



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

**RELACIÓN ENTRE LA REPRESENTACIÓN Y DISCURSO EN EL DESEMPEÑO DE LA  
LECTOESCRITURA. ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA DE MEDIO RURAL**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**ISABEL COROMOTO GÓMEZ HERNÁNDEZ**

**TUTORA:** Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

**Comité Tutorial:**

Dr. Miguel Ángel Campos Hernández.  
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Dr. David Pérez Arena  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

Dr. Celerino Casillas Gutiérrez.  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2022



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.

## AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a la comunidad de estudiantes, maestros y directivo de la Escuela Rural Heroínas Mexicanas, quienes me compartieron sus experiencias a través de distintos espacios y momentos, permitiendo integrarme a sus dinámicas y aprender sobre sus representaciones.

También extiendo mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), por apoyarme con los recursos económicos para desarrollar esta investigación. Aplauzo la iniciativa de incentivar investigaciones que generen conocimiento pertinente en la compleja realidad que acobijan a las comunidades rurales en México.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), agradezco el apoyo académico y sobre todo a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, nunca olvidaré sus pasillos, los docentes, los espacios de discusión, mi aprecio en especial a la Lic. Martha Patricia Jordán, por sus palabras de motivación y orientación, siempre muy oportunas.

Mi eterno agradecimiento a mi directora de tesis la Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, por su paciencia, por su confianza, por sus enseñanzas y consejos, pero sobre todo por darme la libertad de expresar mis expectativas, mis pensamientos y creencias. Me siento muy orgullosa de ser discípula de una mujer admirable por sus conocimientos pedagógicos y compromiso con la investigación educativa.

Al Dr. Miguel Ángel Campos Hernández por quien siento un gran respeto y admiración por sus valiosos aportes a la investigación educativa en instancias nacionales e internacionales, muchas gracias.

Agradezco al comité de tesis: la Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda, quién fue mi mentora en la psicología educativa, sus aportes me ayudaron tanto a crecer; Dr. David Pérez Arena y

Dr. Celerino Casillas Gutiérrez, por las observaciones de forma que me ayudaron en la etapa final de este proceso.

A Damelis y Omar, que desde pequeños me enseñaron a entender que los garabatos tienen sentidos; que, con los balbuceos, las miradas, las risas y el llanto se escriben notas en el viento. Que un abrazo de ellos, derriba todos los miedos y angustias. Me dieron la oportunidad de verlos crecer y convertirse en una mujer y un hombre, cada uno de ellos desarrollaron diferentes formas de comunicarse y eso los hace maravillosamente únicos, teniendo en común la libertad al expresarse y respeto con el otro.

## RESUMEN

Existen enunciados teóricos que indican la relación que se establece entre la acción del sujeto ante un objeto de conocimiento con la interacción de las relaciones que se entremezclan con ideas, comportamiento comunes y heterogéneos; por lo cual, desde el quehacer educativo es de gran importancia, abordar los procesos específicos involucrados con el desempeño de la lectoescritura desde el paradigma cognitivo representacional.

Con base en lo anterior el objetivo del presente estudio ha sido, analizar la relación entre la representación y el discurso de los estudiantes de una escuela en medio rural en el desempeño de la lectoescritura.

La población bajo estudio estuvo conformada por los estudiantes de los últimos dos años de primaria de una escuela en medio rural. Debido a la relación entre la recolección de datos y el tipo de análisis, se considera transversal y con un alcance de tipo relacional, al asociar los análisis de los resultados de las herramientas metodológica de indagación, ambas con enfoque cualitativo: El Modelo de Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos, 2018) y la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura.

Los hallazgos son las relaciones encontradas entre la construcción de los contenidos representacionales y desempeño del alumno ante la lectoescritura la cual determina la acción desde la apropiación de conocimiento y la gestión que ejerce para movilizar este conocimiento. Sobre los procesos cognitivos implicados en la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura, se evidenció que las habilidades cognitivas de atención, percepción y memoria se movilizan de distintas maneras en un mismo objeto de estudio, de acuerdo con la representación que el alumno ha creado con respecto a la lectoescritura. También se analizó la representación que el alumno ha construido en su discurso, sobre el concepto de escuela como un bien común, este puede ser una oportunidad para pensar en condiciones favorables

desde las instituciones educativas en medio rural, con la finalidad de aumentar la permanencia y adquisición de conocimientos de esta población.

*Palabras claves:* representación, discurso, lectoescritura, desempeño y escuela rural.

## ABSTRACT

There are theoretical statements that indicate the relationship that is established between the action of the subject before an object of knowledge with the interaction of the relationships that are interspersed with common, heterogeneous ideas and behavior; Therefore, from the educational task, it is of great importance to address the specific processes involved with the performance of literacy from the representational cognitive paradigm.

Based on the above, the objective of the present study has been to analyze the relationship between the representation and the discourse of the students of a rural school in the performance of literacy.

The population under study was made up of students from the last two years of primary school in a rural school, in a study with a qualitative approach and due to the relationship between data collection and the type of analysis, it is considered cross-sectional and with a Relational scope, by associating the analysis of the results of the methodological tools of inquiry: The Predictive Discourse Analysis Model (APD) (Campos, 2018) and the Assessment of Literacy Performance.

The findings are the relationships found between the construction of the representational content and the student's performance in literacy, which determines the action from the appropriation of knowledge and the management exercised to mobilize this knowledge. Regarding the cognitive processes involved in the acquisition and subsequent performance of literacy, it was evidenced that the cognitive skills of attention, perception and memory are mobilized in different ways in the same object of study, according to the representation that the student has created with regarding literacy. It was also observed the representation that the student has built in his speech, about the concept of school as a common good, this can be an opportunity to think in favorable conditions from educational

institutions in rural areas, in order to increase permanence and acquisition of knowledge of this population.

*Keywords:* representation, discourse, literacy, performance and rural school.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL MÉXICO RURAL.....	12
DENOMINACIÓN Y REALIDADES DE LAS LOCALIDADES RURALES EDUCATIVAS EN MÉXICO.....	15
ASPECTOS FORMALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
<b>CAPÍTULO 1. LA LECTOESCRITURA COMO PRÁCTICA ESCOLAR.....</b>	<b>21</b>
SOBRE EL TÉRMINO DE LECTOESCRITURA.....	22
LOS SABERES CIENTÍFICOS EN LA LECTOESCRITURA.....	23
COMPRENSIÓN Y DESEMPEÑO DE LA LECTOESCRITURA.....	26
EL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA Y LA REPRESENTACIÓN MENTAL.....	27
PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL DESEMPEÑO DE LA LECTOESCRITURA.....	28
<i>Herramientas Cognitivas.....</i>	<i>33</i>
<i>La Percepción, de Acuerdo al Cristal con que se Mira.....</i>	<i>35</i>
<i>Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura en los Estudiantes de Educación Básica.....</i>	<i>48</i>
<i>Evaluación de la Lectoescritura a través de Indicadores Descriptivos.....</i>	<i>48</i>
<b>CAPÍTULO 2.- EL DISCURSO Y SU RELACIÓN CON LA REPRESENTACIÓN.....</b>	<b>55</b>
DISCURSO ORAL Y ESCRITO.....	56
EL DISEÑO REPRESENTACIONAL DEL DISCURSO.....	58
ESTILO DEL DISCURSO, LA RETÓRICA Y LA ARGUMENTACIÓN.....	60
MARCO ANALÍTICO DEL DISCURSO.....	62
EL DISCURSO EN LAS NARRACIONES DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR.....	64
<b>CAPÍTULO 3. - LA REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE LAS FORMAS DISCURSIVAS.....</b>	<b>69</b>
REPRESENTACIÓN, CONOCIMIENTO Y DISCURSO.....	72
LA REPRESENTACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	75
<b>CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>78</b>
CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS PREDICATIVO DEL DISCURSO (APD) (CAMPOS, 2018).....	79
CARACTERÍSTICAS DE LA HERRAMIENTA METODOLÓGICA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA LECTOESCRITURA (EDL) .....	80
EL ESTUDIO CON ALCANCE DE TIPO RELACIONAL ENTRE EL APD Y EDL.....	81
CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN.....	81
INSTRUMENTOS.....	82

RECURSOS Y TIEMPO.....	83
ANÁLISIS.....	84
RESULTADOS DEL ANÁLISIS PREDICATIVO DEL DISCURSO (APD) (CAMPOS, 2018).....	84
<i>Análisis de Datos del APD.</i> ....	88
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA LECTOESCRITURA (EDL).....	104
<i>Análisis de Datos de la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura en los Estudiantes de 5º y 6º</i> <i>grados.</i> .....	111
DISCUSIÓN.....	114
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>135</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUCCIÓN

El propósito del presente estudio es analizar la relación entre la representación y el discurso de los estudiantes de escuela rural con el desempeño de la lectoescritura, a partir de un estudio de caso en la comunidad del Municipio Jilotzingo, Estado de México, durante el ciclo escolar 2018-2019. Este se aborda con el enfoque epistemológico de construcción del conocimiento desde una perspectiva constructivista, a través de un diseño metodológico de tipo relacional.

La lectoescritura es considerada una capacidad imprescindible en los ciudadanos del siglo XXI (Declaración mundial UNESCO, 1990), debido a las circunstancias generadas por los procesos derivados de la globalización como son los avances experimentados en áreas tales como: economía, las tecnologías y las comunicaciones. En tal sentido, el desempeño de la lectoescritura no solo es primordial para la vida escolar, sino que es la clave para el progreso social de cada región (Habilidades para el progreso social UIS, 2016).

En 1919 se creó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, que tiene por objeto evaluar la capacidad que tienen los alumnos (15 años de edad), de aplicar los aprendizajes adquiridos, centrado en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En la evaluación PISA del 2018, de los estudiantes mexicanos que participaron, solo el 1% obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos y el 35% no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) (OCDE, 1919).

El sistema escolar es el contexto más amplio en oferta de conocimiento y además provee “valores y creencias apuntadas en experiencias y actitudes, entre otros componentes, con lo cual se conforman las representaciones en sentido estricto” (Campos y Gaspar, 2014, p. 29); su desafío es mejorar los niveles de logro en los estudiantes.

De acuerdo a Ferreiro (2012), desde su concepción hasta la actualidad, la escuela ha sufrido una serie de transformaciones en cuanto a las formas como se conciben la lectura y

escritura en el currículo y en la didáctica, pero estas transformaciones no han sido del todo exitosas en la escuela en medio rural, en dónde los índices de analfabetismos cobertura y deserción escolar, sobresalen negativamente; tal como lo revelan las estadísticas a nivel nacional (Juárez y Lara, 2018).

El problema de analfabetismo se extiende a toda la comunidad en medio rural y en este sentido es escaso el apoyo que el estudiante encuentra en su hogar para desarrollar las habilidades necesarias en la lectoescritura. En este sentido, Ferreiro (2012) expone que: “El fracaso escolar ligado en todas las latitudes al fracaso de la alfabetización se convierte en escándalo. La institución escolar trata de atribuir ese fracaso a causas de origen familiar, con la cual asume implícitamente su propio fracaso” (p. 245).

Juárez y Lara (2018) afirman que es poco lo que se ha trabajado desde la investigación educativa. Y los programas estandarizados de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no aportan suficientes recursos a las escuelas en medio rural, lo cual se evidencia en las cifras que presenta el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2018), que indican que el 71% de los estudiantes de 6º grado de escuelas en medio rural alcanzan hasta el nivel I en las pruebas de lenguaje y comunicación, quedando rezagadas a niveles en donde aparentemente estos estudiantes apenas saben decodificar las palabras y firmar.

A pesar de recibir atención escolar, los estudiantes de escuelas rural no reflejan un rendimiento mayor en lectoescritura; situación que les “impide construir los conocimientos necesarios para mejorar su capacidad y productividad y les hace víctimas de la discriminación social” (Vilches, Gil, Toscano y Macías, 2014, p. 23). Este efecto se ve reflejado en los altos niveles de pobreza, desempleo, desplazamiento territorial y abandono de las zonas rurales.

Boix (2011), persiste en la idea del “potencial pedagógico que nos ofrece el territorio rural, pero es necesario conocerlo y entenderlo” (p. 22), considera que es importante la intervención desde las ciencias para el estudio de esta población, considerada como fuente de innovación

y recursos humanos. En consonancia, Ordaz (2009) demostró que cuando una persona en medio rural culmina sus estudios primarios, reduce 7.3% el riesgo de encontrarse en situación de pobreza alimentaria. Además, si esta educación fuese de calidad, puede asegurar con mayor probabilidad el ascenso a niveles superiores de educación.

En tal sentido, resulta oportuno dirigir la atención a este sector de la población, a fin de indagar el tipo de problemas que enfrentan en la adquisición de la lectoescritura y contribuir con alternativas pedagógicas para el mejor desempeño de los estudiantes en formación.

### **La Lectoescritura en la Educación Básica del México Rural**

La tradición de la lectura y escritura en Centroamérica data desde la era prehispánica, incluso en la época de la conquista española de Yucatán, la escritura jeroglífica maya se hallaba aún en uso entre el sacerdocio y la clase dirigente, la escritura maya representaba los grandes avances tecnológicos y científicos de esta civilización (Sharer, 1998).

A partir de la colonización, la lengua española como forma de comunicación oral, formó parte de la castellanización, sin embargo, podemos hablar de la masificación de enseñanza de la lectoescritura a partir del periodo post independentista cuando los liberadores y los conservadores coincidían que la educación era fundamental y de suma trascendencia para los pobladores.

La lectura representaba un principio básico en la formación del ciudadano dado que su dominio “ofrece grandes ventajas a los seres humanos en su vida cotidiana” (Gaspar de Jovellanos en Baez, 2009, p. 49). Para ello, se utilizó el método de enseñanza mutua (Díaz y Saulés, 2010, p.1), empleada en los Estados Unidos y Europa, en el cual se enseña la lectura y la escritura de forma simultánea. Este proyecto se presentó el 30 de junio de 1824 en la Ciudad de México, bajo el nombre de Cartilla Lancasteriana (Díaz y Saulés, 2010).

A mediados del siglo XIX, con la llegada a la presidencia en el periodo de Benito Juárez, la lectoescritura representó un eje importante para la democratización de la educación, pasando a ser gratuita, obligatoria y laica (Díaz y Saulés, 2010). Para la enseñanza de la lectura, se utilizó una práctica que consistió en que el maestro dedicara su atención a los estudiantes de manera individual, por un espacio de tres minutos a una lectura seleccionada previamente por el colegial, una vez dominada la lectura se iniciaba con el aprendizaje de la escritura (Díaz y Saulés, 2010), esta práctica se hizo ineficiente con el tiempo por la alta matrícula en las aulas de clase, además, la cobertura de la educación no llegaba a los rincones en medio rural.

La escuela rural ha sido protagonista de múltiples luchas sociales a través de su historia, incluso antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública, cuando *los maestros ambulantes*<sup>1</sup> se trasladaban a los rincones más inhóspitos del territorio nacional.

En 1921, José Vasconcelos y Abraham Arellano dirigieron la campaña de alfabetización y la creación de la *Escuela Rudimentaria*; el mayor reto propuesto desde el inicio, en palabras de Arellano, fue “la enseñanza de la lectura y escritura debe hacerse tan natural y tan espontánea como si se tratara de aprender a nadar” (1921 Arellano en Fell, 2009, p. 40). Esa propuesta se trató de una pedagogía dirigida hacia la construcción del conocimiento, basada en las realidades y el contexto de los sujetos en acción.

En el informe presentado por Arellano a Vasconcelos el 8 de agosto de 1921, las escuelas rudimentarias habían sido un fracaso ya que los campesinos mostraban muy poco interés por enviar a sus hijos a instruirse, pero las pocas escuelas eran percibidas por los estudiantes como “tristes celdas de prisión” (1921 Arellano en Fell, 1989, p. 40).

---

<sup>1</sup> Los maestros ambulantes eran docentes, que a inicios de 1920 en México viajaban a regiones inhóspitas para ofrecer servicio de educación gratuita especialmente en la enseñanza de la lectura y escritura (Fell, 2009)

Entre los años 1934 al 1942, se impulsó la reforma basada en un proyecto de Educación Socialista, la cual tenía como objetivo principal alfabetizar a la mayor cantidad de mexicanos, haciendo énfasis en las poblaciones rurales. De acuerdo con muchos críticos, la reforma representaba una oportunidad para generar cambios de pensamiento ideológico en el ciudadano, a través de los libros de textos, “la imagen de la Revolución Mexicana como un movimiento popular y democrático con anhelo de justicia social pasó a formar parte de los materiales de lectura” (Quintanilla, 1996, p. 140).

El Plan Once Años (diseñado desde el año 1959) tuvo un gran impacto en la educación primaria, se crearon sofisticados métodos estadísticos para medir su cobertura en las poblaciones urbanas y rurales. De este modo, se planificó la construcción de nuevas infraestructuras escolares y la profesionalización de maestros para cubrir las necesidades. La enseñanza de la lectoescritura se realizó con el método ecléctico; en las aulas de clase se dedicaron horas para la lectura silenciosa. En el caso de la lectura en voz alta, “había concurso de lectura rápida en los que, con reloj en mano, el profesor medía el tiempo y la claridad con la que leían sus estudiantes” (Díaz y Saulés, 2010, p. 3).

El plan de estudio diseñado muestra especial interés en la adquisición de la lectoescritura en los jóvenes estudiantes de primaria. De acuerdo con Latapí (1998): “Once años que fueron decisivos para que México pudiera enfrentar el reto del crecimiento demográfico en el campo educativo” (p. 290). A pesar de no haber cumplido las expectativas de cobertura a nivel nacional, sí se desarrollaron estrategias que favorecieron la multiplicación de lectores activos, aunque en pequeñas proporciones, muchos pertenecían a escuelas públicas.

Según datos del INEGI (1980), el problema de la cobertura trae consigo el aumento del analfabetismo, alcanzando el 24% en habitantes mayores de 15 años. México (al igual que

otros países de Latinoamérica y el Caribe comprometidos con las alianzas de organismos internacionales) modifica su plan de estudios, alineándolo con la novedad educativa. En esta ocasión se utiliza el método de marcha estructural del análisis, el cual tuvo resultados poco alentadores para lo que se pretendía. El problema que se ha observado de este método es lo lento que puede resultar el proceso de la adquisición de la lectoescritura y suele causar distorsión en el aprendizaje si no es asistido de forma correcta. Además, es muy difícil de controlar en grupos superiores a veinticinco estudiantes de primaria, algo que en nuestros tiempos es usual, hasta normativo, en muchas escuelas mexicanas.

### **Denominación y Realidades de las Localidades Rurales Educativas en México**

La institución educativa del medio rural en México está denominada por el Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal (2017) como Escuela Rural; cuya característica relevante es que poseen una población no mayor de 2500 habitantes; además tienen difícil acceso a la comunicación (terrestres y tecnológicas). Debido a la baja matrícula de alumnos de cada grado o personal docentes, suelen ser administrada como escuelas multigrados, en la que un docente trabaja con uno o más grados de manera simultánea compartiendo un mismo espacio. Otra de las características importantes de la Escuela Rural se deriva a las particularidades culturales y étnicas de la población, las cuales pueden ser indígenas, comunitarias o migrantes.

En el año 2001 se creó el Programa Nacional de Lectura (PNL) que acompaña al currículo basado en la adquisición de competencias: “El PNL fue la respuesta política educativa frente a los resultados de la primera aplicación de la prueba PISA” (Díaz y Saulés, 2010, p. 5). Sin embargo, persiste la preocupación sobre el mejoramiento en la calidad de la lectoescritura en los jóvenes estudiantes de primaria y su relación con las pruebas estandarizadas.

Otra propuesta significativa para la Escuela Rural en México en la enseñanza de la lectoescritura actual, ha sido la incorporación en el Currículo de Educación Básica el programa 2017 de la SEP (2019), impulsado por la Reforma Integral de la Educación Básica, donde la asignatura *Español* se denomina *Lengua Materna*; además se agregan tres materias al campo de formación Lenguaje y Comunicación: *Lengua materna*, *Lengua indígena* y *Segunda lengua* (Leal, 2018).

Cada una de las propuestas descritas tienen como objetivo mejorar las prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes con programas estandarizados. Este problema se percibe con mayor énfasis en las escuelas rurales ya que son las menos favorecidas por ser una población desventajada económica, social y política; las escuelas en su mayoría no cuentan con bibliotecas, infraestructura, ni los servicios básicos mínimos con los que debe contar toda institución (Juárez y Lara, 2018).

Como se ha comentado, históricamente, la escuela rural ha enfrentado numerosas problemáticas, tales como: falta de infraestructura, no cuentan con una planta docente especializada, escasos en los servicios básicos, altos índices de movilidad estudiantil causada por los desplazamientos de las poblaciones hacia las zonas urbanas. Algunas investigaciones como las de Jodelet (2011), Campos y Gaspar (2009) y Fairclough (2008) indican que desde la investigación educativa se ha establecido que los factores mencionados inciden en el rezago estudiantil en las escuelas rurales.

Sin embargo, existe un vacío de información sobre la vinculación entre la acción del alumno ante la lectoescritura con las interacciones sujetas a las relaciones que se entremezclan con ideas, comportamiento comunes y heterogéneos específicos en las comunidades educativas rurales (Jodelet, 2011, Campos y Gaspar, 2009, Fairclough, 2008).

La tradición sobre la enseñanza de la lectoescritura en el contexto escolar, está concebida con la “transcripción gráfica del lenguaje oral y a la lectura como decodificación de

lo escrito en sonido” (de la Peza, Rodríguez y Hernández, 2014, p.123). El análisis sobre la forma discursiva del estudiante en edad escolar sobre la representación del conocimiento que tiene sobre la lectoescritura y la relación que esta tiene sobre su desempeño en ella, aporta elementos fundamentados para el mejoramiento y una adecuación del desarrollo educativo en general.

De tal modo, que el propósito de este estudio es analizar la relación que existe entre la representación y el discurso en los estudiantes de escuela rural a partir del desempeño de la lectoescritura, a través de un estudio de caso en la comunidad del Municipio Jilotzingo, Estado de México, durante el ciclo escolar 2018-2019. El enfoque epistemológico de construcción del conocimiento es el constructivista, con un diseño metodológico de tipo relacional.

