El objetivo de la evaluación es determinar si hubo variación en estas zonas en los niños de la escuela primaria multigrado Emperador Cuauhtémoc.

Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales
Evaluar la zona real y potencial de los niños.	El postest se desarrollo en los mismos siete aspectos del pretest. Las preguntas- ayuda para cada uno de los aspectos aparece en los resultados.	30 minutos con cada uno de los niños, aproximadamente. 11 sesiones.	Libro Willy el tímido de Anthony Browne, editado por el Fondo de Cultura Económica. Grabadora Hojas de registro

ANEXO 2

Respuestas PORTADA PRE-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
Varias respuestas	Otra			
	No contesto			
	No sé			
	Pregunta			
	Nada más			
Personaje	Señala			
	Cómo es el chango			
	Describe			
	Vestuario			
	Acción			
	Califica			
	Compañeros			
Otros elementos	Chango			
	Otra			
Lee	Título			
	Autor			
Lugar				
Problema	Sí			
	No			
	Él			
	Familia			
	Compañeros			
	Todos			
Solución	Sí			
	No			
	Él			
	Otro			
	Todos			
Final	Juego			
	Imágenes			
Tema	Magia			
	Jugador			
Procesos meta.	Emoción			
	Pensamiento			
	Metacognición			

ANEXO 2

Respuestas IMÁGENES PRE-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
Varias Respuestas	Pregunta			
	No contestó			
	No sé			
	Señala			
	Nada más			
Imágenes	Describe			
	Menciona			
	Infiere			
	Explica			
Personaje	Chango			
	Ch. Grande			
	Changos			
	Jugador			
	Jugadores			
	Portero			
	Futbolista			
	Willy			
	Mago			
	Campeón			
Problema	Niño			
	Lugar			
	Si			
	No			
	Él			
	Todos			
Solución	Juego			
	Si			
	No			
	Él			
	Todos			
Final	Juego			
	Él			
	Otro			
Tema	Juegan			
	Partido			
	Futbol			
Otra				
Diferente				
Procesos meta.	Lee			
	Emoción			
	Pensamiento			

ANEXO 2

Respuestas C.P. CHANGOS PRE-TEST			
Apartados	Categorías	Nombres	
Varias respuestas	No contestó		
	Pregunta		
	Nó sé		
	Sí		
	No contestó		
	Nada		
	Señala		
Definición	Animal		
	Es un mono		
Características			
Describe	Hace		
	No hace		
Califica	Ellos		
	hacen		
Come	Platano		
	Fruta		
	Otra		
Vive	Selva		
	Otra		
Acciones	Casa		
	Él		
Relacionan	Con otro		
	Humanos		
Conocen por medio de ...	Otros animales		
	T.V.		
	Escuela		
	Casa		
	Familia		
	Escuela		
	Ha visto		
Procesos meta.	No aha visto		
	No ha leído		
	Emoción		
	Penasiemnto		
	Metacognición		

ANEXO 2

Respuestas C.P. FUTBOL PRE-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
Varias respuestas	Pregunta			
	No contestó			
	Si sé			
	No sé			
	Uniforme			
Experiencia	Visto			
	No ha visto			
	Ha jugado			
Califica	Acción			
	Emoción			
Enseñó	Escuela			
	Casa			
Describe	Características personales			
	Acción juego			
Menciona otros juegos				
Palabras clave o temas	Apuestan			
	Por goles y cambio			
	Atacan			
	Pierden			
	Ganan			
	Entrenan			
	Compiten			
	Premios			
	Organizarse			
	Reglas	Participantes		
Espacio				
Juego				
Faltas				
Procesos meta.	No ha visto el cuento			
	Emoción			
	Pensamiento			
	Metacognición			