La justificación de este estudio considera tres puntos importantes: el primero, pone énfasis (dentro del campo de la investigación educativa) a la relación entre la representación y el discurso, a partir del desempeño de la lectoescritura de los alumnos de educación básica de la escuela rural; segundo, en la pedagogía de los procesos educativos que implica estructuras y diseños didácticos entendidos desde las formas de representaciones específicas de cada grupo educativo; y tercero, la atención hacia los grupos educativos vulnerables, con el objetivo de aportar a la comprensión sobre sus realidades y abrir nuevos espacios de análisis educativo.

### **Aspectos Formales de la Investigación**

Con base a lo anterior, esta investigación responde a la pregunta general de investigación: ¿Cuál es la relación entre la representación en el discurso de los alumnos de una escuela rural, y su desempeño de la lectoescritura? Las preguntas específicas son: ¿Cuáles son las características del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar?, ¿Cuál es la

relación entre el discurso y la representación?, ¿Cuáles son las teorías sobre la representación explican la adquisición del conocimiento? y ¿Cuál es el desempeño de la lectoescritura de los alumnos de la escuela rural Heroínas Mexicanas?

El objetivo general de investigación es analizar la relación entre la representación y el discurso de los estudiantes de escuela rural a partir del desempeño de la lectoescritura, a través de un estudio de caso en la comunidad del Municipio Jilotzingo, Estado de México. Los objetivos específicos son: a) Identificar las características del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar; b) distinguir las teorías sobre el discurso y su relación con la representación; c) analizar las teorías sobre la representación que explican la adquisición del conocimiento; b) describir el desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la “Escuela Rural Heroínas Mexicana. Es así que se trabajaron las teorías que permitieron relacionar las categorías conceptuales como base a la aplicación de conocimiento ante un análisis representacional y del desempeño de la lectoescritura. De este modo, se crearon las bases para poder inferir e interpretar cada una de ellas. Para una mejor exposición, este documento se organizó en tres capítulos, los cuales fundamentan las tres categorías analíticas: lectoescritura, discurso y representación.

En el capítulo 1. “La lectoescritura como práctica escolar”, como su nombre lo dice, se parte de la definición de lectoescritura como práctica escolar y el significado que aporta desde esta investigación. Se hace un análisis del estado del arte basado en las investigaciones con temas referidos a los procesos de adquisición y desempeño de la lectura y la escritura. En este apartado, se obtuvieron datos relevantes de la situación de las categorías analíticas mencionadas. De lo anterior, se localizaron y analizaron las bases conceptuales que explican los procesos cognitivos implicados en la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura y se situaron los elementos necesarios para el diseño de una evaluación del desempeño de la lectoescritura para la población de alumnos de la escuela rural en México.

El capítulo 2. “El discurso y su relación con la representación”, define el discurso y su relación con la representación; se tomaron los referentes que permiten explicar los procesos discursivos de orden oral y escrito, estilos de discursos y la relación del discurso en las distintas expresiones que permiten vislumbrar las representaciones sociales. En este apartado se describe una breve reseña de prácticas investigativas que utilizan las narraciones escritas por niños en edad escolar y que demuestran la factibilidad de esta práctica.

El capítulo 3. “La representación a través de las formas discursivas”, se exponen las aportaciones teóricas y metodológicas de la teoría de la representación, sus principales exponentes y la relación entre representación, conocimiento y discurso. Esta relación permitió determinar las características del diseño metodológico para el análisis del discurso de los alumnos con las características específicas de la población en estudio.

En el capítulo 4. “El diseño metodológico”, se detallan los elementos y herramientas de indagación: Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL) y el Modelo de Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos, 2018).

En el apartado de “Discusión y Conclusiones”, se explica el tipo de estudio relacional, al asociar los análisis de los resultados de las herramientas metodológicas de tipo cualitativo de indagación: Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL) y el Modelo de Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos, 2018). Para este estudio, participaron 19 estudiantes de 5º y 6º grados cuya lengua materna es el español.

Como parte de las conclusiones expuestas, el hallazgo de mayor relevancia fue la relación entre la construcción de los contenidos representacionales y el desempeño del alumno ante la lectoescritura; esta relación determina la acción desde la apropiación y la gestión que se ejerce para movilizar este conocimiento.

En cuanto a los procesos cognitivos implicados en la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura, se evidenció que las habilidades cognitivas de atención,

percepción y memoria se movilizan de distintas maneras en un mismo objeto de estudio, de acuerdo con representación que el alumno ha creado con respecto a la lectoescritura.

Por último, otra observación importante fue la representación que el alumno ha construido sobre el concepto de escuela como un bien común; este puede ser una oportunidad para que la escuela cree condiciones favorables para aumentar la permanencia y adquisición de conocimientos de esta población.

## Capítulo 1. La Lectoescritura Como Práctica Escolar

Existe una larga tradición que converge en la Lingüística Aplicada que se especializa en el estudio de la lectoescritura, apoyada de elementos propios de las ciencias sociales como la psicología, antropología, sociología y pedagogía. Para esta investigación la lectoescritura, está focalizada en el campo de la pedagogía y en la didáctica como disciplinas que estudian el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía no se especializa en los tópicos de lenguaje, pero sí ayuda a entender y organizar las situaciones educativas en torno a la lectoescritura a partir de lo que es emergente para una sociedad, “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2006, p.11), por lo cual es imperativo el estudio sobre los modos y adecuaciones de adquisición del lenguaje en los alumnos de edad escolar.

En este capítulo se identifican características del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar, tomando en cuenta referentes conceptuales analizados desde la investigación educativa, partiendo de la pregunta de esta investigación: ¿Cuáles son las características del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar?

El objetivo específico: identificar la característica del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar, fue cubierto al indagar sobre la interpretación del término de lectoescritura en el ámbito de la investigación educativa, las características y habilidades cognitivas implicadas en el proceso de la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura y la evaluación del desempeño de la lectoescritura y las herramientas que aportan información sobre la evaluación de la lectoescritura en grupos escolares específicos.

## **Sobre el Término de Lectoescritura**

El significado de la palabra lectoescritura, como categoría de análisis para el propósito de este estudio, está referido a: la habilidad de leer y escribir, implicadas en el término de alfabetización, lo que supone una comprensión mínima de uso de estas habilidades en la vida cotidiana en su propia lengua de origen y de manera funcional (Ferreiro, 1982; Venezky, 2005; Smith, Jiménez y Ballesteros, 2004).

El término alfabetización posee una amplia descripción de los conceptos sobre la lectoescritura utilizados ampliamente en la política, en las ciencias y las tecnologías como una expresión que apunta a un tipo de saber, aunado a las capacidades cognitivas. En el contexto global se ha empleado para describir procesos de aprendizaje específicos, por ejemplo: alfabetización digital, alfabetización emocional, alfabetización ciudadana, alfabetización socio-cultural, entre otras (Braslavsky, 2002). La proliferación del uso de la palabra alfabetización aunado a un sustantivo, es utilizado para explicar los procesos de aprendizaje en un área específica, no exclusivamente a la lectura y escritura, por ejemplo: alfabetización digital, alfabetización emocional, alfabetización científica, entre otras.

De acuerdo con Montes y López (2018), la definición de lectoescritura se construye dentro de los procesos específicos de lectura y escritura que están ampliamente relacionados desde la alfabetización inicial hasta los procesos más complejos como el de la literalidad, que se refiere a la capacidad de participar activamente en las distintas prácticas de comunicación social.

De allí que la definición del término lectoescritura sea percibido de maneras diferentes, dependiendo de sus usos y sus fines. En principio, se define como la capacidad de leer y escribir simultáneamente (Real Academia Española, 2014, definición 1), pero en un mundo

global en donde las comunicaciones sobrepasan las capacidades para entenderlas, se puede afirmar que este concepto es variable.

En este sentido, se utiliza el término de lectoescritura para explicar el acto de leer y escribir de manera funcional, al centrar la relación entre el sujeto cognoscente (estudiantes de educación básica en escuela rural) y la habilidad de comprensión (la lectoescritura). A su vez, esta relación estaría sujeta a la naturaleza social y cultural en donde el sujeto “intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas, en una palabra, leerlas” (Ferreiro, 2006, p. 6).

En el sistema escolar, por tradición, se planifica la clase con las actividades de lectura y escritura de manera paralela, incluso se suelen clasificar los artículos de investigación referentes a la lectoescritura independientes; “estudios centrados en la lectura y estudios centrados en la escritura” (Báñales, Vega, Reina, Rodríguez y López, 2011, pp. 327- 334), como procesos y estrategias que utilizan los estudiantes para responder una tarea específica. Por lo que se ha establecido una tradición en tratarla de manera simultánea: el niño se inicia en la lectura a la par a la escritura (Gutiérrez, 2005).

### **Los Saberes Científicos en la Lectoescritura.**

Para esta investigación se realizó un análisis sobre el estado del arte basado en las investigaciones referida a los procesos de adquisición y desempeño de la lectura y la escritura, concentrada en inicio a los artículos publicados en la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc)<sup>2</sup>. La búsqueda se concentró en cuatro temas: la lectura en educación básica, la escritura en educación básica, la lectoescritura en educación

---

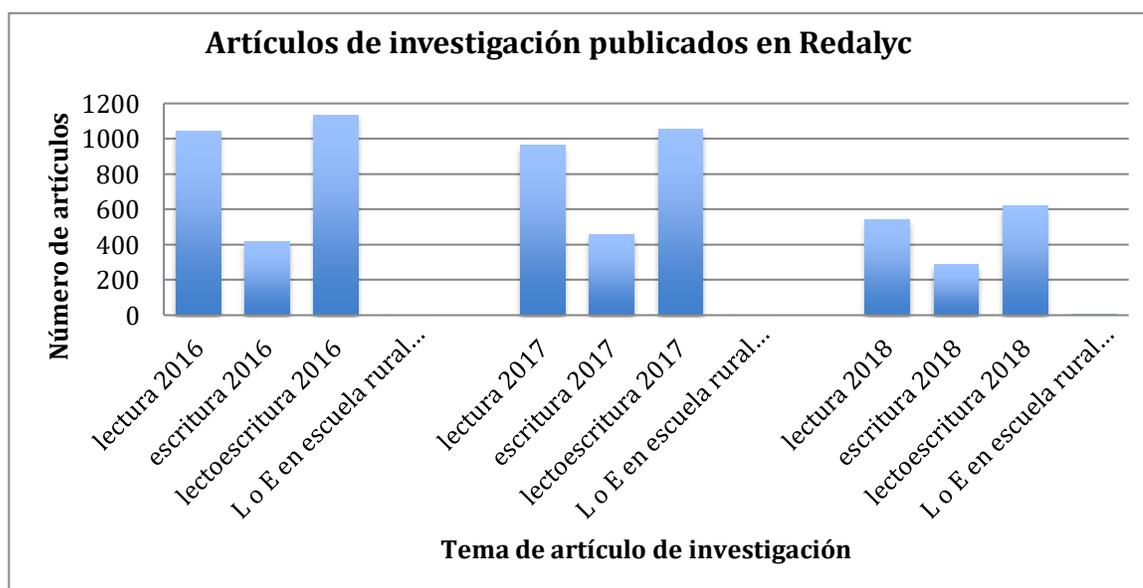
<sup>2</sup> Nota: es importante mencionar que durante esta investigación se utilizaron varios buscadores de artículos científicos de prestigio académico, además de otras fuentes impresas. Se utilizó como referencia el buscador de Redalyc, ya que la configuración de sus filtros, resultaron asertivos para nuestra búsqueda

básica y la lectura o escritura en escuela rural en este último se tomaron todos los temas relacionados en la lectura y escritura realizados en escuela en medio rural.

Con la finalidad de delimitar la información de los temas referidos anteriormente se utilizaron los siguientes filtros:

- Los artículos publicados en los años 2016, 2017 y 2018.
- Publicaciones en idioma español.
- Que muestren resultados de investigación realizados en el área disciplinar de la educación.
- Investigaciones realizadas en los países agrupados en Latinoamérica.

**Ilustración 1 Artículos de investigación publicados en Redalyc**



*Nota.* El gráfico representa el número artículos de investigación relacionados a la lectura, escritura, lectoescritura y lectura o escritura en la escuela rural, en los años 2016, 2017 y 2018 publicados en la revista Redalyc. Elaboración propia

En el gráfico N°1 la columna vertical, representa en número o cantidad de artículos en investigaciones publicadas relacionadas con la lectura y escritura y en la columna horizontal

se colocaron los cuatro temas de investigación ya mencionados por año de publicación. El número total de publicaciones en el año 2016 fueron de 2591, del año 2017 fueron 2471 y en el año 2018 sumaron 1449 artículos científicos publicados; la suma de los tres años relacionados a temas sobre la lectura o escritura en la escuela en medio rural fue de un (1) artículo.

Durante el análisis de estos resultados, se ha encontrado que persiste una división entre la investigación científica de la lectura y la escritura; la relación entre la lectoescritura y la población estudiantil en medio rural es casi inexistente, aun cuando en cada artículo publicado, cada uno de los autores consideran que las habilidades lectoras son una herramienta que fundamenta el que hacer estudiantil en todas las etapas.

En los artículos académicos enfocados a la lectura, comúnmente se hace énfasis de las capacidades del lector para ser eficiente, cuya finalidad es la comprensión, activando el engranaje de un sistema cognitivo y es este proceso, lo que delimita el desempeño lector convirtiéndolo en un lector activo o pasivo (Espino & Barrón, 2017; Ferreiro, 2002; Woolley, 2011). Los focos de atención entre las distintas investigaciones sobre la lectura y escritura, se reflejan en: modos de aprendizajes, finalidad del aprendizaje de la lectura y escritura, procesos cognitivos relacionados con la adquisición y el desempeño, normas de ortografía y redacción y la evaluación del desempeño de la lectoescritura.

Con estas bases generadas desde la investigación científica, se han podido organizar las ideas para cumplir con el sub objetivo de investigación de este trabajo, que es el Identificar las características de la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar.

## **Comprensión y Desempeño de la Lectoescritura**

La comprensión y el desempeño es uno de los temas dentro del estudio y análisis de la lectoescritura en el contexto estudiantil que más se atienden en la investigación científica. Siendo, el fin del acto de leer y escribir, la comprensión y el desempeño de estas, no necesariamente ha sido atendido con esta finalidad en las comunidades educativas.

En el quehacer escolar, se ha percibido “una práctica de copia y repetición de ejercicios centrados en la asociación de formas gráficas con sonido (lectura) y de sonidos con formas gráficas (escritura)” (Ferreiro, 2012, p.245). El aprendizaje asociacionista y memorístico ha traído como consecuencia las alarmantes cifras de problemas de lectura, asociadas a la falta de comprensión lectora.

Las evaluaciones oficiales, tanto nacionales como internacionales están mayormente enfocados a la comprensión lectora de los estudiantes, por lo que los intentos para mejorar estas evaluaciones por parte de los docentes, están dirigidas en mejorar las competencias lectoras de sus estudiantes.

Para Sternberg (2000) existen al menos dos tipos de lectores, esta clasificación se basa en su desempeño y los define como exitosos y comunes; Wooley (2011), los distingue entre hábiles y pasivos. Los criterios de selección de tipos de lectores se basan en la capacidad del lector para almacenar información necesaria para su posterior análisis, desestimando la habilidad de escribir de estos lectores. El sistema escolar tradicional, presenta los procesos de lectura y escritura de manera disgregada:

Disociar los procesos de lectura de los de escritura tiene consecuencias teóricas, particularmente en el caso de los modelos evolutivos. La hipótesis que lleva a pensar que podemos comprender de qué manera un niño aprende a leer sin comprender de qué manera aprende a escribir solo se sostiene si pensamos que

el orden de las enseñanzas determina el orden de los aprendizajes, y que todo ello se realiza en contextos institucionalizados. (Ferreiro, 2012, p. 254)

En otra perspectiva, Tamayo y Sanmarti (2016) exponen una clasificación basada en *representaciones mentales*: superficial, profunda y crítica, las cuales son evidenciadas por la producción escrita. La lectura superficial, expresa significados contenidos en el texto; durante la lectura profunda, se observan interpretaciones obtenidas por representaciones mentales; la comprensión crítica, conlleva a interpretaciones que sobrepasan el texto.

### **El proceso de la lectoescritura y la representación mental**

Para van Dijk y Kinstch (1983) las representaciones mentales, son formas simbólicas de representar la realidad y se construyen desde dos paradigmas: la representación textual, de carácter semántico proposicional, donde el lector es capaz de reproducir significados cercanos al de un texto. La segunda representación se refiere al modelo situacional, este se enmarca en el campo de las representaciones sociales, de los que el lector ha construido y entiende de su mundo. La representación situacional explica que:

Para comprender el texto tenemos que representar de qué trata. Si somos incapaces de imaginar una situación en la que ciertos individuos tienen las propiedades o relaciones indicadas por el texto, no logramos entender el texto en sí. Si no entendemos las relaciones entre los hechos y los hechos globales a los que se refiere el texto, no entendemos el texto. (van Dijk y Kinstch, 1983, p. 337).

Este modelo está construido sobre las bases de aprendizaje constructivista y está estrechamente ligada a la obtención de la memoria de trabajo (van Dijk y Kinstch, 1983, p. 5). La adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura están sujetos a procesos cognitivos amplios, asociados que se movilizan de manera simultánea. De acuerdo con Neisser (1981),

las estructuras mentales que intervienen en la construcción del conocimiento son complejas y variadas, estas se elaboran en manera colectiva y se pueden categorizar en niveles. Para Durkheim (1982) “Si los conceptos solo fueran ideas generales, no enriquecerían mucho el conocimiento; pues lo general, como ya lo hemos mencionado, no contiene nada más que lo particular” (p. 628).

El desempeño del sujeto ante la lectura y escritura es expresado a través de la producción de conceptos o ideas a partir esta habilidad. El desempeño con el que se ejecuta un conocimiento, de acuerdo a Durkheim (1982) es mediada por niveles, entendiéndose que desde el nivel más bajo se expresa en niveles de desempeño y comprensión de un conocimiento a través de la lectoescritura, que se explican con el desarrollo de procesos de orden cognitivos como son: la atención, percepción y memoria.

### **Procesos Cognitivos Implicados en el Desempeño de la Lectoescritura**

Para Piaget (1981) existe inteligencia antes del pensamiento y, en consecuencia, antes del lenguaje y esta se desarrolla durante el periodo de la inteligencia sensorio-motriz. La inteligencia se refiere a “la solución de un problema por el sujeto” (p. 17), mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada del sujeto, que se apoya sobre el simbolismo, la evocación simbólica del lenguaje y las imágenes mentales. Estas imágenes y simbolismos representan la inteligencia sensorio-motriz.

El pensamiento, por tanto, es posible gracias a un sistema de acciones interiorizadas denominadas operaciones, las cuales son reversibles (el niño/a es capaz de movilizarse en una dirección y sabe que puede volver a su punto de origen) y se coordinan con otros sistemas, como la noción de conservación (el niño/a sabe que un objeto se conserva aún sin verlo). Sin

embargo, las operaciones no aparecen juntas con el lenguaje, pues pertenecen a una nueva estructura.

Durante el desarrollo infantil, “desplazarse es una cosa y muy distinto es evocar por la representación los mismos desplazamientos” (Piaget, 1981, p. 20), refiriéndose a la etapa sensorio-motriz donde el niño/a es capaz de moverse de un lado a otro, aunque no logra aún relacionar el espacio con los objetos. Es a partir de los seis a siete años aproximadamente que el niño/a inicia el desarrollo de un pensamiento simbólico, relacionando el espacio físico que ocupa con los símbolos (etapa pre-operacional).

Piaget (1981), distingue dos aspectos que intervienen en el desarrollo cognitivo del niño/a: el primer aspecto es el psicosocial, que involucra todos los conocimientos transmitidos por agentes cercanos en la vida del niño/a (familia, escuela, vecinos, amigos y medios de comunicación); y el segundo aspecto es el que denominó espontáneo o psicológico, donde “el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo” (p.10). Justo esto último es lo que requiere de tiempo (etapas) para desarrollarse.

Entre los puntos clave de la teoría de Piaget (1981), está la tesis del incremento de la inteligencia, que tiene que ver con un mecanismo regulador, denominado: factor de equilibrio. Otra categoría es el análisis crítico de las condiciones bajo las cuales la experiencia activa se convierte en fuente de desarrollo intelectual. Sólo aplicando el razonamiento en un nivel superior a la etapa de desarrollo propia del niño, se puede producir el desarrollo intelectual.

Al relacionar la teoría citada al pensamiento y al lenguaje, se puede deducir que su desarrollo no depende directamente del lenguaje social, pues el pensamiento es una actividad que se regula a sí misma, se inicia antes que el lenguaje y va más allá; mientras que este se utiliza con el propósito de comunicarse y contribuye con la acción de pensar, pero sólo de manera externa (Cárdenas 2011).

Los procesos de estímulo al aprendizaje están determinados por tres funciones básicas: la percepción de los objetos en el espacio físico, la función corporal (esquema imagen y concepto) y la temporo-espacial (ubicación y tiempo de los objetos). Se tiene que “De la integración de estas tres funciones dependerá la coordinación visomotriz” (Álvarez y Orellana, 1979, p. 382). Es muy importante reseñar en este punto que la lectura y escritura son consideradas como capacidades de la motricidad fina<sup>3</sup> y que, si bien no es determinante, sí pueden limitar las funciones físicas del estudiante al escribir y, en consecuencia, pueden llegar a afectar la motivación del estudiante.

El estudio de la lectura desde la lingüística supone que existen diversas formas de interpretar la palabra escrita bajo ciertos patrones socioculturales de signos (Vygotsky, 1995; Saussure, 1945). La palabra escrita “se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal” (Saussure, 1945, p.51). El aprendizaje de la lectura y escritura se consideran procesos donde se activan diferentes capacidades cognitivas como son la atención, percepción y memoria. Estas a la vez están muy relacionados entre sí, puesto que involucran habilidades similares y ocurren de manera casi simultánea (Montealegre y Forero, 2006).

Vygotsky (1995), expresa que la iniciación de la lectoescritura ocurre antes de comenzar la etapa escolar, con la aparición del gesto de escritura en el aire seguido por garabatos, siendo estos las representaciones que construye el niño en el mundo que vive. Todos los juegos infantiles que involucran un intento de comunicación pueden ser considerados, dentro de una etapa pre-infantil, como fase previa al inicio del proceso de adquisición de la lectoescritura.

---

<sup>3</sup> La motricidad fina se refiere a la coordinación de los músculos, huesos y nervios para realizar movimientos pequeños y precisos (Mesonero 2011).

Ferreiro y Taberosky (1988, en Montealegre y Forero, 2006) afirman que existen al menos dos niveles de desarrollo para la adquisición de la lectoescritura en los niños/as de cuatro a seis años: un primer nivel en donde se relaciona el dibujo con la palabra escrita, donde el niño es capaz de conceptualizar la imagen con mayor cantidad de palabras para describirla que si sólo observa la palabra escrita del objeto.

Un segundo nivel en donde se desarrolla una hipótesis silábica, en la cual el niño interpreta cada grafía con una pauta sonora y logra crear diferentes palabras a partir de la combinación de las sílabas. Este segundo nivel es considerado por las autoras de vital importancia en la formación del futuro lector y escritor, independiente y creativo, pues es cuando el niño/a descubre que puede crear palabras a partir del conocimiento adquirido y se desarrolla aún más su interés y emoción por la lectoescritura.

Los niveles de desarrollo cognitivo que pueden ser interpretados como adquisición del conocimiento en edad infantil ocurren de manera completamente individualista, puesto que no se aprecia la interacción del sujeto con el medio, sino sólo con el objeto. Sin embargo, el comportamiento cognitivo, como ya se ha tratado, es reflejado en los grupos de significados que se encuentran sumergidos en los diferentes contextos educativos y socioculturales, los cuales se denominan representaciones (Montealegre y Forero, 2006). Estas, a su vez, forman conceptos que suponen cierta conservación, que incluyen cualidades de habilidades estratégicas de percepción, atención y memoria.

Asimismo, ya se ha dicho que las estructuras de conocimiento, como un sistema estrechamente ligado con las diferentes formas socioculturales, se entienden como "acto cultural" (Campos y Gaspar, 1999, p.13). De allí la importancia de estudiar los procesos cognitivos específicos en grupos y subgrupos educativos que implican construcciones específicas.

En este sentido, Ferreiro (2006) explica que el aprendizaje de la lectoescritura se fusiona en la letra escrita, reconociendo que el acto de lectoescritura es complejo en cuanto a su conceptualización, además de que no es fácil medirlo, porque su interpretación varía de acuerdo con la experiencia del lector. Por ende, es a partir de la escritura que se puede codificar.

La teoría del desarrollo cognitivo proporciona datos relevantes sobre el desarrollo de la inteligencia humana, que como ya se ha comentado, se inicia desde la infancia temprana a través de la percepción, la adaptación y la exploración de manera activa del medio en donde se desenvuelve el sujeto. Esta teoría es conocida como “etapas del desarrollo de Piaget”<sup>4</sup> (Cárdenas 2011, p. 72), que van descritas desde el nacimiento hasta los catorce años y varían de acuerdo a diversos factores, como son: la capacidad cognitiva, los medios (desde el punto de vista pedagógico), la salud general y la interacción con el ambiente, entre otros.

La adquisición del aprendizaje está superpuesta a los procesos cognitivos existentes desde la etapa del pensamiento pre-lógico, en donde se manifiesta la percepción. De allí que “el objeto se conoce sólo en la medida en que el sujeto logra actuar sobre él” (Piaget, 1981, p. 107). Por tanto, el sujeto adapta sus conocimientos a nuevas y complejas situaciones a fin de crear otras nuevas sobre el mismo objeto de conocimiento, de acuerdo con su desarrollo cognitivo.

Hipotéticamente, el niño/a de primaria (de edades comprendida entre 7 y 8 años y a partir del segundo grado (en este caso de escuela rural), debería estar desarrollando sus

---

<sup>4</sup> Nota: El desarrollo gradual, analizando los procesos sugeridos por Piaget (1981) de cada estadio, sería: A) sensoriomotor (0 a 2 años), donde se registra una evolución que va desde los reflejos hasta conductas más complejas. B) Pre operacional (de 2 a 7 años), en el que se inicia la utilización de signos, con ausencia de operaciones reversibles. C) Operaciones concretas (de 7 a 12 años), donde se realizan operaciones lógicas, se tiene noción de peso y volumen y el pensamiento es concreto. D) Operaciones formales (12 a 14 años), en el que las ideas abstractas y el pensamiento simbólico se incluyen en los procesos de razonamiento, además de tener acceso al raciocinio hipotético deductivo.

habilidades cognitivas en la etapa de operaciones concretas<sup>5</sup>. Por consiguiente, el escolar en condiciones psicológicas, físicas y sociales estándares a partir del segundo grado de primaria, debería poseer las habilidades necesarias para la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura.

Asimismo, se reconoce que el desempeño de la lectoescritura conlleva a un proceso que además de ser cognitivo y constructivo, es también continuo y flexible (Woolley, 2011). El lenguaje oral y escrito está superpuesto a estructuras complejas del conocimiento observables en el discurso del sujeto, las cuales van a representar un objeto de conocimiento específico (Campos y Gaspar, 1999).

La semiótica anclada en los signos activa las herramientas cognitivas o psicológicas, jugando un papel fundamental en la acción y en la reflexión (Jhon-Steiner, 1985) que conlleva a un conocimiento. En tal sentido, Jhon-Steiner (1995) escribió que "las herramientas psicológicas no son medios auxiliares que simplemente facilitan una función mental existente y no la alteran cualitativamente. Más bien, el énfasis está en su capacidad para transformar el funcionamiento mental" (p. 79). Estas herramientas cognitivas (atención, percepción y memoria), se construyen socialmente y los individuos se adecuan a las prácticas ejercidas en un medio socio-histórico determinado, las cuales han sido y continúan siendo admitidas culturalmente.

### ***Herramientas Cognitivas.***

El estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento, tiene mayor peso en número de investigaciones, a las ciencias de la psicología cognitiva o cognitivismo, con mayor

---

<sup>5</sup> Nota: entre las características de la etapa de operaciones concretas (de 7 a 11 años aproximadamente), se espera que el niño adquiera durante su desarrollo cognitivo el sentido de reversibilidad, lógica del discurso, pensamiento hipotético, razonamiento deductivo e inductivo (Piaget, 1981).

aporte teórico. De lo anterior se tomaron las bases para el análisis desde la pedagogía, relacionando los procesos cognitivos con el desempeño de la lectoescritura.

Las herramientas cognitivas, son un conjunto de habilidades, desarrolladas para adquirir un conocimiento específico “en un complejo sistema dialéctico de interacción entre factores internos y externos” (Castorina, Carretero y Barreiro, 2012, p.16). Desde un sentido lingüístico, estas habilidades, están incluidas en la herramienta del pensamiento, por tanto, en una herramienta cultural de acuerdo con Vygotsky (1995).

Las habilidades cognitivas, funcionan como un sistema de engranaje, que al conectarse uno con otra, activan el proceso de adquisición de conocimiento. Entendiéndose, que en este sistema de engranaje cada herramienta cognitiva tiene el tamaño y el lugar y la fuerza que otorga las interacciones internas y externas. De acuerdo con los diferentes estudios sobre la lectoescritura, las herramientas que coinciden para explicar el desempeño de estas son básicamente tres: la percepción, la atención y la memoria.

A partir de este análisis, se ha constituido la herramienta metodológica para evaluar el desempeño de la lectura y escritura de los estudiantes de la Escuela Rural Heroínas Mexicanas.

### **La Percepción**

El ser humano construye la estructura conceptual (de un objeto determinado) en serie ordenada de procesos, estos están vinculados a la adquisición de la lectoescritura. Estos procesos cognitivos son observables a través de secuencias (al menos dos) que se articulan de forma sistemáticamente organizada, con sus variables, produciéndose de manera continua desde el nacimiento hasta el final de la vida, aunque existen diversos factores como los psicológicos, sociales y biológicos, que pueden llegar a perturbarlos.

La percepción es entendida como una transformación o acomodo de las ideas, información y/o conocimiento sobre los diferentes elementos, objetos, acciones o entidades

del ambiente que nos rodea. Todo esto a través de “los estímulos que ejercen sobre nuestro sistema sensorial” (Colmenero, 2004, p. 14). El estudio de la percepción ha influido en la creación de la ciencia de la representación del conocimiento y razonamiento de la inteligencia artificial, basada en el comportamiento de las neuronas que conforman cada uno de nuestro sistema sensorial (Colmenero, 2004).

La percepción visual y auditiva son herramientas sensoriales, básicas para el desempeño de la lectoescritura, para la interpretación de código visual- auditivo, los cuales permiten activar esquemas conceptuales (Montealegre y Forero, 2006):

- **La percepción visual** es un proceso complejo, comienza cuando la luz que refleja los objetos llega a la vista y aun cuando el patrón de la luz cambia, la percepción que se obtiene de los objetos sigue siendo la misma. Los movimientos oculares tienen dos importantes funciones para el desempeño de la lectura y escritura: La fijación visual, posibilita la visión nítida y los movimientos sacádicos, la cual se traduce en mantener la atención sobre un objeto a pesar de los movimientos rápidos del ojo.
- **Percepción auditiva**, “permite detectar la presencia de un estímulo independientemente de su posición”, (Colmenero, 2004, p. 44). La oralidad es considerada como una fuente de transmisión de conocimiento y entretenimiento (Ong, 1993), como son los espacios de narración de cuentos o los llamados cuentacuentos.

Durante el proceso de percepción, se involucra la relación sujeto-objeto y no sólo con las habilidades sensoriales para decodificar signos. El sujeto es capaz de interpretar con sus propios recursos de selección, construcción y comparación de la información obtenida, por tanto, se entiende que, la percepción va más allá de lo sensorial.

### ***La Percepción, de Acuerdo al Cristal con que se Mira.***

Fundada en la perspectiva ecológica Gibson (1977, en Neisser, 1981), define la percepción como las diferencias existentes entre los sujetos, acerca de cómo conciben la realidad, lo que

potencializa la acción o conocimiento de distintas maneras lo definió como *affordance*. Esta propiedad posibilita al sujeto para actuar sobre un objeto determinado, a través de su experiencia sobre este objeto, basado en la visión que se tiene sobre él.

De acuerdo con Neisser (1981) esta visión, está cargada de un sentido social-cultural que actúa como lente, no se trata sólo de lo que se percibe a través de los sentidos, por tanto, la lista de perceptibles puede ser muy extensa ya que incluye no solo los objetos y sus propiedades, sino también los eventos.

Dado que los principios de la óptica normalmente garantizan una correspondencia perfecta entre la presencia de un invariante y la presencia de los bienes inmuebles correspondiente, la percepción es esencialmente de ese mismo estado. Se debe tener en cuenta que no nos percatamos de la estructura óptica per se, sino del entorno real específico de esta estructura (Neisser, 1981, p. 14).

Entre las características que determinan la percepción desde el punto de vista del aprendizaje y del contexto socio-cultural se tiene que “un *affordance* no es una propiedad de un organismo solo, sino una relación entre un organismo y su entorno” (Gibsons, 1977 en Neisser, 1981, p. 12).

En tal sentido, un mismo objeto puede percibirse diferente, a través de las distintas miradas de los organismos que actúan sobre él, incluso un mismo sujeto puede actuar de diferentes formas sobre un mismo objeto. Por ejemplo, un libro de cuentos infantiles puede ofrecer distintas oportunidades de acción para los estudiantes de primaria: un medio de distracción y disfrute, utilidad para obtener información necesaria para pasar al próximo año escolar, para colorear, para relajarse y dormir. La lista de oportunidades es múltiple; sin embargo, la relación que el niño/a tiene con la lectura determina la calidad del futuro lector (Woolley, 2011).

Woolley (2011) menciona que los lectores actúan sobre la lectura de acuerdo con sus creencias y los recursos o herramientas cognitivas que poseen sobre el tema: “como lente a través del cual interpreta” (p. 21). En tal sentido, esta forma de *affordance* coincide con las distintas interpretaciones que se pueden generar de una lectura en un grupo representacional específico de estudiantes. Para Woolley (2011) la clasificación de los lectores es: hábiles y pasivos. Todo lo cual estaría mediado por la percepción.

Otros autores enfatizan las propiedades de la percepción sobre un objeto en la suma de estructuras significantes como referencia para organizar socialmente un conocimiento (Montealegre y Forero, 2006; Vargas, 1994). Resulta entonces apropiado analizar las características semejantes y discordantes en la adquisición de dicha habilidad en el grupo de niños/as con características socio-culturales<sup>6</sup> específicas:

### **La Atención**

La atención es una de las palabras más utilizada dentro del aula de clase de educación básica, su definición está ligada a un proceso de cuidado del uso de los sentidos (ver, escuchar, oler o sentir). La atención es una habilidad cognitiva, en donde los sentidos convergen y emiten una información.

Para Piaget (1981) toda percepción está estructurada por actividades sensoriales que la preceden, sin embargo, no toda actividad sensorial logra activar la habilidad de atención. Esto se explica al pensar en situaciones donde el estudiante, en apariencia, observa y escucha la actividad propuesta por el docente, sin embargo, no logra retener la información, esto se debe a que su sistema sensorial no activó la focalización de la atención.

La consecuencia de la falta de esta herramienta cognitiva está asociada con problemas de aprendizaje. “La atención es un complejo sistema neuronal que se encarga del control de

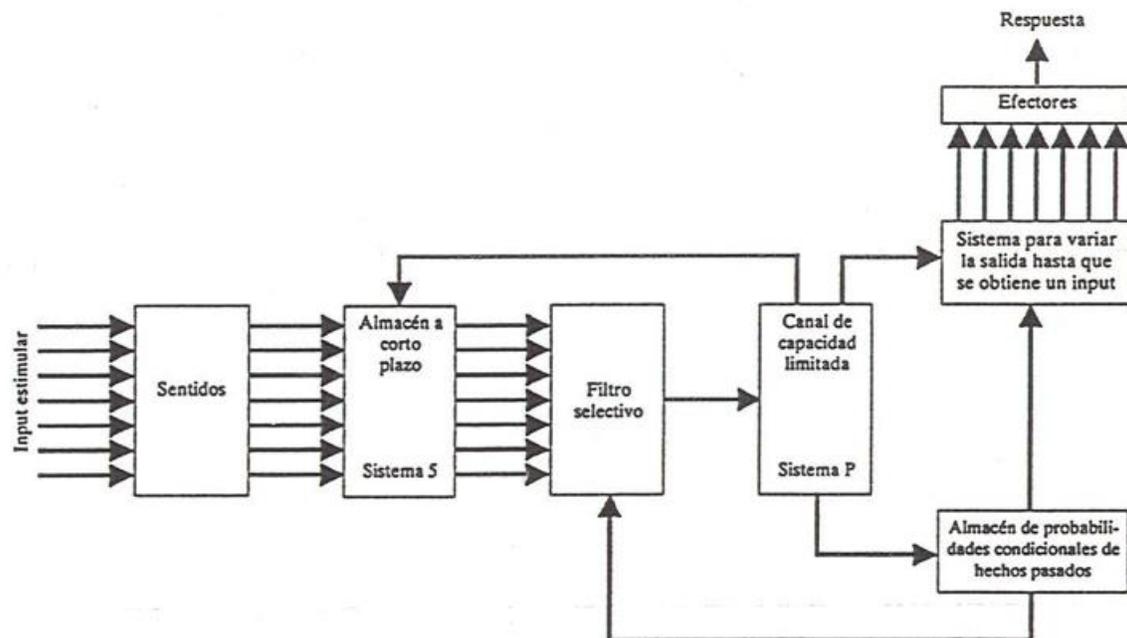
---

<sup>6</sup> Para la adquisición de la lectoescritura son fundamentales: creencias y valores culturales, identidad, género de texto de acuerdo a Woolley, (2011)

la actividad mental de un organismo” (Fernández, 2004, p. 50) y este sistema neuronal posee estructura y filtro. Roselló i Mir (1997 en Fernández, 2004), basado en el modelo de Broadbent (1958 en Fernández, 2004), demostró que la información que recibe un sujeto se filtra a través de la atención, para evitar sobrecarga, pasando por un sistema perceptivo, en dónde la información pasa a la memoria de largo plazo (forma automática), o en otro caso, el sistema requiere de más información para activar los sistemas encargados en permitir almacenar cierta información (forma controlada).

Este modelo es considerado como de selección temprana, muy parecido a los patrones de atención de los niños en edad escolar, debido a que esta se realiza con las herramientas perceptivas utilizadas para la adquisición de la lectoescritura y antes de los esquemas de análisis semánticos correspondientes al desempeño de esta actividad.

**Ilustración 2. Modelo atencional de Broadbent (1958)**



*Nota. Procesos psicológicos básicos tomado de Broadbent en Fernández (2004, p. 51). Mc Graw Hill.*

Verhoeven, Reitsma y Siegel (2011) determinaron que, durante el desarrollo de los procesos cognitivos, en primer momento, la atención es considerada un requisito previo para las competencias lectoras, donde los recursos biológicos del estudiante como son el sentido de la vista y los movimientos oculares sacádicos<sup>7</sup> junto con el sentido auditivo, son muy importantes en la lectura.

Lorenzo (2002) expresó que “Hinshelwod, un oftalmólogo escocés, sugirió en 1917 que los problemas para aprender a leer se debían a una dificultad para adquirir y almacenar en el cerebro, el recuerdo visual de las letras que conforman las palabras” (p. 3). Este déficit en los procesos visuales dificulta en el lector la habilidad de conciencia silábica; en consecuencia, pueden darse inversiones a nivel de monosílabos. Por ejemplo, podría confundirse la sílaba *los* por *sol*.

La atención es una herramienta cognitiva necesaria para desarrollar la capacidad predictiva durante la lectura y está relacionada directamente con problemas como la dislexia. Sin embargo, estos problemas no son limitantes para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en niños/as en edad escolar.

### **Memoria**

De acuerdo con las evidencias recolectadas en investigaciones referidas a la lectoescritura, se afirma que la memoria es un proceso importante para el desempeño de esta actividad. Por ejemplo, Flores, Jiménez y García (2015), encontraron que algunas personas a pesar de leer adecuadamente las palabras y tener buenas habilidades fonológicas no logran una buena

---

<sup>7</sup> Nota: Los movimientos sacádicos son movimientos oculares sensibles al color y al movimiento, con los cuales se buscan partes relevantes de una escena y construyendo un mapa mental referente a ella.

comprensión del texto leído, la investigación encontró que estos grupos utilizan estrategias poco efectivas de memorización. Por su parte, Fuenmayor y Villasmil (2008), analizaron la comprensión de textos a partir de la producción de contenidos argumentativos, donde se evidenció, el uso apropiado de las herramientas de atención y percepción de los estudiantes, las estrategias de memoria de trabajo utilizadas no lograron cumplir el objetivo de comprensión del texto.

La memoria está definida, desde la psicología como “el proceso por medio del cual codificamos, almacenamos y recuperamos información” (Agilar, 2004, p. 103). Para que el ser humano pueda evocar cualquier información, debe en primer lugar enviar la información al cerebro (codificación), retener esta información (almacenamiento) y posteriormente recuperarla (recuperación). Las herramientas cognitivas usadas para codificar la información están sujetas a la atención y percepción sobre objetos en estudio, pero ¿cómo almacena los recuerdos el cerebro humano?

De la pregunta anterior se han desprendido numerosas investigaciones en el campo de la psicología, para esta investigación se consideraron las teorías más relacionadas con la comprensión y desempeño de la lectoescritura. En primer lugar, el estudio de la memoria de Ebbinghaus (1890, en Agilar, 2004), quien demostró que la memoria requiere repetición ya que se deteriora con el paso de los años. La memoria primaria y secundaria, expuestas por William James (1890, Agilar, 2004); el modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin (1968, Agilar, 2004), que expone el tipo de memoria según su almacenamiento y, por último, la memoria operativa o de trabajo de Baddeley y Hitch (1974, en Aguilar, 2004).

### **El estudio de la memoria de Ebbinghaus (1890 en Aguilar, 2004)**

Uno de los pioneros más destacados en investigación sobre la memoria es el psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus (1850-1909), sus fundamentos están basados en dos aspectos (Aguilar, 2004):

- La elaboración de un material neutro, como por ejemplo una lista de sílabas sin sentido (Xec, Tab), con el fin de minimizar las posibles relaciones asociativas entre ítems
- Método de cuantificación del aprendizaje, para medir el grado de retención y de olvido. Entre los métodos utilizados está el de: sílabas sin sentido frente a material significativo, comprobando que se puede almacenar mayor cantidad de información y más rápido con el material significativo.

Este método a pesar de ser muy criticado, abrió espacio para nuevas investigaciones, como los trabajos realizados por Baddeley y Hitch (Aguilar, 2004; Lorenzo, 2001).