ANEXO 2

Respuestas I.E. PRE-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
	Preguntó			
	No contestó			
	Sí			
	No			
	No me acuerdo			
	Hay estrellas			
	Autor			
	Varias respuestas	Título		
Personaje	Señala a Willy			
	Niño			
	Changos			
	Equipo			
	Jugadores			
	Contrarios			
	Portero			
	Multitud			
	Changos			
	Willy			
	Mago			
	Desconocido			
	Capitan			
	Padre de Willy			
Lugar	Calle			
	Campo de futbol			
	Entrenan			
	Casa			
Pastelería				
Inicio				
Desarrollo				
Problema	Sí			
	No			
	No tienen botines			
	No tiene dinero			
	No le pasan el balón			
	No lo escogen			
	Olvida sus botines			
Otro				
Solución	Un desconocido le dio los botines			
	Práctica			
	Piensa son mágicos			
	Le consiguen otros			
Lo seleccionan				

ANEXO 2

Respuestas I.I. PRE-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
Varias respuestas	Preguntó			
	No contestó			
	No sé			
Autor				
Libro	Función del libro			
	Reglas de uso			
Personaje	Menciona a Willy			
	personaje			
	Otros personajes			
	Características del personaje			
Lugar				
Inferencia del texto				
Problema				
Solución				
Final	Final que ve			
	Final que imagina			
Conclusión	Conclusión de los cambios			
	Conclusión de Willy			
	Conclusión del libro			
Procesos meta.	Diferencia			
	Emoción			
	Pensamiento			
	Metacognición			

ANEXO 2

Respuestas DIFERENCIACIÓN PRE-TEST				
Apartados	Categorías	Nombre		
Varias respuestas	Preguntó			
	No contestó			
	No sé			
	No me acuerdo			
	Nada más			
	Si			
Personaje	No			
	Chango			
	Willy			
	Los dibujos			
	Anda afuera			
Desarrollo	Aprendió a jugar			
Infiere	Infiere del libro			
	Corrección			
Información				
Infiere con relación	Sí			
	No			
Infiere sin relación	Sí			
	No			
Problema	Sí			
	No			
	Él			
	Otros			
Solución	Sí			
	No			
	Él			
	Otro			
Conclusio-nes	Realizada			
	Fantasia			
	Los animales dan más ganas de leer			
	Los inventan para hacer cuentos			
	Te toman en cuenta			
	Ví en t.v.			
	En partes			
	No es lo mismo			
	De lo que se trata			
Reconoce	No lo leí			
	Leer			
	Dije			

ANEXO 2

Respuestas PORTADA POS-TEST				
Apartado	Categorías	Nombre		
Varios elementos	Preguntó			
	No contestó			
	No sé			
	No me acuerdo			
	Nada más			
	No			
	Sí			
	Señala a Willy			
Personaje	Había una vez			
	Chango			
	Changos			
	Niño			
	Describe			
	Vestuario			
	Acción			
	Califica			
	Equipo			
	Jugadores			
	Contrarios			
	Portero			
	Multitud			
	Willy			
	Mago			
	Desconocido			
	Capitan			
	Padre de Willy			
Otros elementos				
Lee	Título			
	Autor			
Lugar	Lugar			
	Calle			
	Campo de futbol			
	Entrenan			
	Casa			
	pastelería			
Inicio				
Problema	Sí			
	No			
	Él			
	Familia			
	Compañeros			

ANEXO 2

Respuestas IMÁGENES POS-TEST				
Apartado	Categorías	Nombre		
Varias respuestas	Preguntó			
	No contestó			
	No sé			
	Nada más			
Imágenes	Describe			
	Menciona			
	Infiere			
	Explica			
Personaje	Señala			
	Chango			
	Changos			
	Willy			
	El tímido			
	El que choca			
	Los gorilas que lo atacan			
	los que bailan			
	El boxeador			
	Los fuertes			
	Changa			
	Señora			
	Niño			
	Niña			
Lugar	Calle			
	Casa			
	Parque			
	Baile			
	Ring			
	Gimnasio			
Problema	Si			
	No			
	Físico			
	Acción			
	Emoción			
	Acción de otros			
Solución	Si			
	No			
	Él			
	Otros			
Final	Se pegó en el poste			
	W illy chico delante del poste			
	Otros			

ANEXO 2

Respuestas C.P. POS-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
Varias respuestas	No contestó			
	Preguntó			
	No sé			
	Nada mas			
Personaje	Señala			
	Es un nombre			
	Chango			
	Changos			
	Niño			
	Willy			
	Tímido			
	Describe físicamente			
	Asigna emoción			
	Lo que hace			
	Lo que no hace			
	Califica			
Alguien tímido	Otro si			
	Otro no			
	El sí			
	Él no			
	Quien sí			
	Quien no			
	Familia			
	Escuela			
	Qué hace			
	Qué no hace			
Califica				
Menciona experiencia	Situación			
	Lugar			
	Solución			
	Vi ó t.v.			
Lee	Vio libro			

ANEXO 2

Respuestas I.E. POS-TEST				
Apartado	Categorías	Nombres		
Varias respuestas	Preguntó			
	No contestó			
	Sí			
	No			
	No me acuerdo			
	No sé			
Libro	Autor			
	Título			
Personaje	Señala Willy			
	Niño			
	Chango			
	Willy			
	Tímido			
	Gorilas del barrio			
	Cartero			
	Millie			
Lugar				
Una vez				
Inicio				
Desarrollo				
Problema	Sí			
	No			
	Incapaz de matar una mosca			
	Tropezaba y pedía perdón			
	La pandilla de gorilas			
	Willy odiaba le dijeran Willy el tímido			
	Encontró un anuncio			
	Es un pobre flaco y debilucho			
	El cartero no le trae			
	El paquete			
	Una dieta especial			
	Willy se sentía ridículo			
	Aprendió a boxear			
	Willy se miró en el espejo			
	Los gorilas atacan a Millie			
	Soy un tímido debilucho			
Solución	Sí			
	No			
	Pide perdón			
	Anuncio			
	Paquete de ejercicios			