### **Tipos de memoria de William James (1890 en Aguilar, 2004).**

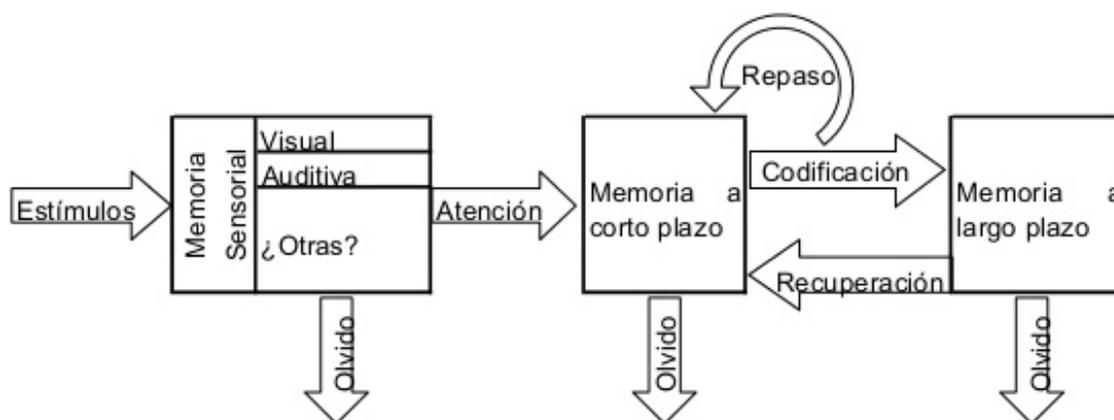
Fue pionero al proponer la clasificación de memoria primaria y memoria secundaria, la cual está presidida por un tipo de atención pasiva y otra de tipo voluntaria. James relacionó las herramientas cognitivas, no como procesos verticales aislados entre sí, como proponía Ebbinghaus, sino como manifestaciones mentales que influyen una en la otra. Citaremos el siguiente ejemplo “los efectos inmediatos de la atención son hacernos percibir; concebir; distinguir; recordar...” (James, 1945, p 391 en Fierro, 2013, p. 101), la condición para llegar a ser una experiencia que almacene la mente es que esta atención sea de tipo voluntaria.

Los postulados de James (1980) fueron de influencia para el enfoque constructivista de Bruner (1995) por sus definiciones de un *Yo distribuidor social*. Su aporte en la investigación sobre la clasificación de tipo de memoria fundó las bases para el Modelo de multialmacén de Atkinson y Shiffrin (1968 en Aguilar, 2004).

### Modelo Multialmacén o Modelo Modal

Este modelo es uno de los más difundidos y utilizado para explicar la estructura de la memoria (Carrillo-Mora, 2010; Aguilar, 2004; Lorenzo, 2001), además de poseer muchas de las características con otros modelos similares en su época, por lo que también fue conocido como Modelo Modal. El Modelo Modal, afirma que la memoria tiene una gran capacidad, pero que gran parte de la información retenida sufre un rápido decaimiento. En este sentido la memoria se clasifica en tres clases: la memoria sensorial, la memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo.

### Ilustración 3. Modelo Modal de Atkinson y Shiffrin (1969)



*Nota:* Tomado de *Procesos psicológicos básicos*. Atkinson y Shiffrin 1969, en Aguilar (2004, p. 108). McGraw-Hill.

## **Memoria sensorial**

Es el primer sistema de almacenamiento por periodos muy cortos, que se registra con estímulos sensoriales (visual, auditiva, táctil, olfativa...), cada uno de estos estímulos posee su propio sistema de registro. En el caso de la lectoescritura, los estímulos más estudiados son el visual o icónica y la auditiva o ecoica.

## **La memoria de corto plazo**

Tiene una capacidad limitada, la información de un recuerdo es almacenada por un plazo de 15 a 20 segundos, no más de 30 (Aguilar, 2004). Esta realiza dos funciones básicas para la adquisición de conocimiento: mantiene por un corto plazo información y por otro lado puede manipular esta información para activar otros procesos cognitivos más complejos. La importancia funcional de esta memoria en el proceso de almacenamiento, está en que puede permitir realizar tareas de razonamiento inmediato, lo que más tarde Baddeley y Hitch (1994) denominarían memoria de trabajo.

## **Memoria de largo plazo**

Tiene la capacidad de almacenar información de manera permanente. Estas se clasifican en memoria implícita y explícita. La primera se almacena de manera casi inconsciente y automática, como por ejemplo conducir una bicicleta (Aguilar, 2004). La memoria explícita, está vinculada a la memoria consciente y reflexiva y está vinculada a técnicas de retención de recuerdos (memorización por repetición, activación de imágenes por relación, repaso de ideas, entre otras).

## **Memoria Operativa o de trabajo. Baddeley y Hitch (1994 en Aguilar, 2004)**

Se entiende como la capacidad que posee el sistema cognitivo para procesar y retener por periodos de tiempo corto, cierta cantidad de información, con la posibilidad de incorporar otras, que se hacen visibles en la resolución de un problema (Aguilar, 2004).

Este modelo está compuesto por un controlador atencional<sup>8</sup>, el ejecutivo central que involucra todo el sistema de memoria operativa, sus funciones incluyen la focalización de la atención y la activación de la memoria de largo plazo y dos subsistemas (Baddeley, 2000). Esta cuenta a la vez con dos subsistemas, ambos son sistemas de mantenimiento temporal, encargados de activar mecanismos de percepción.

### **El bucle fonológico.**

Es un componente de memoria operativa, es el encargado de representar información de tipo visual, auditiva o de otro tipo. Este es muy importante durante los primeros años de vida, ya que su adecuado funcionamiento es requisito para la adquisición de hábitos de lectura y escritura (Aguilar, 2004).

### **La agenda viso-espacial.**

Está dividida en dos momentos o fases, en la primera se retiene información visual que no ha sido modificada por la codificación. En un segundo momento se procesa la información, permitiendo la transformación e integración de la información para ser almacenada.

### **Relación entre memoria e inteligencia.**

Robert Sternberg (2000), define la inteligencia como la capacidad del ser humano para establecer y lograr metas significativas en su vida, esta define sus éxitos al descubrir sus fortalezas y debilidades. La capacidad está definida en cuatro tipos de habilidades: creativas, analíticas, prácticas y basadas en sabiduría.

---

<sup>8</sup> Nota: Se refiere a la capacidad del sujeto de elegir, a qué presta atención y que ignora.

El individuo debe ser creativo para generar ideas nuevas y útiles; analítico para determinar que las ideas que tiene (y que tienen otros) son buenas; práctico para aplicar esas ideas y convencer a otros de su valor; sabio para asegurar que la implementación de las ideas ayudará a asegurar un bien común a través de la mediación de principios éticos positivos (p. 514).

Estas habilidades son definidas como herramientas psicológicas que actúan en el hombre y transforman sus funciones mentales en una construcción social. Estas herramientas íntimamente asociadas a la inteligencia, por medio de las capacidades cognitivas descritas por Flanagan y Dixon (2004), quienes atribuyen a la inteligencia características como: dinamismo, modificabilidad estructural cognitiva y permeabilidad frente a los estímulos.

La dicotomía con la que se representa la inteligencia tiene una lógica basada en los procesos cognitivos. Ya se mencionó que la inteligencia fluida (Gf) da cuenta de las operaciones mentales, en donde el niño/a se enfrenta a una tarea nueva que no es capaz de realizar de manera automática, por lo que requiere de habilidades inductivas y deductivas. Mientras que la inteligencia cristalizada (Gc) describe un tipo de conocimiento, tanto declarativo como de procedimiento, adquirido y aplicado efectivamente por la influencia de la cultura.

En contraste con estas características, Sternberg (2000) propone que la inteligencia es una capacidad relacionada con las metas del sujeto y con los significados que tiene sobre un objeto, además de la forma de acción que se ejerza sobre este último, lo que determina si es exitosa<sup>9</sup> o común<sup>10</sup>. Estas formas vienen dadas por el uso de diversos medios semióticos como

---

<sup>9</sup> Sternberg (2000) categoriza la inteligencia exitosa como la capacidad de establecer y lograr metas personales significativas.

<sup>10</sup> Sternberg (2000) categoriza la inteligencia práctica como la que está orientada al conocimiento tácito, aunque no cuenta con buen soporte epistémico u ontológico.

herramientas psicológicas, con el fin de adquirir conocimientos específicos, amén de dar paso a distintos enfoques cognitivos, lo que es denominado pluralismo cognitivo.

John-Steiner (1995), retomando la teoría de Vygotsky sobre la comprensión y uso del lenguaje para el desarrollo del pensamiento, complementa la idea de que existen múltiples medios semióticos que conllevan al desarrollo del pensamiento, además del lenguaje, por tanto, existen múltiples inteligencias. Estas las define como inteligencia que se desarrollan de acuerdo con el desarrollo cognitivo, interés y pensamiento social.

### **Prerrequisitos para la lectoescritura**

Los procesos cognitivos varían de un sujeto a otro dependiendo de las experiencias previas que tengan con el objeto de estudio. De acuerdo con Verhoeven, Reitsma y Siegel (2011), la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de edades escolar depende de condiciones necesarias o prerrequisitos a nivel cognitivo, que el estudiante debe alcanzar para poder adquirir habilidades de lectoescritura y su posterior dominio.

### **Conciencia fonológica y léxica**

La adquisición de la lectoescritura es la apropiación de un sistema de símbolos y signos que se inician antes de la Educación Formal (Piaget, 1990) posteriormente se desarrollan las conciencias fonológica y léxica en las etapas del preescolar y los primeros años de la etapa escolar (Ferreiro, 2012). Generalmente durante la etapa de preescolar el estudiante aprende a reproducir la palabra escrita en forma de deletreo, sin una relación de significados, asumiendo un rol pasivo en su desempeño ante la lectoescritura.

- a) **Conocimiento fonológico:** se define como el conjunto de secuencias de sonido y palabras, iniciándose en la etapa de la adquisición de la lectura y se consolida durante la etapa de la comprensión lectora.

- b) **Conocimiento sintáctico:** se refiere a la estructura de la oración, la concordancia de género y número en las oraciones y en el sentido general de un párrafo.

El desarrollo de procesos cognitivos específicos, le permitirán al estudiante, apropiarse de significados, al permitir idealizar conceptos sobre lo que le rodea, para desempeñarse como “lector- escritor activo” (Montealegre y Forero, 2006). Para el análisis del desempeño ante la lectoescritura en estudiantes de Educación Básica y desde un paradigma constructivista, se estudian los procesos cognitivos relacionados con la construcción del conocimiento desde la relación de significados que el estudiante otorga a la lectoescritura específicos en el conocimiento semántico

- c) **Conocimiento semántico:** da cuenta de los significados a las oraciones, otorgándole sentido a lo leído y disponiendo de los recursos cognitivos del lector. De acuerdo con Ulric Neisser (1981), las estructuras mentales que intervienen en la construcción de significados son complejas y variadas y se ubican en distintos niveles.

Por medio del conocimiento semántico, el sujeto hace inferencias y obtiene comprensión de la información (Montealegre y Forero, 2006); por tanto, el desempeño de la lectoescritura está determinado por niveles de apropiación de conceptos o ideas (conocimiento semántico, específicos de la lectura y escritura) predeterminadas en el sujeto, lo cual le permite inferir y actuar ante la lectoescritura (Ong, 2016).

El conocimiento sólo es posible mediante la integración de la razón y las experiencias a partir de las proposiciones lógicas no contradictorias, proposiciones dependientes de la experiencia y proposiciones necesarias que hacen posible la experiencia (Campos y Gaspar, 1999: p.28).

## ***Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura en los Estudiantes de Educación***

### ***Básica.***

Para el análisis del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la “Escuela Rural Heroínas Mexicana”, propuesto como objetivo específico de esta investigación, se tomaron como referencias las propuestas teóricas estudiadas y analizadas en este capítulo.

Las evaluaciones propuestas por organismos internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), si bien ayudan para contextualizar las competencias lectoras de los estudiantes de Educación Básica, no aportan suficiente información para analizar el desempeño de la lectoescritura en grupos específicos. De igual forma, las evaluaciones que realiza la docente en el aula están dirigidas a medir objetivos específicos de forma cuantitativa, la cual no describe el proceso de aprendizaje.

### ***Evaluación de la Lectoescritura a través de Indicadores Descriptivos.***

Ana Atorresi (2005) en colaboración con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), desarrollaron una propuesta para evaluar el desempeño de la lectoescritura de los estudiantes de Educación Básica. Esta propuesta tiene como objetivo definir los indicadores que describen las competencias en los estudiantes, pensadas, “como un proceso guiado por dos principios: la economía de esfuerzo de procesamiento y la búsqueda de profundidad” (Atorresi, 2005, p. 4).

Los recursos cognitivos de atención, percepción y memoria, interpretados en códigos visual- auditivos, están relacionados con la organización de conocimiento fonológico y sintáctico, estos indicadores, rinden información sobre la etapa de adquisición de la lectura, en un esfuerzo del estudiante de procesar la información obtenida (Montealegre y Forero, 2006). Las actividades de lectura en voz alta, deletreo y fluidez en la lectura indican los niveles

de conocimiento fonológico y sintáctico de los estudiantes, habilidades fundamentales para el posterior desarrollo de habilidades de comprensión lectora (Atorresi, 2005).

Las competencias implicadas en la búsqueda de profundidad lectora, se componen por procesos cognitivos cíclicos, en donde están presentes el desarrollo de conocimientos fonológico, sintáctico y semántico. El ciclo de significado, a través de las estructuras semánticas, proporcionan esquemas conceptuales, control lingüístico y actitud ante la lectura (Ferreiro, 2006; Montealegre y Forero, 2006).

De acuerdo con Atorresi (2005), las actividades que dan cuenta del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes, son las que les permiten expresar una idea o argumentar su postura, por ejemplo: descifrar el significado de palabras desconocidas a partir de la lectura, realizar análisis sobre lo leído y crear historias a partir de la lectura realizada.

#### **Instrumentos de análisis del desempeño de la lectoescritura:**

Una herramienta de evaluación diagnóstica debe basarse en la interpretación de información del desarrollo y logro de los objetivos del proceso enseñanza – aprendizaje, con base a los supuestos teóricos (Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2014), en este caso relacionados con el desempeño de la lectoescritura.

Basada en los trabajos de Ana Atorresi (2005)<sup>11</sup> y Bazán, Castañeda, Macotela y López (2014) los instrumentos de análisis deben contar con los siguientes componentes:

a) **Selección de un texto** que pueda reunir las propiedades que definen a la textualidad: Centradas en el texto: cohesión y coherencia; orientadas a la actitud del lector: intencionalidad y aceptabilidad; Estructura: situacionalidad, intertextualidad e informatividad (Atorresi, 2005). Para la población estudiantil de 10 a 12 años, el texto no debe exceder las 180 palabras, pues esto puede disminuir la capacidad de la memoria de trabajo (Baddeley, 2001).

---

<sup>11</sup> Utilizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (SERCE-LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005)

b) **Diseño de rúbrica:** este debe contener los indicadores que se esperan registrar deben estar basados en los objetivos planteados en la investigación, la cual corresponde a las características del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de primaria, planteadas en el marco teórico. La rúbrica, debe ser sometida a una validación, por parte al menos dos actores de la comunidad educativa (maestros, directores o investigadores en las diferentes áreas relacionadas con la educación (Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2014)

Los indicadores deben ser descriptivos de tipo cualitativo, los cuales indican: los niveles de desempeño alcanzados por cada estudiante, los que están en proceso y las que aún no se han logrado alcanzar. Éstas se pueden medir en la relación entre la palabra y el significado que el estudiante registra en su escritura, basado en texto leído. De aquí se pueden observar la redacción de las oraciones (análisis sintáctico en el ámbito escolar) y los significados que les asignan a un objeto específico de conocimiento, bajo sus propios recursos (semánticos) (Atorresi, 2005; y Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2014). Los indicadores son los siguientes:

**c) Análisis de grupo sintáctico:**

De la combinación de las palabras de maneras ordenada y lógica surgen los grupos sintácticos y de estos, a su vez, las oraciones. El conjunto de palabras que conforman un grupo sintáctico, carecen de significado por sí sola, cumplen su función dentro de la oración o bien sirven de complemento a otro grupo.

Los componentes de su estructura interna son el núcleo más su modificador, de acuerdo con el orden en que se configuran se diferencian en tres posiciones: La posición central, suele pertenecer por el núcleo. A la izquierda se ubican los artículos y determinantes si el núcleo es un nombre, o si el núcleo es un adverbio o adjetivo a la izquierda se ubican los modificadores o cuantificadores (Paredes, García, Núñez y Paredes, 2012). A la derecha de la oración, usualmente se ubican los complementos, estos a su vez son grupos sintácticos u

oraciones subordinadas.

Los grupos sintácticos se combinan entre sí para formar grupos más amplios como son los grupos: nominal, adverbial, adjetival y preposicional (Paredes, García, Núñez y Paredes, 2012). Siendo la oración un conjunto de enunciados, fundamental para los actos de la oralidad y la escritura (Ong, 1983), de la curricular escolar, los estudiantes de 5º y 6º grados deben construir el orden en que se configuran los cuatro grupos sintácticos, observables en la oración.

**Tabla 1. Grupo sintáctico**

<b>Grupo Sintáctico</b>	<b>Determinantes Modificadores o cuantificadores</b>	<b>Núcleo</b>	<b>Complementos</b>
Nominal	Los Otros Dos	recibos	nuevo de la luz que acabamos de pagar
Adjetival	Muy Tan Bastante	contento	de los resultados de haber recibido noticias tuyas
Adverbial	Demasiado Algo Tan	lejos	de mí de la ciudad de lograr sus objetivos
Preposicional	Casi	sin	motivo pensar en las consecuencias

*Nota:* Elaborado a partir de El libro del español correcto: Claves para hablar y escribir bien en español Paredes, García, Núñez y Paredes (2012, p. 48). Instituto Cervantes

El registro de competencias según el logro del estudiante (alcanzado, en proceso y no observado) se realiza de manera descriptiva por cada estudiante, como los ejemplos expuestos los cuadros 1 y 2, en el renglón de *competencias alcanzadas por el estudiante*. El nivel alcanzado por el estudiante dependerá de la estructura compuesta en la redacción de sus oraciones y la concordancia de los grupos semánticos. Ejemplo:

**Tabla 2. Registro de indicadores según la estructura de la oración**

<b>Indicadores en la lectoescritura Nivel: Estructura de la oración</b>	<b>Nº de Ítems en las oraciones registradas en la pregunta X</b>	<b>Indicadores alcanzados por el estudiante: _____</b>
Simple: Con sujeto y un verbo, concordancia de género y número.	Uso de sujeto en la oración 1 Uso de 1 verbo en la oración 1 Concordancia en género 1 Concordancia en número 1	El estudiante "Y" es capaz de redactar oraciones simples y en concordancia al género y número.
Compuesta: Con sujeto y dos o más verbos concordancia de género y número.	Uso de sujeto en la oración 2 Uso de 2 o más verbo en la oración 2 Concordancia en género 1 Concordancia en número 1	El estudiante "X" es capaz de redactar oraciones simples y compuestas respetando género y número por tanto sus competencias en la escritura corresponden a las esperadas a su nivel escolar.

*Nota.* Elaboración propia

**d) Análisis Semántico:** Aquí se verifica la relación entre las palabras y el significado que el estudiante le otorga, una oración: "por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene comprensión de la información" (Montealegre y Forero, 2006, 33). Para explicar el nivel de análisis semántico del estudiante se utilizarán los siguientes indicadores por cada estudiante en la construcción de un cuestionario como instrumento metodológico:

**Tabla 3. Registro de indicadores según el nivel de comprensión lectora**

<b>Indicadores en la lectoescritura Nivel:</b>	<b>Planteamiento de pregunta</b>	<b>Indicadores alcanzados por el estudiante: _____</b>
<u>Nivel literal:</u> síntesis del texto, análisis semántico: Se espera que el estudiante redacte la idea principal y las ideas secundarias del texto de manera breve.	¿De qué se trata el texto "X"	Redacta la idea principal evocando personajes y acciones.
<u>Nivel inferencia:</u> basado en la	De acuerdo con lo leído ¿qué	Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica A partir del texto es capaz de

lectura, el estudiante otorgará un significado a las siguientes palabras.	significado tienen las palabras?: X y Y	construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva.
<u>Nivel argumentativo:</u> El estudiante expondrá su punto de vista sobre el tema propuesto (integrado a la lectura)	¿Qué opinión tienes sobre la una frase "X"	El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación.
<u>Nivel: comparativo- crítico</u>	¿Qué parecido tiene la historia con tu experiencia?	Se espera que el estudiante reflexione y compare la historia con su realidad.

*Nota.* Elaboración propia

Los indicadores de niveles en el desempeño de la lectoescritura descritas en la tabla 3, son los utilizados en el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el área de lectura, en él se evalúa la capacidad de recuperar información (nivel literal interpretativo), interpretar un texto (nivel inferencial-argumentativo) y reflexionar sobre su contenido (nivel crítico- creativo).

Los componentes expuestos: selección de un texto, diseño de rúbrica, análisis de grupo sintáctico y análisis de grupo semántico, constituyen el instrumento para analizar el desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la Escuela Rural Heroínas Mexicana. Este instrumento de evaluación de tipo cualitativa tiene como finalidad, describir el desempeño de la lectoescritura en los estudiantes, definiendo los indicadores que describen sus habilidades (Atorresi, 2005). En el diseño de rúbrica se incluyen los indicadores que describen los niveles de procesamiento de información mediante el uso de grupos sintácticos en el desempeño de la lectoescritura y los indicadores que describen el desempeño en el uso de grupos semánticos evidencian la capacidad de reproducir significados cercanos al de un texto y expone las representaciones sociales, de los que el lector ha construido y entiende de su mundo (Dijk y Kinstch, 1983).

Para concluir este capítulo. Es pertinente analizar la habilidad de leer y escribir, que está implícita una comprensión de lo cifrado y que supone una función comunicativa y está sujeta a los conceptos ideacionales construidos desde un colectivo e interpretados con las características individuales. Para este análisis se propuso estudiar el discurso como una categoría relacionada con la representación.

## Capítulo 2.- El Discurso y su Relación con la Representación

El análisis del discurso es una tendencia dentro de las Ciencias Sociales y Humanas, tomado inicialmente por la lingüística saussureana como un sistema formal del lenguaje (lenguaje de origen) y el uso en la cotidianidad (el hablar) (Santander, 2011). La importancia de analizar los discursos ha trascendido a la idea saussureana, tomando elementos propios de la identidad y cultura de la sociedad civil, categorizándose como una pista importante en el análisis del discurso (Santander, 2011; Van Dijk y Kintsch, 1983).

La visión del lenguaje no restringe su uso a la expresión de ideas, este es un factor inherente en la construcción de la realidad social, por tanto, el discurso se caracteriza como un modo de acción “por consiguiente lo social como objeto de observación no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en sociedad circulan” (Santander, 2011, p. 209). Estos son observables, por lo que constituyen una base empírica la cual le reconoce al lenguaje la función referencial (informativa) y epistémica (interpretativa) pero además generativa (creativa) (Selting y Sanding, 2000).