ANEXO 2

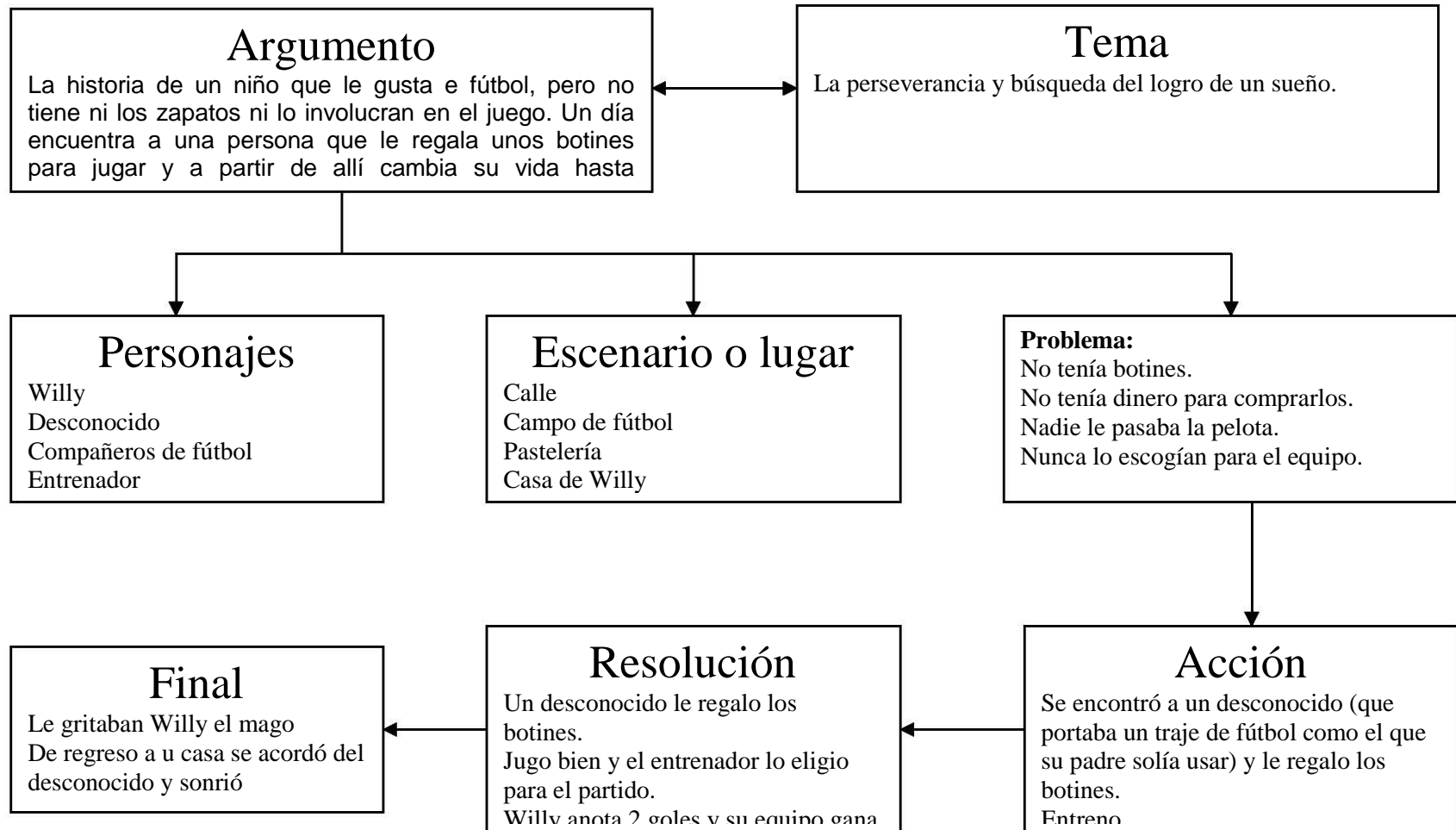
Respuestas I.I. POS-TEST				
Apartados	Categorías	Nombres		
Varias respuestas	Preguntó			
	No contestó			
	No sé			
	No me acuerdo			
	No me imagino			
	Nada			
	Ninguno			
	No			
Había una vez	Si			
Personaje	Chango			
	Changos			
	Willy			
	El tímido			
	Describe físico			
	Describe acción			
	Califica			
Conocer a Willy	Willy			
	Changos			
Desarrollo				
Lugar				
Problema	Él			
	Otros			
Solución	Él			
	Otros			
Inferencias				
Conclusión	Él			
	Nosotros			
Relaciona	Con el libro			
	Con otras experiencias			
Procesos meta.	Diferenciación			
	Emoción			
	Pensamiento			
	Metacognición			

ANEXO 2

Respuestas DIFERENCIACIÓN POS-TEST				
Apartados	Categorías	Nombre		
Varias repuestas	Preguntó			
	No contestó			
	No sé			
	No me acuerdo			
	En nada			
	nada más			
	Sí			
	No			
Personaje	Chango			
	Willy			
	Tímido			
	Boxeador			
	Futbolista			
	Describe físico			
	Describe acción			
Desarrollo				
Lugar				
Problema	Él			
	Otros			
Solución	Él			
	Otros			
Inferencia	Animales			
	Cuento			
	Autor			
Relación entre cuentos	Se parecen los dos			
	Describe cuento			
	Describe autor			
	Diferencia uno de otro			
Se trata de...	Contesta con relación al tema			
	Contesta sin relación al tema			
Su problema es...	Si			
	No			
Es el mismo	Si			
	No			
Se parece	Si			
	No			
Sigues pensando que tímido significa ...	Sí			
	No			
Procesos meta.	Inferencias relacionadas a nosotros			
	Explica			
	Emoción			

Willy el Mago
Anthony Browne

**ANEXO 3
PRE-TEST**



Willy el Mago

ANEXO 3

Pag.	No. de imágenes	No. de frases	Relación	Escenarios
1	1	3	Complementaria ³	Tiene gusto por el fútbol
2	1	4	Textual ⁴	Va a sus entrenamientos
3	1	8	Textual	Regresa a su casa y ve al desconocido en una pastelería y juega con él Le da sus botines Mira los botines
4	1	5	Textual	
5	1	4	Textual	
6	1	2	Textual	
7	2	4 (2 para cada imagen)	Textuales	Va a su casa y limpia los zapatos
8	0	16	Textuales	Rutina de limpieza y preparación para dormir
9	6	0		
10	1	2	Textual	Va al entrenamiento
11	6	3	Complementarias	juega
12	1	3	Complementaria	Es seleccionado
13	1	2 (una de ellas repetida)	Complementaria	Va contento corriendo a su casa
14	4	7	Textual	Entrena
15	1	4	Textual	Va a la pastelería a buscar al desconocido
16	0	13 (repetida)		Rutina de limpieza y preparación para dormir.
17	1	4	Textual	No puede dormir
18	1	7	Textual	Se le hace tarde para el partido
19	1	1	Complementaria	Corre hasta el campo de fútbol
20	1	8	Textual	Se da cuenta que olvido sus botines.
21	1	3	Textual	Sale a la cancha
22	1	7	Textual	Empezó el juego
23	5	5	Textual	Willy anota gol
24	1	11	Textual	Burla a los jugadores
25	1	4	Textual	Frente a la portería
26	1	3	Textual	Anota gol
27	1	3	Complementaria	Multitud lo aclama
28	1	5	Complementaria	Regresa a casa

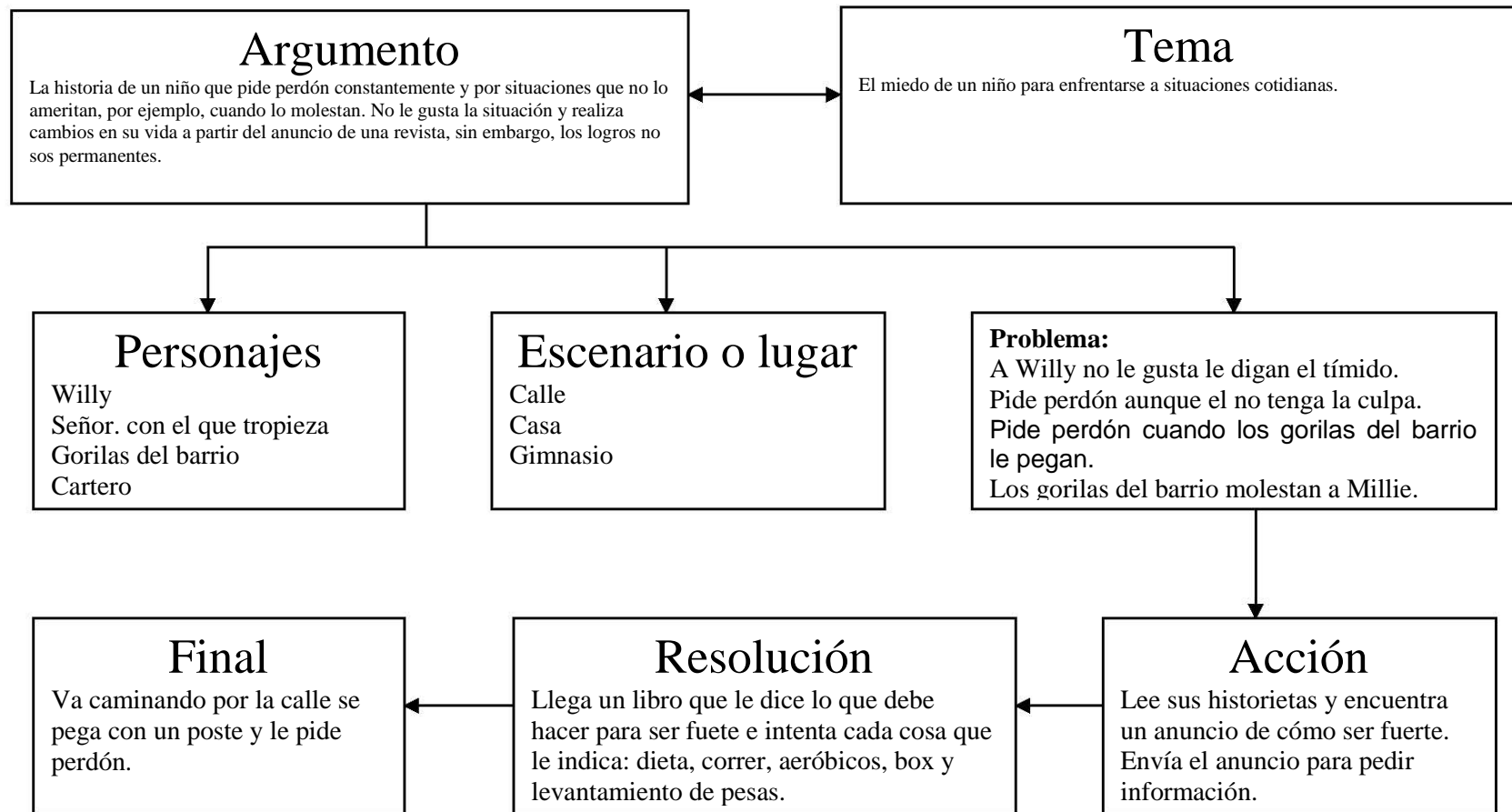
³ Le llamamos complementaria a las imágenes que dan más información de la representada textualmente.