El término discurso tiene varias definiciones que provienen de diferentes campos de conocimiento, variaciones que dependen del propósito de cada uno; pero es notable que coinciden en la idea que “el discurso es un instrumento muy poderoso que permite captar, organizar y expresar la realidad y sus representaciones” (Campos, Cortés y Gaspar, 1999, p. 34). De aquí se desprende la pregunta específica de investigación: ¿Cuál es la relación entre el discurso y la representación?

Con la finalidad de cubrir el sub objetivo de investigación sobre: *distinguir las teorías sobre el discurso y su relación con la representación del conocimiento*, se realizará un análisis sobre el discurso, como una forma de uso del lenguaje “a saber, quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace” (Van Dijk y Kintsch, 1983, p. 27) observado desde tres

dimensiones, que son: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias y la interacción de creencias de índole social. Cada una de estas dimensiones se sopesa diferente en las distintas áreas de conocimiento (psicología, sociología, lingüística, entre otras); sin embargo, “cabe esperar que el estudio del discurso formule teorías que expliquen tales relaciones en el uso del lenguaje, las creencias y la interacción social” (p. 23). A partir de este análisis se puede verificar que los estudiantes en edad escolar son capaces de expresar a partir de sus discursos, ideas, sentimientos, conceptos relacionados con representaciones colectivas.

### **Discurso oral y escrito**

El uso del lenguaje, en cualquiera de sus modalidades (oral o escrita), implica en todo caso una práctica social en un modo de acción situado en un tiempo histórico y social dentro una relación dialéctica permanente. Junto a otros aspectos de lo social “está configurado socialmente, pero también, es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a la configuración de lo social” (Fairclough, 2008, p.172). En consecuencia, para un análisis crítico del discurso es importante explorar tanto el uso lingüístico en el que está constituido socialmente, como al ser socialmente constituido (Fairclough, 2008; Campos, Cortés y Gaspar, 1999; Van Dijk y Kihitsch, 1983).

De acuerdo con la revisión realizada sobre la definición del discurso, este puede ser oral y escrito en distintos formatos (libros, revistas, recursos de internet, cartas), así como diferentes tipos de textos. Existen similitudes entre discurso oral y escrito, dado que su principal función es la comunicación. Sin embargo, una de sus diferencias está en la interacción, pues:

El lenguaje hablado tal como lo encontramos en las conversaciones cotidianas, en los debates parlamentarios o en las entrevistas laborales es sin duda una forma

de interacción de la cual participan los usuarios del lenguaje como hablantes o receptores. Pero no resulta tan evidente que lo mismo ocurra con los textos escritos (...) Estos parecen ser objetos, o productos de actos verbales, más que formas de interacción” (Van Dijk y Kihitsch, 1983, p. 24).

En la comunicación escrita los participantes no actúan de manera personal como sí en el caso de *cara a cara*; por tanto, las habilidades<sup>12</sup> requeridas tanto para el receptor como para el emisor son diferentes con respecto al discurso oral. La capacidad de actuar<sup>13</sup> durante un diálogo oral, es recíproca y va acorde a las habilidades para comunicar ideas que el receptor y el emisor posean.

En el siguiente cuadro, se puede constatar las relaciones existentes entre diversos tipos de factores: contextuales, parámetros de comunicación, características lingüísticas, textuales y paralingüísticas.

**Tabla 4. Discurso oral y discurso escrito**

DISCURSO ORAL	DISCURSO ESCRITO
Espontaneidad.	Espontaneidad
Desorganización de las partes.	Organización de las partes
Ausencia de conectores que articulen las partes.	Presencia de conectores que señalan el orden de las partes y su relación lógica.
Cambios frecuentes de tema.	Los cambios de tema son menos frecuentes y han de señalarse.
Presencia de rodeos explicativos, reelaboraciones, autocorrecciones.	Construcción correcta de la frase.
Alto grado de redundancia, repetición literal.	Ausencia de autocorrecciones.
Faltas de concordancia.	Ausencia de repeticiones literales, redundancias, etc.

<sup>12</sup> Las habilidades son el resultado de una serie de encadenamiento secuencial o simultáneo de acciones cognitivas como percepción, atención y memoria, entre otras. Estas pueden ser de tipo: analítico-categoriales y procedimentales (Campos, 2004, p. 9).

<sup>13</sup> Las posibilidades de actuar de un interlocutor pueden ser de manera activa o pasiva (Verhoeven, Reitsma y Siegel, 2011)

Ausencia de marcas gramaticales (por ejemplo, preposiciones).	Ausencia de errores de concordancia.
Sencillez en la construcción de las oraciones: falta de trabazón sintáctica (dominio de coordinación y yuxtaposición, oraciones breves, voz activa).	Complejidad en la construcción de las oraciones: fuerte trabazón sintáctica (dominio de la subordinación).
Léxico común, poco intenso semánticamente.	Léxico apropiado, preciso y adecuado.

*Nota.* Esta tabla muestra las características del discurso oral y escrito. elaboración a partir de *el estudio del discurso como estructura y como proceso*. Tomlin et al. 2000, p. 109. Gedisa.

Las relaciones y diferencias de lo oral/escrito no se deben exclusivamente al canal comunicativo de transmisión del lenguaje, las modalidades lingüísticas y textuales son factores pragmáticos que determinan las propiedades del discurso.

Aunque bien se reconoce que la tradición de comunicación oral tiene la propiedad de intercambio recíproco de ideas entre sus interlocutores, los factores descritos en el cuadro anterior que relacionan las características del discurso oral y el discurso escrito, ofrecen elemento que invitan a pensar en las posibles evidencias empíricas que puede aportar el discurso escrito para su análisis.

### **El diseño representacional del discurso**

El discurso, en cualquiera de sus medios para transmitirlo (sea oral o escrito) tiene la función de comunicar, sin embargo ¿podemos asegurar que siempre, nuestros interlocutores interpretan nuestros mensajes como deseamos? Durante el discurso oral, los interlocutores tienen la oportunidad en muchos casos de interactuar directamente sobre el mensaje que desean transmitir, a través de preguntas, retóricas, análisis, gestos (Tomlin et al. 2000, p. 109).

La desventaja comunicacional del discurso escrito es que debe ser preciso, ya que este no se somete a interrupciones, tampoco el emisor tiene la capacidad de tomar las reacciones de su receptor en cuanto a los significados e interpretaciones. El problema de significado se relaciona con la semántica del discurso “el lenguaje se considera, en cierto sentido, como un

instrumento de precisión que se utiliza para producir un significado preciso y totalmente incorporado al texto” (Tomlin et al. 2000, p. 109).

Para analizar el discurso y el efecto de la semántica sobre los significados, adoptaremos dos enfoques teóricos, planteados por Tomlin, et al. (2000):

- a) **La metáfora del conducto del discurso:** imaginemos, metafóricamente que el emisor utiliza un artefacto textual, para empaquetar el significado que desea comunicar, este es transportado al receptor lo cual lo desempaqueta y extrae el significado del artefacto textual. Esta metáfora nos invita a pensar que los textos contienen significados cuando el emisor “no es claro, se debe a que fracasó en poner en correspondencia un significado bien proyectado con los detalles del texto producido” (p. 109-110).
- b) **La metáfora del diseño del discurso:** en este enfoque, el emisor posee una construcción representacional de los conceptos, de sucesos e ideas que quiere transmitir al receptor. “El hablante se comporta como una especie de arquitecto y su producción lingüística, el texto, debe considerarse una construcción semántica” (p.113), este diseño es producto de un constructo representacional y este guía al emisor a “la construcción de su propio edificio conceptual” (p.113).

La construcción de diseño de discurso requiere al menos plantarse dos problemas primordiales. El primero es la integración del conocimiento, el emisor debe seleccionar y organizar conceptos, relacionados con sucesos y experiencias; el segundo problema es el manejo de los medios de comunicación, “la coherencia del conocimiento obtenido por el oyente estará afectada por el grado de cohesión de la información que el hablante ofrezca” (p.114).

## **Estilo del discurso, la retórica y la argumentación**

Existen variantes de estilo al formular un discurso, los cuales son importantes de reconocer para su análisis y discusión. El estilo nos advierte sobre las variantes disponibles al formular un discurso. Entre los recursos discursivos utilizados en la negociación de significados y en la comunicación en general, están los de la retórica y la argumentación (Van Dijk y Kihitsch, 1983). Mientras que los estilos pueden ser: literarios (de diferentes períodos, géneros y autores), no literarios (periódicos, revistas, avisos publicitarios) y los diversos estilos del discurso oral (Tomlin et al.,2000). Cada estilo posee un tipo específico de rasgo, los más comunes son:

- a) Rasgos de estilo léxico: En el vocablo español, existe una variedad de alternativas y connotaciones para denominar una cosa o una idea, que poseen a su vez distintas esferas de acción denotadas en diferentes comunidades discursivas. Los léxicos pueden ser: de orden coloquial (normal o estándar) y formal (específicos de un dominio) (Tomlin et al.,2000, p.118).
- b) Rasgos de estilo sintáctico: también comentados en el Capítulo I de esta investigación, están asociados a algunas elecciones de orden gramatical, que a su vez responden a determinados tipos de acciones comunicativas, como los usados en eslóganes o en mapas.
- c) Figuras de estilo: son prototipos de figuras literarias clásicas y muy comunes en la literatura en la etapa escolar, como son: la metáfora, el símil y la rima. La metáfora y el símil en especial son muy utilizadas en el estilo de léxico coloquial (Tomlin et al.,2000, p.118).

La retórica es un recurso discursivo utilizado para persuadir, compartir un fenómeno interesante, interactuar, tomar postura relacionada a una idea específica y expresarla para

disuadir. Se considera que, el lenguaje de la ciencia y el de la poesía constituyen formas específicas y derivadas de esta capacidad (Van Dijk y Kihitsch, 1983).

En el discurso de tipo argumentativo, existe en todo momento una postura que se desea defender, que se expresa en un enunciado sustentado con elementos que lo justifican, lo que lo diferencia del discurso retórico donde el argumento es más guiado hacia la estética y el convencimiento. Sin embargo, tanto en el discurso argumentativo como en el retórico, existe siempre un intento de persuadir, lo que quizás configura una línea muy delgada para distinguir el uno del otro.

van Dijk y Kihitsch (1983), plantean que el discurso epistémico es claramente un tipo de discurso argumentativo, puesto que por su principio de racionalidad está acompañado por una tesis suficientemente sustentable que le permite justificar una postura. En el contexto cotidiano, pueden presentarse discursos de diferentes tipos y recursos como es el caso del uso de precedentes, comparaciones, analogías, entre otros.

La importancia de reconocer los distintos estilos es que estos contribuyen a comprender las formas de interacción en el discurso, relacionados con el proceso de enseñanza en la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura en su lengua nativa. Los autores citados afirman que “los estilos son modos socialmente significativos y socialmente interpretados en los que se utiliza la variación estilística como recurso de interacción escrita y oral” (p.73).

Los estilos de discursos dan cuenta de la variedad cultural, es un sistema que debe ser descrito como “un recurso por derecho propio” (Selting y Sanding, 2002, p. 227), permite al emisor comunicarse utilizando sus recursos representacionales y al emisor, recuperar conceptos, cargados de experiencias, imágenes, modos y costumbres.

## Marco analítico del discurso

El análisis del discurso es un tipo de investigación analítica que estudia “el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales que poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas” (Van Dijk y Kihitsch, 1983). Con este fin, se requiere comprender que esta distinción es un constructo sociológico que comprende niveles de análisis como son: los actores sociales, relaciones entre acción y procesos, contexto y estructura social, y representaciones sociales (Campos y Gaspar, 2014; Fairclough, 2008; Van Dijk y Kihitsch, 1983

**Tabla 5. Niveles de análisis del discurso**

<b>Actores sociales</b>	<b>Relaciones entre acción y proceso</b>	<b>Representaciones sociales</b>
Los miembros de un grupo se relacionan en la comunicación bajo un contexto y tiempo específicos, en un mismo lenguaje.	La forma que los miembros de un grupo actúan sobre un objeto de conocimiento, involucra las situaciones sociales, actividades y los procesos, estos determinan la reproducción del discurso.	Las identidades son atribuidas a los grupos sociales, cada miembro aprende dentro de él. Estas identidades proporcionan un lenguaje que apunta a las construidas y compartidas representaciones, como el conocimiento, actitudes y las ideologías.

Nota. Elaboración propia

Para Fairclough (2008), estos aspectos proporcionan al menos tres modos de leer el discurso como evento social, en combinación con las teorías que sustentan las categorías de representación, discurso y lectoescritura, dado que “la conexión entre el texto y la práctica social se considera mediada por la práctica discursiva” (p. 172).

La producción y la interpretación de los textos requiere, considerar, aspectos cognitivos y sociales. Los eventos sociales pueden estar asociados a diferentes niveles de organización

que en modo amplio son las relaciones discursivas sobre la representación, donde la lectoescritura puede estar inscrita en las tres perspectivas antes descritas.

El texto, entreteje significados ideacionales, interpersonales, y textuales. Sus dominios son, respectivamente, la representación y la significación del mundo y la experiencia; la constitución (el establecimiento, la reproducción, la negociación) de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos, y la distribución entre la información dada vs. nueva, y entre la que se destaca en primer plano vs. el trasfondo, o se coloca en el último plano (en el más amplio sentido) (Fairclough, 2008, p. 175).

Las características analíticas que contiene el discurso e incluye la parte referencial que subyacen en su concepto, describen el uso de las distintas prácticas asociadas a eventos, grupos sociales y particularidades e incluso, intercambios de discursos (ver tabla 6).

**Tabla 6. Discurso y Sociedad**

<b>Discurso (nombre abstracto)</b>	Uso lingüístico concebido como práctica social
<b>Evento discursivo</b>	Instancia de uso lingüístico, analizada como texto, práctica discursiva, práctica social.
<b>texto</b>	Lengua hablada o escrita producida en un evento discursivo
<b>Práctica discursiva</b>	La producción, distribución y consumo de un texto.
<b>Interdiscursividad</b>	La constitución de un texto a partir de diversos discursos y géneros
<b>Discurso (sustantivo)</b>	Modo de sindicatos desde la experiencia de las perspectivas particulares.
<b>Género</b>	Uso lingüístico asociado con una actividad social particular
<b>Orden del discurso</b>	Totalidad de las prácticas discursivas de una institución, y las relaciones que se establecen entre ellas.

*Nota.* Tomado de El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. Fairclough (2008, p.175). *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185

## **El Discurso en las Narraciones de Niños y Niñas en Edad Escolar**

Siendo los estudiantes de Educación Básica, los sujetos de análisis de esta investigación, se consideró prudente recuperar las experiencias en el campo de la investigación científica, sobre el discurso escrito, en esta población. Se utilizaron como criterio las publicaciones en español de los últimos diez años previos a esta investigación, que estuvieran relacionadas con el análisis discursivo en estudiantes de Educación Básica, con especial atención en la población de medio rural. De este último criterio de búsqueda, no se encontraron suficientes trabajos con evidencias empíricas que aportarán particularidades en este análisis, sin embargo, si se encontraron publicaciones que incluyen trabajos de campo referidas al análisis del discurso en niños en edad escolar.

A continuación se hace una pequeña descripción de cuatro trabajos de investigación, que contienen los criterios de selección, mencionados en el párrafo anterior. Seguido de la descripción de cada caso, se hace un análisis de los elementos que componen el discurso y que fueron abordados en este Capítulo:

1.- El discurso narrativo de niños en edad escolar (Alarcón, 2004). Este trabajo fue realizado con 33 estudiantes de 1º, 3º y 5º grados de una escuela pública en la ciudad de Querétaro-México.

Bajo la premisa sobre el concepto de discurso, visto como una herramienta que evidencia las competencias lingüísticas, necesarias para la comunicación escrita, se utilizó una metodología de análisis del discurso, con una herramienta de evaluación de producción de cuentos narrativos, para medir: construcciones atributivas (atribuyen cualidades), construcciones semiatributivas (relacionadas con las emociones) y complementos predicativos (funciones sintácticas en la oración), en la producción de los estudiantes.

Los resultados obtenidos, demostraron que los estudiantes de 3º y 4º grados fueron capaces de producir cuentos narrativos basados en sus experiencias utilizando como recursos construcciones de tipo atributivas y semiatributivas, ambas con elementos limitantes, además los complementos sintácticos se consideraron, que estaban por debajo de las exigencias curriculares de los grados que cursan estos estudiantes.

2.- Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico (Figari, 2009). Utilizando una metodología de análisis del discurso con una escala holística, focalizada en la producción de textos narrativos, aplicada en 165 estudiantes de 3º grado de educación básica, de una escuela pública en Chile, se demostró que los estudiantes son capaces de producir textos de tipo narrativo aun careciendo de técnicas sintácticas para la producción de estos y elementos semánticos muy limitantes (escasez de construcciones atributivas y semiatributivas).

3.- La estructura narrativa en el discurso infantil (Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015). Este estudio aborda las competencias narrativas en 60 estudiantes de 5 a 11 años de Colombia, a partir del análisis del discurso infantil. Basado en el supuesto, que las narraciones espontáneas, dan cuenta de las vivencias, experiencias y contextos grupales, la herramienta metodológica que se utilizó en esta investigación fue la entrevista semidirigida, con la finalidad de obtener narraciones espontáneas de manera oral, que luego fueron transcritas por los investigadores.

Los hallazgos dan explicación a un patrón (relatos con personajes y desarrollo similares entre los estudiantes) de la producción de textos narrativos espontáneos entre los estudiantes, miembros de una misma comunidad escolar. Se observó que las historias de los tres grupos, reflejan las vivencias de su comunidad estudiantil y las relativas a eventos culturales de la comunidad que habitan, con la limitante que las construcciones de tipo atributivas y semiatributivas, resultaron abundantes y repetitivas, en ocasiones confusas para el intérprete.

4.-La representación a través del discurso en la adquisición de la lectoescritura (Gómez, 2019). Este trabajo es parte de esta investigación y se realizó como una prueba piloto, con el fin de verificar la utilidad del Modelo Predicativo del Discurso (APD, Campos, 2017) como metodología de investigación, en la búsqueda de elementos que permitan dar cuenta de la relación existente entre la representación a través del discurso con el conocimiento de estudiantes del nivel de primaria de educación básica.

La muestra estuvo constituida por tres estudiantes de 3º grado de una escuela en medio rural, como herramienta se utilizó un cuestionario abierto, con preguntas semi estructuradas (con la finalidad de evitar respuestas cerradas), por las cuales los estudiantes debían exponer sus puntos de vista en relación con las actividades que realizan en la comunidad educativa. La investigación dio pistas para determinar tres aspectos importantes relacionadas con la forma que expresan sus representaciones a través del discurso: el desempeño de la lectura está asumida como buena, en los ideales de los estudiantes, además esta actividad es vista como un medio para aprender y el tercer aspecto nos advierte que esta herramienta cognitiva no representa un placer o un gusto por aprender en los estudiantes cuyos discursos fueron analizados por el APD.

**Tabla 7. Análisis de los registros de trabajos académicos sobre discurso en niños en edad escolar.**

	<b>Trabajo de investigación 1</b>	<b>Trabajo de investigación 2</b>	<b>Trabajo de investigación 3</b>	<b>Trabajo de investigación 4</b>
<b>Características del discurso oral.</b>	No se registró	No se registró	Se recolectó suficiente evidencia de construcción de significados en los discursos. Se notó fallas de concordancia y exceso de redundancia.	No se registró
<b>Características del discurso escrito.</b>	Se registraron construcciones sintácticas no acordes para una buena comunicación. El registro semántico fue limitado.	Las construcciones referidas a la semántica no registraron los suficientes elementos esperados para la elaboración de textos de tipo narrativos.		Se registraron suficientes elementos literarios de tipo semánticos, en donde el estudiante expone: sentimientos y conocimientos de su comunidad escolar.
<b>Niveles de análisis del discurso:</b>	La investigación está enfocada a un grupo social específico, se analiza el discurso a partir de la práctica educativa sin tomar en cuenta la práctica social.	La investigación está enfocada a un grupo social específico, se analiza el discurso a partir de la situaciones, actividades y procesos que conllevan a los conocimientos de los estudiantes.	La investigación está enfocada a un grupo social específico, se analiza el discurso a partir de la práctica oral. Esta, aunque aporta suficientes elementos para analizar el discurso, no se observaron características	La investigación está enfocada a un grupo social específico, se analiza el discurso a partir de la expresión escrita de los estudiantes, involucradas con el contexto, situaciones y práctica educativa. Se registraron
<b>Actores sociales.</b>	Las identidades no son recuperadas en la actividad sugerida ya que	Sin embargo, se le da mayor peso al modo de		
<b>Relaciones entre acción y proceso.</b>				
<b>Representaciones sociales.</b>				

---

se expone una producción a partir de una historia contada desde otros contextos.	producción sintácticas y semántica, no se reflexiona sobre las representaciones de las ideas en los estudiantes.	que evidencie la relación del conocimiento con el discurso.  Se analizan las prácticas discursivas a partir de conocimientos académicos.	suficientes elementos que dan cuenta la relación entre el discurso y las formas de representación
--	--	--	---

---

*Nota.* Elaboración propia

A partir de este análisis se puede constatar que existen evidencias que afirman que los estudiantes en edad escolar son capaces de expresar a partir de sus discursos, ideas, sentimientos, conceptos relacionados con representaciones colectivas. Estas ideas, son expresadas con mayor número de elementos para su análisis, cuando no son sometidas a parámetros curriculares o ideas preconcebidas a partir de un texto escrito.

### Capítulo 3. - La Representación a través de las Formas Discursivas

La representación desde las ciencias sociales es reconocida como “la construcción e interpretación de la realidad, a partir de una visión común” (Urbina y Ovalles, 2018, p. 242). La propuesta teórica de la representación se identifica por su condición de transversalidad con otras disciplinas conectadas con lo social, como es el caso del presente estudio realizado desde una mirada pedagógica, de aquí la pregunta específica de investigación: ¿Cuáles son las teorías sobre la representación que explican la adquisición del conocimiento?