⁴ Expresa mediante el dibujo todo o partes de lo que dice en palabras.

Al inicio y final las paginas son azules hay estrellas y balones.
El problema es explicito

ANEXO 3 POS-TEST

Willy el Tímido
Anthony Browne



Willy el Tímido

ANEXO 3

Página	No. de dibujos	No. de frases	Relación	Escenarios
1	1	1	Textual	Willy incapaz de matar una mosca
2	0	5		Salía a pasear, tenía cuidado de no pisar insectos. Si tropezaban con él decía perdón aunque no fuera su culpa.
3	1	0	Textual con la página anterior	
4	0	6		Los gorilas del barrio lo molestan y el les dice ¡perdón! cuando le pegan.
5	1	0	Textual con la página anterior	
6	1	2		Willy odiaba ese nombre.
7	1	26	Textual	Willy leía y sus historietas y leyó un anuncio que le que le invita a n ser un debilucho.
8	1	8	Textual	Todas las mañanas salía corriendo para encontrar al cartero, le decía ¡Ay perdón! Cuando no le traía nada. Hasta que un día llegó un paquete.
9	1	1	Complementaria	Primero hacer ejercicios
10	1	1	Textual	A correr
11	1	1	Complementaria	Tuvo que seguir una dieta especial.
12	0	2		Fue a clases de aeróbic y se sentía ridículo.
13	1	0	Textual con la página anterior	
14	0	1		Aprendió a boxear.
15	1	0	Contradictoria con la página anterior	
16	0	1		Fue a un club a desarrollar sus músculos.
17	1	0	Contradictoria con la página anterior	
18	2	4	Textual	Empezó a levantar pesas y poco a poco fue haciéndose más grande.
19	2	2	Textual	Y más grande.
20	0	2		Se miro en el espejo y quedo satisfecho con lo que vio.
21	1	0	Textual con la página anterior	
22	1	1	Textual	Un día paseaba por la calle.
23	1	1	Textual	Los gorilas del barrio atacaban a Millie.
24	1	1	Textual	Todos corrieron
25	1	8	Complementaria	Platican Millie y Willy, la primera le agradece.
26	2	2	Complementaria	Willy estaba orgulloso de no ser un debilucho
27	2	2	Complementaria	Soy un héroe y ¡PUM!
28	1	2	Complementaria	¡Ay perdón! Dijo Willy