Para el análisis sobre las aportaciones teóricas y metodológicas de la teoría de la representación, del objetivo específico: distinguir las teorías sobre la representación que explican la adquisición del conocimiento, se ha ejecutado una revisión a través de revistas científicas, libros, capítulos de libros, ponencias en congresos educativos, todos enfocados o relacionados a la investigación de las ciencias sociales en Latinoamérica. El objeto de estudio de las investigaciones relacionadas con la representación es múltiple, por lo que se encontró una elevada producción a nivel teórico y empírico.

Se ha podido notar desde la revisión del estado del arte es la polisemia en cuanto a la teoría, puesto que “las diferentes tradiciones académicas se han confrontado entre sí, en ocasiones para fecundarse” (Rouquette, 2010, p. 135). Esto ha dado como resultado que, en los últimos cincuenta años, se hayan generado las bases que sustentan con mayor certeza la teoría sobre representaciones sociales.

En este sentido, se pueden distinguir que el mayor exponente es Serge Moscovici (1961, en Piña & Cueva, 2004) a quien se le atribuye el concepto de Representaciones Sociales (en adelante RS), por su trabajo *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en el año 1961, bajo la influencia de la tesis sobre la representación colectiva de Émile Durkheim.

Para Durkheim (2001), los conceptos son categorías superiores dentro de los procesos

cognitivos y estos solo pueden ser generados dentro de lo colectivo; de lo contrario, las ideas solo pueden quedar en percepciones o apariencias. El citado autor sostiene que “si los conceptos sólo fueran ideas generales, no enriquecerían mucho el conocimiento; pues lo general, no contiene nada más que lo particular. Pero si son, ante todo, representaciones colectivas” (p. 628)

Moscovici (1979), acota que las formas de pensamiento organizados se diferencian de acuerdo con las particularidades en cada región, por tanto, las representaciones colectivas son un conjunto de ideas, en donde cada persona interpreta y construye conocimientos, que le permiten actuar sobre su realidad. Dichos conocimientos conforman el sentido común, que se entretajan en los contrastes que desde la percepción otorgan una idea particular en cada grupo social.

En tal sentido, la representación es interpretada como un proceso cognitivo construido desde las experiencias, no como apropiaciones perceptivas individuales sino en función del individuo con conocimiento constituido en lo colectivo, en donde además cada grupo social tiene sus propios sistemas de organización de conceptos.

Para Moscovici (1979) la representación colectiva aborda la pluralidad de las formas de organización del pensamiento, desde “lo que concierne al conjunto de las producciones, a la vez intelectuales y sociales” (p. 27); de modo tal que problematizan el hecho de la reducción de la opinión de los diferentes colectivos representacionales, al considerar que desde la posición dominante de las distintas ciencias se crean mitos para explicar la conciencia popular como forma de desprecio.

La opinión refleja la postura social que se adquiere y provee oportunidad de posicionarse de un problema específico de la sociedad; “por esta razón se le atribuye una virtud predicativa, puesto que, después de lo que dice un sujeto, se deduce lo que va a hacer” (Moscovici, 1979, p. 29). Mientras que para Durkheim la opinión se refiere a formas de conocimiento construidas

desde lo social. Para Moscovici la opinión no es solo un producto mental, sino también construcciones simbólicas y dinámicas (Piña y Cuevas, 2004; Urbina y Ovalles, 2018).

De acuerdo con Araya (2002), la opinión es basada en el sentido común que se genera a través de procesos de comunicación y del pensamiento social. El autor afirma que el sentido común “incluye contenido cognitivo, afectivo y simbólico que tiene una función” (p. 11). Este ofrece directrices de comportamiento social, formas de organización y comunicación en determinado grupo social.

La representación se nutre de formas específicas de conocimiento, tales como: la opinión, el sentido común, el “conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría de sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido” (Jodelet, 1986, p.473). Todos estos dominios del discurso popular son conocimientos que están en las personas y se apropian de un saber en un grupo específico.

En concordancia, la visión filosófica Kantiana sostiene que: “el conocimiento sólo es posible mediante la integración de la razón y las experiencias a partir de las proposiciones lógicas no contradictorias, proposiciones dependientes de la experiencia y proposiciones necesarias que hacen posible la experiencia” (Campos y Gaspar, 1999, p. 28).

Esto implica que el sujeto construye el conocimiento a partir de las formas analíticas y significados basados en experiencias a priori<sup>14</sup>, donde lo empírico rebasa a la relación sujeto-objeto. Por tanto, la representación se puede definir como un conjunto de significados del sujeto sobre un objeto determinado<sup>15</sup> representado en formas como imágenes, conceptos o signos; que le posibilitan hablar, pensar y actuar con relación a su realidad. Está constituida por sistemas cognitivos que posibilitan desde su análisis el reconocer valores, creencias,

---

<sup>14</sup> Universales y necesarios, en términos Kantianos (Campos, 2018).

<sup>15</sup> El objeto puede ser representado en forma material o puede ser constructo del imaginario de grupos sociales (Campos, 2018).

opiniones, estereotipos y normas; todo esto sustentado en códigos, sistemas de comunicación, lógicas clasificatorias y prácticas construidas en sociedad (Moscovici, 1979; Campos y Gaspar, 1999; Araya, 2002; Urbina y Ovalles, 2018).

### **Representación, Conocimiento y Discurso**

Para abrir el análisis de la relación entre la representación, el conocimiento y el discurso, se iniciará con la teoría sociológica del conocimiento de Émile Durkheim (1982), cuyo estudio enmarca la propuesta sobre la conciencia colectiva, la cual está conformada por creencias y actitudes morales, que funcionan como un eje unificador en la sociedad.

Moscovici (1979 en Piña y Cueva, 2004), considera las particularidades de las sociedades desde los hechos concretos, apartando el papel categórico que aporta el conjunto de “producciones intelectuales y culturales” (p.110) enfatizando la diversidad en la que cada sociedad construye una conciencia colectiva “En la sociedad urbana industrial contemporánea también se construyen y recrean creencias que irradian a gran parte de la sociedad, pero a la par se elaboran RS” (p. 112).

Neisser (1981), nos advierte que cada sujeto percibe su realidad de acuerdo con su affordance (del Capítulo I. IV.- B de este documento) y esta actúa con la interacción del objeto de conocimiento en un entorno social con los elementos comunes propios de cada cultura que incluyen objetos materiales, inmateriales y sucesos. Estos elementos comunes son percibidos durante las acciones y reacciones en una interacción simultánea, en donde coinciden el espacio y el tiempo colectivo.

Por su parte, Jerome Bruner (1995) plantea que “Un concepto útil para concebir el desarrollo intelectual es el de representación” (p. 122). De acuerdo con este autor, la representación puede ser determinada como un conjunto de reglas, que conservan sus

características en diferentes acontecimientos y que consiguen representarse mediante una imagen, la palabra u otros signos; la representación de los sucesos o acontecimientos específicos no incluye todos los elementos que esta contiene, ya que está regulada de manera selectiva. Este principio de selectividad “suele estar determinado por el propio objetivo de la representación” (p. 123).

Es así que, la relación de las representaciones con el conocimiento se plantea a partir del paradigma constructivista basado en la postura filosófica Kantiana, que explica lo siguiente:

El conocimiento sólo es posible mediante la integración de la razón y la experiencia a partir de las proposiciones lógicas no contradictorias, proposiciones dependientes de la experiencia y proposiciones necesarias, que hacen posible la experiencia (Campos y Gaspar, 1999, p. 28).

La representación, siguiendo a Campos y Gaspar (1999), se construye a partir de tres dimensiones operando simultáneamente:

- a) La mediación de la acción entre sujeto y objeto;
- b) La interacción social, como condición y contexto de la acción, y
- c) El relacionamiento categorial, como efecto de la interacción.

En cuanto a la primera dimensión, los autores sostienen que: “Es por la acción del sujeto que es posible construir el objeto” (p. 33), donde el sujeto además se encuentra en un contexto social determinado; por tanto, este objeto no se construye con características individuales.

La interacción social, como segunda dimensión básica de la representación, refiere a las relaciones que se entremezclan con ideas y comportamientos comunes y heterogéneos, en forma dinámica.

Y finalmente, el relacionamiento categorial como tercera dimensión, advierte que todo significado se organiza a partir de categorías desde un nivel básico, para potenciar la adquisición de otros significados más complejos; todo esto a través de procesos cognitivos.

La representación desde la teoría del pluralismo cognitivo, reconoce la importancia de la palabra en la construcción del pensamiento, dado que “el pensamiento discursivo es inconcebible sin la palabra ya significativa” (Arendt 1977 en John-Steiner, 1995). El significado de las palabras es un atributo humano conferido como un modo representacional y estas adquieren el sentido que se le denota con particularidades culturales; por tanto, los signos y símbolos adquieren un peso importante en la construcción de las representaciones.

De acuerdo con Arendt (1977 en John-Steiner, 1995), en las diferentes culturas la palabra es apoyada por la imagen y esta es vinculada a su vez a las distintas prácticas sociales. El pensamiento visual opera casi simultáneamente con la palabra, apropiándose de significados asociados a ideas preconcebidas, como ejemplo, se pueden observar las distintas manifestaciones religiosas en donde la imagen constituye un elemento fundamental en la construcción del pensamiento y es interpretada como un símbolo con múltiples significados.

Entonces, se puede afirmar que el discurso es un mecanismo humano, determinante en el proceso de construcción del conocimiento. “El discurso es el uso articulado del lenguaje verbal en forma oral o escrita desde un nivel simple... a complejo” (Campos & Gaspar, 2009, p.24); así, se entiende que el discurso posee componentes que lo llevan a tener un carácter articulado y que además el sujeto que lo interpreta posee niveles cognitivos que le asignan a su vez niveles al discurso.

El discurso está cargado de identidades y relaciones sociales en un sistema de conocimiento y creencias; además, implica “en primer lugar, que es un modo de acción” (Fairclough, 2008, p. 172) del sujeto sobre un objeto, que se halla inmerso en un contexto histórico, social y cultural que interviene en él. Los recursos utilizados por un sujeto para percibir los objetos lo posibilitan a realizar una acción sobre este último. Estos recursos tienen que ver con las perspectivas individuales pues “dependen del cristal de quien lo mira” (1966, Gibson’s, en Neisser, 1981, p 12).

Bajo este enfoque, la acción del sujeto sobre el objeto es lo que le posibilita la construcción del conocimiento. Campos & Gaspar (1999) lo expresan como: “lo importante no es el sujeto o el objeto, sino la relación entre ellos” (p. 28). El conocimiento incluye una perspectiva configurada por categorías, desde lo imaginario y con carácter simbólico, en donde se entrelazan un conjunto de significados referidos a un mismo objeto contenido en el mundo material o idealizado (construcciones simbólicas de un grupo social), denominado representaciones.

### **La Representación en el Contexto Educativo**

Para Jodelet (2011), los recursos que aportan los diferentes estudios referidos a la representación social que se pueden relacionar a la educación la han enriquecido tanto desde la teoría como desde la práctica. De acuerdo con la Directora de Estudios de Antropología Contemporánea de la *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris*, fue Durkheim quien inauguró en *Le Sorbonne*, en 1902, el primer curso sobre la Ciencia de la Educación. Desde entonces, se considera que la representación social como forma de conocimiento:

Tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo (Jodelet, 2011, p. 134).

Este argumento es planteado también por Rouquette (2010), quien formula que las innovaciones conceptuales y metodológicas han contribuido a evidenciar formas empíricas de articulación entre lo individual y lo colectivo. Esta evidencia demuestra que existe una organización estructurada del pensamiento social, donde el carácter cada vez más riguroso, desde el punto de vista metodológico, ha permitido una transversalidad disciplinaria que

posibilita a cada disciplina apropiarse de la teoría.

Campos & Gaspar (2014) han podido verificar a través de diversos estudios sobre representación y formación profesional, la diversidad de identidades que se agrupan en un mismo grupo académico, aunque en algunos casos se ha evidenciado una pobre identidad común. Estas características, producto de la investigación de representaciones, permiten a las instituciones educativas reflexionar y analizar la dinámica institucional con respecto su misión y visión.

La educación es algo intermedio entre la ciencia y el arte. No es un arte, que está hecho de hábitos, de prácticas, de habilidad organizada, pues es un sistema de ideas relativas a la práctica, un conjunto de teorías. Pero no es tampoco una ciencia porque su objetivo es guiar la conducta. Es una teoría práctica. (1934 Durkheim en Jodelet, 2011, p. 136)

De esta idea se toma el parentesco existente entre el enfoque de la educación y el de representación social, considerado por la autora como teoría práctica en ambos casos. Se destaca acá la importancia de la práctica como saber científico, puesto que el solo acopio de información con fines acumulativos a fin de dar cuenta de una descripción de la realidad no constituye un saber científico (Rouquette, 2010).

En este sentido, uno de los aportes más significativos de la representación a la educación ha sido el diálogo que se ha generado entre las formas científicas del conocimiento y el saber que se encuentra en la vida cotidiana, bajo la forma de sentido común (Jodelet, 2011; Campos y Gaspar, 2014). Un aspecto muy interesante que propone Jodelet (2011) sobre el aporte de la representación social a la educación es el efecto de transformación del sentido común o el saber popular, por el contacto con los conocimientos científicos tras su penetración con el espacio público.

Cada vez son más las disciplinas académicas relacionadas con la educación que

vinculan los saberes con el conocimiento y el rol que juega la representación social (Rouquette, 2010; Jodelet, 2011). Dentro del paradigma educativo constructivista el estudiante ya no es solo una tabla rasa pues también está inscrito en un espacio donde convergen valores, normas, ideas, funciones, juegos de lenguaje e identidades; todos estos elementos responden a la teoría de la representación social (Jodelet, 2011).

Apoyado en la teoría de la representación (Durkheim, 1982; Moscovici, 1979, Campos y Gaspar, 1999; Rouquette, 2010; Jodelet, 2011), se plantea el caso hipotético de un/a estudiante de primaria entre 6 y 12 años. Se desea analizar cómo representa la lectoescritura (como objeto de conocimiento) y cómo influye esta representación en su desempeño. Se parte de que “una representación social no es un conjunto de representaciones individuales distintas, sin embargo, es la que organiza y coordina las representaciones individuales en tres planos: la cognición, la comunicación y la sociabilización” (Rouquette, 2010, p.135). En este sentido, para analizar la representación del estudiante sobre la lectoescritura, debemos precisar el conocimiento que se expresa a través del discurso.

Siguiendo a Campos y Gaspar (1999), se considera en este caso la mediación de la acción entre el sujeto y objeto, esto es, “un enfoque constructivista [que] plantea una relación activa entre sujeto y objeto, en donde ambos se definen de acuerdo con la calidad de acción del propio sujeto” (p. 5). Por ende, se plantea que el niño/a, incluso antes de su etapa escolar, ya ha iniciado el proceso de formación representacional sobre la lectoescritura, donde una de las condiciones a la calidad de la acción es la experiencia que el niño/a ha logrado obtener mediante la acción sobre el objeto, lo que le posibilita la construcción de su representación (Piaget, 1981).

#### Capítulo 4. Diseño Metodológico

Con base a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la representación en el discurso de los estudiantes de una escuela rural, y su desempeño de la lectoescritura? El objetivo general se basó en analizar la relación entre la representación y el discurso de los estudiantes de escuela rural a partir del desempeño de la lectoescritura, a través de un estudio de caso en la comunidad del Municipio Jilotzingo, Estado de México, a través de un alcance de investigación de tipo relacional (Campos, 2018) al asociar los análisis de los resultados de las herramientas metodológica de tipo cualitativas, de indagación: Modelo de Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos, 2018) y Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL).

A partir de las preguntas específicas: ¿Cuáles son las características del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar?, ¿Cuál es la relación entre el discurso y la representación?, ¿Cuáles son las teorías sobre la representación explican la adquisición del conocimiento? y ¿Cuál es el desempeño de la lectoescritura de los estudiantes de la escuela rural Heroínas Mexicanas? Se establecieron los objetivos específicos:

- a) Identificar las características del desempeño de la lectoescritura en los niños en edad escolar.
- b) Distinguir las teorías sobre el discurso y su relación con la representación.
- c) Analizar las teorías sobre la representación que explican la adquisición del conocimiento.
- d) Describir el desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la “Escuela Rural Heroínas Mexicana.

Estos objetivos específicos fueron cubiertos en el marco teórico y establecieron la base conceptual para la elaboración de dos herramientas de indagación: Análisis Predicativo del Discurso (Campos, 2018) y la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura), necesarias para el logro del objetivo general.

### **Características del Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos, 2018)**

Es una propuesta metodológica que plantea el análisis de discurso abocada a identificar las estructuras semánticas construidas en tres dimensiones:

Dimensión textual: este consiste en capturar los elementos semánticos-sintácticos y la relación entre ellos. Esta configuración está compuesta por tres elementos de carácter sintáctico que conecta el sujeto con el predicado que proporcionan sentido al discurso y dos elementos semánticos dentro del predicado que aportan significado conceptual dentro del discurso.

Dimensión representacional: a partir de un objeto específico el APD permite identificar las construcciones de significados producto de la interacción social a partir de similitudes y diferenciaciones semánticas (Campos, 2018; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Dimensión de socialización local: el perfil representacional se determina por la apropiación de registros de ideas compartidas en los elementos semánticos del discurso del grupo bajo estudio. Este registro no está determinado por una proporción específica descrita en términos numéricos, se trata de una distribución social “con base en la similitud semántica que construye un grupo social sobre un cierto tema y un cierto contexto, con diferentes grados o niveles de cohesión” (Campos, 2018, p.39), por lo que el APD identifica las cohesiones discursivas existentes en un grupo social específico.

Los elementos que conforman el APD, están configurados en tres componentes teóricos: el discurso, la representación y los procesos de socialización que convergen en un

objeto específico, que es, en este trabajo de investigación, el desempeño de la lectoescritura. En este sentido resulta apropiado el aporte metodológico para el “Análisis de la relación entre la representación y el discurso de los alumnos de escuela rural a partir del desempeño de la lectoescritura, a través de un estudio de caso en la comunidad del Municipio Jilotzingo, Estado de México”. Para dar cuenta del objetivo específico de investigación: el desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la “Escuela Rural Heroínas Mexicana”, desde una perspectiva constructivista se diseñó la herramienta metodológica de Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL)

### **Características de la herramienta metodológica Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL)**

Con base en el sustento teórico analizado en el capítulo 1. “la lectoescritura como práctica escolar”, se entiende por lectoescritura a la habilidad de leer y escribir, implicadas en el término de alfabetización, lo que supone una comprensión mínima de uso de estas habilidades en la vida cotidiana en su propia lengua de origen y de manera funcional (Ferreiro, 1982; Venezky, 2005; Smith, Jiménez y Ballesteros, 2004).

Y el desempeño de esta habilidad, como la acción que se expresa a través del discurso escrito y refleja los conocimientos: de las estructuras lingüísticas, la interpretación de ideas, análisis, la producción de conceptos y creación de nuevas situaciones. Bajo estos conceptos y basados en los trabajos de Ana Atorresi (2005)<sup>16</sup> y Bazán, Castañeda, Macotela y López (2014) los instrumentos de análisis contaron con los siguientes componentes:

- a) Selección de un texto

---

<sup>16</sup> Utilizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (SERCE-LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005)

- b) Diseño de rúbrica
- c) Análisis de grupo sintáctico

### **El Estudio con alcance de tipo Relacional entre el APD y EDL**

Plantea una analogía entre los elementos que relacionan las estructuras y funciones de las representaciones expresadas en el discurso escrito y la dinámica expuesta en la realidad social educativa sobre la forma ideacional- material (Campos y Gaspar, 2009) que el estudiante ha construido del desempeño de la lectoescritura.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y debido a la relación entre la recolección de datos y el tipo de análisis, se considera transversal. (Campos, 2018) al asociar los análisis de los resultados de las herramientas metodológica de indagación: evaluación del desempeño de la lectoescritura y el Modelo de Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos y Gaspar, 2014), con la finalidad de responder la pregunta central de investigación.

### **Características de la Población**

Para este estudio, participaron 19 estudiantes de 5º y 6º grados cuya lengua materna es el español. La escuela tiene una matrícula total de 88 alumnos: el primer grupo está comprendido por 22 niños de 1º grado y 10 niños de 2º grado; el segundo grupo atiende a 19 niños de 3º grado y 15 niños de 4º grado; el grupo tercero tiene una matrícula de 21 alumnos y está compuesto por 13 estudiantes de 5º grado y 8 de 6º grado.

De acuerdo con los informes de los docentes, los alumnos del tercer grupo habían adquirido, al momento de la investigación las competencias de lectura y escritura básicas, necesarias para responder los cuestionarios de la investigación. Además, este grupo representa la característica de egreso de la población escolar, específica en este estudio. “La

Escuela Rural Heroínas Mexicanas”, a la que se tuvo acceso, es de dependencia Federal a la Secretaría de Educación, denominada multigrado (un maestro dirige hasta tres grados simultáneamente). Está ubicada en la zona rural del Municipio Jilotzingo, Estado de México, las vías de comunicación son de terracería y de difícil acceso en época de lluvia.

La escuela cuenta con seis salones de clase, su infraestructura es de concreto en techos y paredes. Posee áreas verdes y cancha deportiva. Tiene una biblioteca, dotada con distintos tipos de textos y en la que además tiene quince computadoras. El área perimetral de la escuela está protegida con una cerca de dos metros de altura. Posee servicio de luz y agua, no tiene servicio de internet. El transporte público no llega hasta la entrada de la escuela, la jornada escolar en matutina en horario de 8:00 am hasta las 12:00 del mediodía, de lunes a viernes según el calendario escolar SEP.

La planta docente, al momento de la investigación, está compuesta por tres maestros de grado (dos mujeres y un hombre) cada docente trabaja con dos grupos de alumnos. Ninguno de los maestros es egresado la Escuela Normal y todos cuentan con título de licenciatura en educación básica. No tienen docentes especialistas, por lo que el docente de grado se encarga las clases de educación física, deporte y música, de su grupo. Las computadoras no se utilizan ya que ningún docente posee las habilidades para enseñar o utilizar las computadoras. A partir del año escolar 2018-2019 la escuela cuenta con una directora, anteriormente los maestros se turnaban para cumplir con las funciones de este cargo.

### **Instrumentos**

Se construyeron dos instrumentos de recolección de datos tipo cuestionarios ambos con preguntas de estructura abierta, dirigidos a los 19 alumnos del tercer grupo de la “Escuela

Rural Heroínas Mexicanas”. El primer cuestionario Análisis Predicativo del Discurso (APD) contiene ocho preguntas (detalladas en el apartado III.A, del Capítulo 3) y el segundo cuestionario Evaluación del Desempeño de la lectoescritura, está conformado por cuatro preguntas (detalladas en el apartado III.B, del Capítulo 3).

### **Recursos y tiempo**

Se utilizaron hojas blancas tamaño carta multigrafiadas con las preguntas, cada cuestionario por separado, libro de texto con la lectura programada. El aula del grupo y el horario de 8:00 am a 11:00 am, fue cedida con anticipación por la docente para realizar ambas actividades, el día miércoles 08 de mayo del año 2019.

## **Análisis**

### **Resultados del Análisis Predicativo del Discurso (APD) (Campos, 2018)**

Como ya se mencionó, el APD es un modelo de corte cualitativo, en donde el eje de la reflexión es el análisis de la articulación, entre el discurso epistemológico y el pedagógico (Campos, 2018). Este modelo está enmarcado en un paradigma interpretativo del discurso, con la finalidad de estudiar el contenido representacional de los estudiantes de Educación Básica, los significados compartidos y la socialización en un contexto escolar, ubicado en un medio geográfico rural.

El análisis de información tiene como propósito describir e interpretar la realidad con el fin de estudiarla y analizarla. Esta aporta especial atención a los significados que se construyen con el acto de la comunicación entre la comunidad y el investigador (Campos, 2018).

Con base en el objetivo planteado para esta investigación: Analizar la representación de los estudiantes de 5º y 6º grados de una escuela rural, con relación a la lectoescritura a través de su discurso, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas en tres dimensiones de la representación:

- a) La mediación de la acción entre el estudiante y la lectoescritura.
- b) La interacción del estudiante ante la lectoescritura, como actividad escolar.
- c) El conocimiento y creencias en torno al concepto de la lectoescritura.

Las preguntas fueron elaboradas, tomando los referentes incluidos en el marco teórico y que dan cuenta de la forma en que el estudiante se representa a través de su discurso ante la lectoescritura (ver Tabla 3). El cuestionario contiene las siguientes ocho preguntas de tipo abiertas:

- 1) Ser miembro de esta escuela significa.
- 2) En la escuela la actividad que más me gusta hacer, se hace así.

- 3) En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es.
- 4) Yo aprendo cosas importantes cuándo.
- 5) La escritura es importante para.
- 6) La lectura es importante para.
- 7) Cuándo leo, prefiero los textos de.
- 8) Cuándo escribo, prefiero escribir temas cómo.

**Tabla 8. Fundamento teórico y dimensión de Representación para la elaboración de preguntas**

N º	Marco teórico y Dimensión de Representación como base de indagación en las preguntas redactadas.	preguntas	Objetivos: se indagará a partir de las respuestas
1	Los elementos lingüísticos referentes a las construcciones ideacionales del discurso, dan cuenta de la interacción del sujeto con el contexto (Campos y Gaspar, 2009; Durkheim, van Dijk & Kihitsch, 1983; Fairclough, 2008).	Ser miembro de esta escuela significa:	Conocer la forma en la que el alumno se representa ante la institución educativa
2 y 3	La forma en que nos representamos ante la lectoescritura va a incidir en cómo vamos a actuar en ella. Si el sujeto que actúa sobre ella la percibe como un disfrute, desarrollará un sentido lector activo, pero si la lectoescritura tiene solo como objeto un fin determinado, condicionará la actividad como tarea. (Argüelles, 2012; Woolley, 2011). Mediación de la acción entre el sujeto objeto.	En la escuela la actividad que más me gusta se hace así:  En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es:	Indagar si la lectura y escritura son actividades que el estudiante disfruta
4	La lectura y escritura son capacidades primordiales para los estudiantes de primaria, estas los posibilita a adquirir conocimiento sobre el mundo que le rodea (Ferreiro, 2012; Braslavsky, 2002;). Mediación de la acción entre el sujeto objeto.	Yo aprendo cosas importantes cuándo:	Indagar si la lectura y escritura son actividades que el estudiante disfruta
5 y 6	La lectura y escritura son capacidades primordiales para los estudiantes de primaria, estas los posibilita a adquirir conocimiento sobre el mundo que le rodea (Ferreiro, 2012; Braslavsky, 2002). Relacionamiento categorial de la lectoescritura	La escritura es importante para:  La lectura es importante para:	Analizar cómo el alumno construye su idea sobre la función de la escritura
7	Conocimiento que se espera de los alumnos, contenido en los programas de estudio de la educación básica (1º a 6º grado de primaria). Relacionamiento categorial de la lectoescritura	Cuando leo prefiero los textos de:	Conocer la relación y conocimiento que el alumno posee sobre la función de los textos

8	La finalidad de la lectura y escritura es la comprensión, interpretación y producción de quien lee y de quien escribe, activando al engranaje de un sistema cognitivo y es este proceso lo que posibilita el desempeño de esta (Ferreiro, 2012; van Dijk & Kihtsch, 1983; Smith & Ballestero, 2004). Relacionamiento categorial de la lectoescritura	Cuando escribo prefiero escribir de temas como:	Conocer la relación y conocimiento que el alumno tiene sobre el objetivo de la producción escrita.
---	--	---	--

---

*Nota.* Elaboración propia

### **Configuración predicativa del discurso:**

La aplicación del cuestionario para el grupo de 19 alumnos se realizó en un periodo de tiempo de 35 minutos aproximadamente. La configuración predicativa se apoya del análisis de cada respuesta por cada estudiante, se estructura con cinco elementos:

- a) El sujeto (S): es el tema central de cada pregunta y objeto de discusión.
- b) La conexión predicativa: (CP): Es un elemento sintáctico en la oración la cual une al sujeto con el predicado.
- c) El despliegue predicativo (DP): dónde se espera encontrar los elementos semánticos en la oración (Aspecto General y Aspectos Específicos), ya define directamente al sujeto siendo un “aglutinador de los significados adicionales de quien produce el texto” (Campos, 2017).
- d) Aspecto general (AG): Contienen significados que anclan el discurso del emisor, generalmente es expresado con palabras que designan objetos, personas, sentimientos o ideas (sustantivos).
- e) Aspectos Específicos (AE): las palabras que el emisor utiliza para describir, valorar o complementar el AG, se denominan en el APD, Aspectos Específicos.

### ***Análisis de Datos del APD.***

Para el análisis de resultados del APD, se trabajaron siguiendo la siguiente estructura: ilustrativa, descriptiva y comparativa.

En la primera se utiliza lo ilustrativo con la finalidad de describir visualmente las características y componentes del Análisis Predicativo del Discurso, para ello se presentan cuatro casos, elegidos por la extensión y contenido de sus discursos (dos estudiantes de 5º grado y dos de 6º grado).

La segunda contiene la descripción de cada caso, en cada respuesta, con los despliegues predicativos, que ofrecen suficientes elementos de aspectos generales, acompañados con aspectos específicos que determinan las particularidades que describen la representación del estudiante con respecto a la lectoescritura.

La tercera estructura, presenta una comparativa a partir del análisis de los 15 casos de estudiantes participantes concentrándolos el cuadro 7, además del análisis de los cuatro casos anteriores, haciendo énfasis en las frecuencias acumuladas de respuestas que están presentes en la totalidad del grupo, que permiten analizar los perfiles representacionales.

### Caso 1 Alumno EmGo, 5º grado, edad: 10 años

**Pregunta 1:** Ser miembro de esta escuela significa:

-Respuesta de EmGo: *Un regalo por darme la oportunidad de estudiar y los maestros me enseñan muy bien y estoy a gusto.*

A continuación se analiza la estructura del discurso separando los elementos descritos anteriormente como ejemplo, para todas las siguientes:

- a) El Sujeto (S) se presenta en la respuesta del caso 1 con t́cico: *ser miembro de esta escuela.*
- b) CP: <Un>
- c) DP: *regalo por darme la oportunidad de estudiar y los maestros me enseñan muy bien y estoy a gusto.*
- d) AG: **regalo, los maestros, estoy.**
- e) AE (en subrayado): [Regalo: por darme oportunidad de estudiar/ los maestros me enseñan muy bien/ estoy: a gusto]

Respuesta codificada de la pregunta 1 de EmGo: <Un> **regalo** [por darme oportunidad de estudiar]; **Los maestros** [me enseñan, muy bien]; **estoy** [a gusto].

**Pregunta 2:** En la escuela la actividad que más me gusta hacer se hace así:

-Respuesta de EmGo: *puedes agarrar el balón con el pie, los jugadores contrarios deben meter el balón en tu portería, pero el portero es el único jugador que puede agarrar el balón con la mano, eso se llama fútbol.*

Respuesta codificada de la pregunta 2 de EmGo: <puedes> agarrar [el balón, con los pies]; jugadores [contrarios, deben meter el balón, en tu portería]; el portero [es el único, jugador, que puede, agarrar, el balón, con la mano]; **fútbol** [se llama].

**Pregunta 3:** En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es:

- Respuesta de EmGo: *Jugar tazos, jugar con mis amigos fútbol y comer.*

Respuesta codificada de la pregunta 3 de EmGo: **Jugar** [tazos, fútbol, con mis amigos]; **comer**.

**Pregunta 4:** Yo aprendo cosas importantes cuándo:

- Respuesta de EmGo: *Entro a la escuela, cuando entro al salón y cuando la Miss nos enseña y nosotros trabajamos.*

Respuesta codificada de la pregunta 4 de EmGo: **entro** [a la escuela, al salón]; **la Miss** [nos enseña]; **trabajamos** [nosotros].

**Pregunta 5:** La escritura es importante para:

- Respuesta de EmGo: *que me entiendan bien y estudiarla mejor para que así me entiendan.*

Respuesta codificada de la pregunta 5 de EmGo: <que> **entiendan** [bien]; **estudiarla** [mejor, me entiendan].

**Pregunta 6:** La lectura es importante para:

- Respuesta de EmGo: *mí porqué básicamente no puedes hacer nada si no sabes leer.*

Respuesta codificada de la pregunta 6 de EmGo: **mí** [porqué, básicamente]; **puedes** [no hacer, si no sabes leer].

**Pregunta 7:** Cuándo leo, prefiero los textos de:

- Respuesta de EmGo: *Terror*

Respuesta codificada de la pregunta 7 de EmGo: **Terror**

**Pregunta 8:** Cuándo escribo prefiero escribir temas como:

- Respuesta de EmGo: *de animales, de la naturaleza y de nosotros de que están haciendo mal.*

Respuesta codificada de la pregunta 8 de EmGo: <de> **animales, naturaleza, nosotros** [qué están haciendo mal]

### **Análisis del Discurso caso 1**

En este primer caso se trata de un estudiante de 5º grado, cuyo discurso escrito ofreció la siguiente información:

Respuesta 1. El estudiante forma la idea de “ser miembro de esta escuela” utilizando la metáfora “regalo” y la figura de los “maestros” como eje importante en el contexto escolar, ambas ideas se relacionan con el aspecto general, explicándola como una experiencia grata y de oportunidades.

Respuestas 2 y 3. Al indagar sobre las actividades que más le gusta hacer en el tiempo libre del estudiante, el aspecto general que utilizó fue el de un juego llamado fútbol. Con estas dos respuestas descartamos que la actividad de lectoescritura este dentro de las actividades que el estudiante más disfrute.

Respuesta 4. El estudiante relaciona la adquisición del aprendizaje con los aspectos generales “entro, la miss y trabajo”, refiriéndose a las actividades en el aula de clases que dirige la docente, no menciona la lectoescritura como una actividad autónoma de aprendizaje.

Respuestas 5 y 6. La idea que construye el estudiante sobre la función de la escritura, de acuerdo con los elementos que reporta en sus aspectos generales, es que esta le puede proporcionar “poder” para una mejor comunicación.

Respuesta 7. El género literario que el estudiante reporta como favorito en su tiempo de lectura es el de terror, sin hacer más alusión o descripción sobre este.

Respuesta 8. La idea sobre el gusto a la lectura del estudiante está basada en sus vivencias y la naturaleza “cuando escribo prefiero escribir sobre, animales, naturaleza y nosotros”.

**Caso 2 alumno: (XoLo). 5º grado, edad: 11 años**

1.- Ser miembro de esta escuela significa:

Respuesta de XoLo: *Ser un buen alumno, aprender muchas cosas con mis maestros que son muy buenos.*

Respuesta codificada de la pregunta 1 de XoLo: <ser>**alumno** [bueno]; **aprender** [muchas cosas, con maestros buenos].

2.- En la escuela la actividad que más me gusta hacer se hace así:

Respuesta de XoLo: *Las lecciones de matemáticas, se hacen con muchas operaciones y me gusta mucho matemáticas.*

Respuesta codificada de la pregunta 2 de XoLo: <las> **matemáticas** [operaciones, se hacen muchas, me gustan].

3.- En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es:

Respuesta de XoLo: *Jugar o platicar con mis amigas y mi hermana.*

Respuesta codificada de la pregunta 3 de XoLo: **Jugar** [con mis amigas, con mi hermana]; **platicar** [con mis amigas, con mi hermana].

4.- Yo aprendo cosas importantes cuándo:

Respuesta de XoLo: *Estudio mucho con amigas y maestros, que enseñan muy bien los maestros.*

Respuesta codificada de la pregunta 4 de XoLo: **Estudio** [mucho, con amigas, con maestros]; **enseñan** [los maestros, muy bien].

5.- La escritura es importante para:

Respuesta de XoLo: *Saber cómo escribir sin faltas de ortografía.*

Respuesta codificada de la pregunta 5 de XoLo: **saber** [escribir, sin falta de ortografía].

6.- La lectura es importante para:

Respuesta de XoLo: *Saber leer bien porqué cuándo sales y no saben leer se pueden perder.*

Respuesta codificada de la pregunta 6 de XoLo: **saber** [leer, bien]; **salir** [sin saber leer te pierdes].

7.- Cuándo leo, prefiero los textos de:

Respuesta de XoLo: *Terror porqué me gustan mucho.*

Respuesta codificada de la pregunta 7 de XoLo: **terror** [me gusta, mucho].

8.- Cuándo escribo prefiero escribir temas como:

Respuesta de XoLo: *Fantasías para mi hermano.*

Respuesta codificada de la pregunta 8 de XoLo: **fantasía** [para, mi hermano].

## **Análisis del Discurso caso 2**

Respuesta 1. XoLo, manifiesta la idea sobre ser parte de su comunidad escolar como ser “alumno” ubicando su rol de estudiante en el deber ser “bueno” y con la finalidad de “aprender”, expresado como un elemento del aspecto general.

Respuestas 2 y 3. En el contexto escolar la actividad que el estudiante reporta como su favorita es las matemáticas y las describe como operaciones que le “gustan” y en sus tiempos libres le agrada “Jugar”, en ningún momento hace alusión de la lectoescritura como una actividad que le gusta realizar.

Respuesta 4. La construcción de aprendizajes nuevos está relacionada con las actividades que realizan los maestros que “enseñan muy bien” y con “estudiar” como una actividad social “con mis amigas y maestros”. No especifica las estrategias que utiliza, como la lectoescritura.

Respuestas 5 y 6. La función de la lectura que manifiesta XoLo, es para evitar “perdersé” refiriéndose a los lugares que visita y la importancia de la escritura es a nivel sintáctica “saber” escribir sin errores ortográficos.

Respuesta 7. El género literario que el estudiante reporta como favorito en su tiempo de lectura es el de terror, haciendo alusión de su agrado “me gusta mucho”.

Respuesta 8. El gusto hacia la escritura está basado a crear narraciones “fantásticas” para ser leído por otros “para mi hermano”.

### **Caso 3: AbMa. 6º grado edad: 12 años**

1.- Ser miembro de esta escuela significa:

Respuesta de AbMa: *Ser buen estudiante porque enseñan muy bien. Traer la tarea y sacar buenas calificaciones.*

Respuesta codificada de la pregunta 1 de AbMa: <ser> **estudiante** [bueno]; **enseñan** [muy bien].

2.- En la escuela la actividad que más me gusta hacer se hace así:

Respuesta de AbMa: *Educación física, primero nos ponen a calentar, después jugamos y nos ponen hacer ejercicios y a veces corremos.*

Respuesta codificada de la pregunta 2 de AbMa: **educación física** [calentar, jugar, ejercicios y correr].

3.- En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es:

Respuesta de AbMa: *Nos sentamos mis papás y yo a ver películas, hago la terea, voy con mi abuela y jugamos mis primas a escondidas y Xbox.*

Respuesta codificada de la pregunta 3 de AbMa: <nos> **sentamos** [ver películas]; **tarea** [thago]; **jugamos** [con mis primas, a escondidas, Xbox].

4.- Yo aprendo cosas importantes cuándo:

Respuesta de AbMa: *Vengo a la escuela porque enseñan muy bien, también en mi casa porque mi mamá y mi papi me enseñan, pero a la vez es muy divertido.*

Respuesta codificada de la pregunta 4 de AbMa: **vengo** [a la escuela]; **enseñan** [muy bien, divertido]; **casa** [mamá, papi];

5.- La escritura es importante para:

Respuesta de AbMa: *Escribir mejor, aprender más las cosas y para escribir una opinión.*

Respuesta codificada de la pregunta 5 de AbMa: **escribir** [mejor]; **aprender** [más cosas]; **opinar**

6.- La lectura es importante para:

Respuesta de AbMa: *Aprender nuevas cosas, es muy divertido.*

Respuesta codificada de la pregunta 1 de AbMa: **aprender** [nuevas cosas]; **divertida**.

7.- Cuándo leo, prefiero los textos de:

Respuesta de AbMa: *Largos porque me gustan mucho leer.*

Respuesta codificada de la pregunta 7 de AbMa: **textos** [largos]; **gustan** [a la lectura]

8.- Cuándo escribo prefiero escribir temas como:

Respuesta de AbMa: *de terror porque me gusta mucho lo de terror y porque se me hace interesante.*

Respuesta codificada de la pregunta 8 de AbMa: <de> terror [gusto, interesante].

### **Análisis del discurso, caso 3**

Respuesta 1. AbMa construye su rol como miembro de su comunidad educativa como el “estudiante” que cumple con las responsabilidades que los docentes otorgan “traer la tarea” “sacar buenas calificaciones”.

Respuestas 2 y 3. La actividad que el estudiante le asigna como placentera en la escuela es la asignatura de “educación física” y la describe a partir de las acciones que realizan “jugar, correr y ejercicios”, es el docente de aula quien dirige esta actividad ya que la escuela no cuenta con especialistas. En su tiempo libre la lectoescritura no es una actividad que reporta como la que más le gusta, siendo esta “jugar, sentarse y tareas”.

Respuesta 4. La construcción de aprendizajes nuevos está relacionada con asistir a la escuela “vengo” a la escuela, describiéndola como divertida y buena, además el aprendizaje también es aportado por sus padres.

Respuestas 5 y 6. AbMa expresa su idea sobre la importancia de la escritura a partir del “aprendizaje” que puede obtener y expresar su “opinión”. Cataloga la importancia de la lectura con la acción de “aprender” y “divertida”.

Respuesta 7. El alumno, no reporta en su respuesta conocimiento sobre los tipos de texto, evoca a la cantidad de lectura “textos largos” agregando que le gusta leer.

Respuesta 8. AbMa, hace mención en su discurso sobre lo que prefiere escribir a temas de “terror” registrado como un aspecto general, este lo describe como “interesante”.

#### Caso 4 NaLo. 6º grado, edad: 11 años

1.- Ser miembro de esta escuela significa:

Respuesta de NaLo: *Ser parte de una escuela para mí es ser alguien maravillosa y ser muy inteligente gracias al aprendizaje de esta escuela.*

Respuesta codificada de la pregunta 1 de NaLo: <es> **ser alguien** [maravillosa, inteligente]; **aprendizaje** [escuela].

2.- En la escuela la actividad que más me gusta hacer se hace así:

Respuesta de NaLo: *a mí me gusta salir a educación física porque hacemos juegos y aprendemos muchas cosas y esto se hace así: primero haces calentamiento en los músculos antes de hacer una actividad.*

Respuesta codificada de la pregunta 2 de NaLo: <salir a> **educación física** [hacemos, juegos, aprendemos, calentamientos].

3.- En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es:

Respuesta de NaLo: *descansar, despejar mi mente, olvidarme de todo lo que sea estudiar, ser libre sin estresarme.*

Respuesta codificada de la pregunta 3 de NaLo: **descansar** [despejar, mente]; **olvidar** [el estudio]; **ser libre** [sin estrés].

4.- Yo aprendo cosas importantes cuándo:

Respuesta de NaLo: *pongo atención y ser muy estudiosa.*

Respuesta codificada de la pregunta 4 de NaLo: **atención** [pongo]; **estudiosa** [siendo].

5.- La escritura es importante para:

Respuesta de NaLo: *porque me ayuda a expresarme.*

Respuesta codificada de la pregunta 5 de NaLo: <porque>\_expresarme [ayuda].

6.- La lectura es importante para:

Respuesta de NaLo: *mí porque nuestra mente hace que vayamos a otro lugar sumamente solo con nuestra mente.*

Respuesta codificada de la pregunta 6 de NaLo: mí [mente viaja a otro lugar];

7.- Cuándo leo, prefiero los textos de:

Respuesta de NaLo: *aventura de suspenso de todo lo que sea una educación muy buena.*

Respuesta codificada de la pregunta 1 de NaLo: **educación** [aventura; suspenso; de todo, buena].

8.- Cuándo escribo prefiero escribir temas como:

Respuesta de NaLo: *Los temas científicos.*

Respuesta codificada de la pregunta 1 de NaLo: **ciencias** [temas]

#### **Análisis del discurso, caso 4**

Respuesta 1. La estudiante construye la idea sobre pertenecer a su comunidad escolar como “maravillosa” e “inteligente” debido al aprendizaje obtenido, reportamos como aspecto general “ser alguien” ya que con esta frase inicia su discurso y la describe con los aspectos específicos reportado anteriormente.

Respuestas 2 y 3. La actividad que el estudiante le asigna como placentera en la escuela es la asignatura de “educación física” y la describe a partir de las acciones que realizan “jugar, y ejercicios”, es el docente de aula quien dirige esta actividad ya que la escuela no

cuenta con especialistas. En su tiempo libre la lectoescritura no es una actividad que reporta como la que más le gusta, siendo esta “jugar, sentarse y tareas”.

Respuesta 4. La construcción de aprendizajes de NaLo, de acuerdo a lo que registró en el cuestionario está relacionada con la habilidad de “atención” agregando “yo pongo”, además utiliza el otro aspecto general “estudiosa”, interpretando de esta manera que la estudiante construye la idea de aprender cuando atiende y estudia.

Respuestas 5 y 6. La escritura es importante para “expresarse”, este aspecto general es complementado con los aspectos específicos “porque me ayuda”, el concepto está construido desde la necesidad de comunicación. La importancia de la lectura es interpretada desde una necesidad personal, en donde la estudiante utiliza el aspecto “mí” y los aspectos específicos “mente, viajar”.

Respuesta 7. El alumno, reporta en su respuesta que le gustan “todos los relacionados con educación” y sus aspectos específicos son aventura, suspenso y buena.

Respuesta 8. NaLo utiliza el aspecto general “ciencias” para responder la pregunta sobre lo que le gusta escribir, no utiliza otros elementos específicos.

## Análisis de datos APD

A partir del análisis de los cuatro casos presentados, se realizaron los siguientes 15 casos de estudiantes participantes concentrándolos el cuadro 7, además de agregar los cuatro casos anteriores. En este se prepara una columna con el número de la pregunta y otra con las respuestas codificadas.

En la columna de las respuestas codificadas se coloca en la sangría izquierda y en negrita, los aspectos generales, en corchete todas las coincidencias en los discursos de los alumnos y dentro del paréntesis, todos los aspectos específicos. El número se coloca al final de cada aspecto general, se refiere a las frecuencias encontradas.

Como se observa en el cuadro 7.- Concentración de datos obtenidos, las respuestas de cada estudiante fueron codificadas basadas en la metodología del APD, obteniendo un agrupado de respuestas con mayor frecuencia por pregunta de la siguiente forma:

- 1) Ser miembro de esta escuela significa: La palabra "Aprender" interpreta 5 coincidencias o frecuencias; de la población, seguido de "poder", "estudiar", "estudiante" y "ser alguien".
- 2) En la escuela la actividad que más me gusta hacer, se hace así: En esta pregunta las respuestas aludían actividades que describen "jugar" o "juegos" expresadas en 7 oportunidades; "lectura" y "español" con 6 palabras que coinciden; "practicar", "sumar", "matemáticas", con una frecuencia de 5 palabras; escribir con dos coincidencias.
- 3) En mi tiempo libre lo que más me gusta hacer es: con 15 frecuencias con la palabra "jugar"; con una menor frecuencia las palabras "olvidar" y "ser libre"
- 4) Yo aprendo cosas importantes cuándo: "la maestra enseña" (5 frecuencias); "voy a la escuela", "escucho a la maestra", "estudio con "; con menor frecuencia "leo", "escribo".
- 5) La escritura es importante para: con 9 coincidencias "aprender"; "saber" y "entender", tienen dos frecuencias cada una; referido a la primera persona "tener", "mejorar", "opinar", "mi", cada

una con 1 frecuencia; referido a una segunda persona “la Directora”, “mi maestra”, “tareas”, “mis papás”, cada uno con 1 frecuencia.

6) la lectura es importante para: “aprender” con 8 frecuencias; “saber” (4 frecuencias); “podre” y “para mí” con 2 frecuencias cada una; cada una de estas palabras con 1 frecuencia “divertida”, “salir”, “comprender”, “hablar”, “sorprender”, “comunicarme” y “conseguir”.

7) cuándo leo, prefiero los textos de: preferencia del tipo de texto a leer con 8 frecuencia “terror”; “fantasía” con 3 y “revistas” y selva 2 cada una.

8)Cuándo escribo, prefiero escribir temas como: preferencia de tipo de textos a producir “fantasía” (5); “terror” (4); “naturaleza” (4) “realidades” (2)

**Tabla 9. Concentración de datos obtenidos APD**

Preg	Respuestas codificadas por Frecuencia (nº de estudiantes)
1	<p><b>Estudiar</b> [(muy bien: AbMa; MaAl; de esta escuela que he venido siempre: MaGu);3]  <b>Estudiante</b> [(bueno: XoLo, AbMa; AlGa: de esta escuela);3]  <b>Aprender</b> [(muchas cosas, con maestros: XoLo; escuela: NaBo; MaAl; cosas importantes: LISa; la escuela me ensaña mucho: AbVa);5]  <b>Jugar</b> [(MaAl);1]  <b>Ayudar</b> [(mantener limpia la escuela: OsSa);1]  <b>Agradecimiento</b> [(por ser miembro de esta escuela: CrHe);1]  <b>Mucho</b> [(porqué me enseñan a leer y escribir IsPa);1]  <b>Parte</b> [(de mis compañeros: LISa);1]  <b>Feliz</b> [(me ha hecho: YuTo);1]  <b>Triste</b> [(a veces: YuTo);1]  <b>Alguien</b> [(maravillosa, inteligente: NaBo; en la vida: PaMa);2]  <b>Terminar</b> [(mis estudios: PaMa; una carrera: Juro);2]  <b>Poder</b> [(aprender mucho: YoVa; saber más cosas que no sabía antes: CrVa);2]  <b>Respetuoso</b> [(con la escuela mientras sea tuya RiMa);1]  <b>Regalo</b> [(oportunidad, estudiar: EmGo) 1];  <b>Maestros</b> [(que enseñan bien: EmGo) 1];  <b>Estar</b> [(a gusto: EmGo) 1];</p>
2	<p><b>Escribir</b> [(MaAl; obras de teatro con personajes y un narrador: JuRo);2]  <b>Practicar</b> [(con números: MaAl);1]  <b>Historia</b> [(OsSa);1]</p>

	<p><b>Español</b> [(OsSa; leyendo: AbVa; se hace todo con facilidad porqué me gusta: RiMa);3]</p> <p><b>Sumo</b> [(el número de arriba con el de abajo y saco el resultado AlGa);1]</p> <p><b>Jugar</b> [(con balón, Jugadores, contrarios, portero: EmGo; con dos o más personas: MaGu; paleando el balón hasta la portería: CrHe; con aros congelados, con una pelota le pegas a un amigo y se congela: IsPa);4]</p> <p><b>Lectura</b> [(con cuentos que nos lee la maestra, LISa; importantes: YuTo; cuestionarios, preguntas y tablas: CrVa);3]</p> <p><b>Trabajar</b> [(en la libreta de ciencias: YuTo);1]</p> <p><b>Matemáticas</b> [(operaciones, se hacen, muchas, me gustan: XoLo; practicando: AbVa; sumar fracciones, multiplicar y dividir: CrVa);3]</p> <p><b>Experimentos</b> [(en Ciencias Naturales: PaMa);1]</p> <p><b>Ejercicios</b> [(calentar, jugar y correr: AbMa; hacemos, aprendemos: NaLo en educación física: YoVa);3].</p>
<p>3</p>	<p><b>Jugar</b> [(tasos, fútbol, con mis amigos: EmGo; Con mis amigas, con mi hermanas: XoLo; con mis primas, a escondidas, Xbox: AbMa ;con mi hermano :MaAl; fútbol y a las atrapadas: OsSa; AlGa; con mis hermanas y primas: MaGu; tasos, trompo y fútbol: CrHe; Fútbol: IsPa, JuRo; YuTo; con mis amigas: AbVa; con mis amigos y mi teléfono: YoVa; bici con los compañeros: CrVa);pero mi mamá me pone a estudiar: RiMa);15];</p> <p><b>Ayudar</b> [(a mi mamá al que hacer: MaAl);1];</p> <p><b>Estudiar</b> [(multiplicaciones: AlGa; JuRo);2];</p> <p><b>Leer</b> [(MaGu; YuTo; un libro bonito: AbVa);3];</p> <p><b>Ver</b> [(videos en mi casa: LISa; televisión: YuTo, RiMa);3];</p> <p><b>Escuchar</b> [(canciones: LISa);1];</p> <p><b>Repasar</b> [(las tablas de multiplicar: LISa);1];</p> <p><b>Pasear</b> [(con mis hermanos y con mis papás: PaMa);1];</p> <p><b>Echarme</b> [(CrVa);1];</p> <p><b>Trabajar</b> [(con mi papá: CrVa);1];</p> <p><b>Comer</b>[(EmGo); 1];</p> <p><b>Platicar</b> [ (con mis amigas, con mi hermana: XoLo); 1];</p> <p><b>Sentarnos</b> [(con mis pasa, ver películas: AbMa); 1];</p> <p><b>Tarea</b> [(hago: AbMa); 1];</p> <p><b>Descansar</b> [( mente: NaLo); 1];</p> <p><b>Olvidar</b> [( el estudio: NaLo); 1];</p> <p><b>Ser libre</b> [(sin estrés: NaLo); 1].</p>
<p>4</p>	<p><b>Estudio</b> [(mucho, con amigas, con maestros: XoLo; siendo: NaLo mucho: MaAl; las materias que más necesito para hacer algo: RiMa);4];</p> <p><b>Ayudo</b> [(a otros a aprender: OsSa);1];</p> <p><b>Juego</b> [(pienso en mi trabajo: AlGa);1];</p> <p><b>Leo</b> [(MaGu; porqué aprendes de todo: YuTo);2]</p> <p><b>Escribo</b> [(MaGu);1];</p> <p><b>Escucho</b> [(a alguien leyendo: MaGu);1];</p> <p><b>Voy</b> [(a la escuela, al salón: EmGo; a la escuela : AbMa, CrHe; a la clase: LISa);4];</p> <p><b>Estoy</b> [(en casa con mamá, con papi: AbMa ;en la escuela: AbVa);2];</p>

	<p><b>Regularización</b> [(en clase: CrHe);1];</p> <p><b>La maestra</b> [(nos enseña: EmGo ;nos pone hacer algo del libro: IsPa; me enseña: JuRo);3];</p> <p><b>Platico</b> [(con mi mamá: LISa);1]</p> <p><b>Resuelvo</b> [(problemas matemáticos: PaMa);1]</p> <p><b>Mi mamá</b> [(me indica algo: JuRo);1]</p> <p><b>Atiendo</b> [(NaLo; mucho a la maestra: YoVa);2]</p> <p><b>Practico</b> [(suma de fracciones, multiplicación y división CrVa);1]</p> <p><b>Trabajamos</b> [(nosotros: EmGo) 1];</p> <p><b>Enseñan</b> [(los maestros, muy bien: XoLo; muy bien, divertido: AbMa) 2];</p>
5	<p><b>Tarea</b> [(MaAl);1]</p> <p><b>Aprender</b> [(más cosas: AbMa ;a escribir bien: OsSa, CrVa; a mejorar la letra: MaGu; a estudiar bien: CrHe; a leer: IsPa, YoVa; tener mejor letra: PaMa; escribir: RiMa);9]</p> <p><b>La Directora</b> [(AlGa);1]</p> <p><b>Mis papás</b> [(AlGa);1]</p> <p><b>Mi maestra</b> [(AlGa);1]</p> <p><b>Tener</b> [(un futuro: LISa);1]</p> <p><b>Oportunidad</b> [(encontrar un trabajo : LISa);1]</p> <p><b>Conocer</b> [(cosas: YuTo);1]</p> <p><b>Saber</b> [(escribir, sin falta de ortografía: XoLo ;escribir, aprender: AbVa);2]</p> <p><b>Mejorar</b> [(la letra y la lectura: JuRo);1]</p> <p><b>Entender</b> [(bien: EmGo ;más: YoVa);2];</p> <p><b>Estudiarla</b> [(mejor, me entiendan: EmGo) 1];</p> <p><b>Escribir</b> [(mejor: AbMa) 1];</p> <p><b>Opinar</b> [(AbMa) 1];</p> <p><b>Mí</b> [(la mente viaja a otro lugar: NaLo) 1].</p>
6	<p><b>Saber</b> [(leer, bien: XoLo ;más MaAl; leer todas las asignaturas: AbVa; lo que es importante: YoVa);4]</p> <p><b>Comunicarme</b> [(mejor: MaAl);1]</p> <p><b>Aprender</b> [(nuevas cosas: AbMa ;a leer bien: OsSa; las palabras que no entiendo: MaGu; palabras: YuTo; a leer mejor: PaMa, JuRo; a leer: CrVa; RiMa);8]</p> <p><b>Conseguir</b> [(un trabajo: AlGa);1]</p> <p><b>Sorprender</b> [(a mis papás y a la maestra AlGa);1]</p> <p><b>Leer</b> [(bien de corrido: CrHe);1]</p> <p><b>Hablar</b> [(las palabras correctas y no las incorrectas: IsPa);1]</p> <p><b>Poder</b> [(no haces, si no sabes leer: EmGo ;leer cosas importantes: LISa);2]</p> <p><b>Tener</b> [(un futuro: LISa);1]</p> <p><b>Comprender</b> [(el significado de las cosas CrVa);1];</p> <p><b>Mí</b> [(básicamente: EmGo; mente viaja a otro lugar: NaLo) 2];</p> <p><b>Salir</b> [(sin saber leer te pierdes: XoLo) 1];</p> <p><b>Divertida</b> [(AbMa) 1].</p>
7	<p><b>La Escuela</b> [(hay muchos: MaAl);1]</p> <p><b>Lectura</b> [(porqué así aprendo: OsSa);1]</p>

	<p><b>Terror</b> [(EmGo; me gusta: XoLo; AlGa; IsPa; LISa; AbVa; de la ciencias: PaMa; YoVa);8]</p> <p><b>Fantasia</b> [(AlGa; LISa; AbVa);3]</p> <p><b>La selva</b> [(MaGu; YuTo);2]</p> <p><b>Los animales</b> [(MaGu);1]</p> <p><b>Revistas</b> [(CrHe; e camiones y caballos: CrVa);2]</p> <p><b>Cuentos</b> [(CrHe);1]</p> <p><b>Pueda</b> [(entender: LISa);1]</p> <p><b>Leyendas</b> [(conocer el pasado: JuRo);1]</p> <p><b>Largos</b> [(RiMa; AbMa);2];</p> <p><b>Gusten</b> [(lectura,: AbMa); 1];</p> <p><b>Todos</b> [( aventura, suspensos, de educación buena: NaLo); 1].</p>
8	<p><b>Mitos</b> [(MaAl);1];</p> <p><b>Terror</b> [(gusto, interesante: AbMa; MaAl; MaGu; PaMa);4];</p> <p><b>Fantasia</b> [(para, mi hermano: XoLo; MaAl; MaGu; LISa; AbVa);5];</p> <p><b>Enseñanzas</b> [(palabras nuevas: OsSa);1]</p> <p><b>Fútbol</b> [(AlGa);1];</p> <p><b>Relatos</b> [(AbVa);1]</p> <p><b>Matemática</b> [(CrHe);1];</p> <p><b>Español</b> [(CrHe);1];</p> <p><b>Mensajes</b> [(para mis amigos: IsPa);1];</p> <p><b>Realidades</b> [(cosas que han pasado en mi vida: LISa; mi comunidad: YuTo);2];</p> <p><b>Naturaleza</b> [(animales: EmGo; temas: NaLo; PaMa; EmGo);4];</p> <p><b>Leyendas</b> [(de años pasados: JuRo);1];</p> <p><b>Historias</b> [(muy interesantes: YoVa);1];</p> <p><b>Camiones</b> [(CrVa);1];</p> <p><b>Difíciles</b> [(para que me ayuden Rima);1];</p> <p><b>Nosotros</b> [(qué están haciendo mal: EmGo) 1].</p>

Nota. Elaboración propia

### Resultados de la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL)

Para dar cuenta del objetivo específico de investigación: *el desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la “Escuela Rural Heroínas Mexicana”*, entendiendo desempeño de la lectoescritura en edad escolar desde una perspectiva constructivista.

Se entiende por lectoescritura a la habilidad de leer y escribir, implicadas en el término de alfabetización, lo que supone una comprensión mínima de uso de estas habilidades en la

vida cotidiana en su propia lengua de origen y de manera funcional (Ferreiro, 1982; Venezky, 2005; Smith, Jiménez y Ballesteros, 2004). Y el desempeño de esta habilidad, como la acción que se expresa a través del discurso escrito y refleja los conocimientos: de las estructuras lingüísticas, la interpretación de ideas, análisis, la producción de conceptos y creación de nuevas situaciones.

Este diseño de evaluación está fundado, en el Capítulo 2 *evaluación de la lectoescritura a través de indicadores descriptivos*. Su estructura cuenta con los siguientes componentes:

### **Selección de un texto**

Para este propósito se realizó una búsqueda dentro de la plataforma de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya que son las herramientas usadas en el contexto escolar. Se encontraron diversos recursos literarios en el espacio de “libros de lectura SEP” contenidos en libros específicos para cada grado escolar (de 1º a 6º grado).

**El texto:** “La calle es libre” de la escritora venezolana Isabel Ferrer (Kurusa) y el ilustrador mexicano Santiago Mejías. Consta de 12 cuartillas hermosamente ilustradas que corresponden a las páginas 130- 143 (se redujo a lectura a tres cuartillas con 163 palabras), del libro de lectura de 5º grado de la SEP. Para la realización de la actividad se le entregó a cada estudiante la lectura impresa.

### **Cuestionario con preguntas**

Se construyó un cuestionario de cuatro preguntas en las que el estudiante aporta información sobre su capacidad para descifrar el significado de palabras desconocidas a partir de la lectura, realizar análisis sobre lo leído, crear historias a partir de la lectura realizada y argumentar sobre la relación de la historia con su comunidad:

- 1) ¿De qué se trata el texto “La calle es libre”?
- 2) De acuerdo con lo leído ¿qué significado tiene la siguiente palabra? Barrio.
- 3) Escribe una historia sobre tu calle.
- 4) ¿Qué parecido tiene la historia con tu barrio?

### **Indicadores de evaluación**

Con la finalidad de diseñar una rúbrica con indicadores descriptivos para dar cuenta del desempeño de la lectoescritura de los estudiantes de 5º y 6º grados, se realizó un mapa conceptual con las ideas centrales del texto siendo validado por cuatro estudiantes del Posgrado de Pedagogía (ver en anexos).

Situándonos en nuestro objeto de investigación se han seleccionado componentes de aprendizajes e indicadores, que aportan información sobre el desempeño en la lectoescritura de los estudiantes de 5º y 6º grados, con estructura de análisis de orden sintáctico y semántico. Los indicadores planteados indican también un orden, desde lo más básico iniciando con el primer nivel (I) del grupo sintáctico hasta lo más complejo como el analítico-argumentativo estando ubicados en un quinto (V) nivel.

**Tabla 10. Indicadores de la evaluación del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5° y 6° grados.**

<b>Componentes de aprendizaje en el desempeño de la lectoescritura</b>	<b>Planteamiento de pregunta</b>	<b>Indicadores logrados por el estudiante: (I, II, III, IV y V)</b>
Conocimiento de orden sintáctico de la oración, usando concordancia entre sujeto, verbo y predicado; número y género. Utiliza conocimiento de las reglas ortográficas.	En todo el documento se analiza la capacidad del estudiante de construir la estructura y concordancia en la oración.	<b>I.-</b> El estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Número y género
Nivel literal de la lectura a través de la escritura: Se espera que el estudiante recuerde y redacte la idea principal y las ideas secundarias del texto de manera breve.	¿De qué se trata el texto “La calle es libre”	<b>II.-</b> Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.
Nivel Inferencia: basado en la lectura, el estudiante otorgará un significado a las siguientes palabras.	De acuerdo con lo leído ¿qué significado tiene la palabra?: a) Barrio	<b>III.-</b> A partir del texto se puede determinar si el estudiante tiene la capacidad de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva.
Nivel argumentativo a partir del texto: leído se espera que el estudiante analice nuevas situaciones.	Escribe una historia sobre tu calle	<b>IV.-</b> A partir del texto se puede determinar si el estudiante tiene la capacidad de exponer ideas y significados propios ante una nueva situación.
Nivel comparativo- crítico: se espera que el estudiante utilice mecanismos de comparación entre la historia y su contexto.	De la lectura la calle es libre ¿Qué parecido tiene la historia con tu barrio?	<b>V.-</b> El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.

*Nota.* elaboración propia

Para identificar a cada estudiante se utilizó el número correspondiente a la lista. El nivel de logro de los estudiantes por cada indicador es descrito utilizando los siguientes indicadores:

A.- El estudiante demuestra obtener el componente de aprendizaje evaluado.

B.- El estudiante está en proceso de lograr el componente de aprendizaje evaluado.

C.- El estudiante no ha logra desempeñarse en el componente de aprendizaje evaluado

**Procedimiento:**

La directora y maestra del grupo 3 (5º y 6º grados), concedieron un espacio de 150 horas para realizar la actividad de evaluación del desempeño de la lectoescritura, en el salón de clase que le corresponde a este grupo.

La actividad para evaluar el desempeño lector en los estudiantes de 5º y 6º grados del ciclo escolar 2018-2019, fue realizada el miércoles 08 de mayo del año 2019. Se proporcionó a cada estudiante el texto impreso de la lectura, un lápiz y posteriormente el instrumento de evaluación impreso.

A continuación, los estudiantes que realizaron la lectura en voz baja durante 40 minutos. No se solicita que los estudiantes lean en voz alta, ya que no son los indicadores requeridos para esta investigación sobre desempeño de la lectoescritura. Luego de los 40 minutos se les solicitó entregar el texto impreso y se les dio el formato impreso para la evaluación. El tiempo para contestar la pregunta fue de 50 minutos.

**Tabla 11. Resultados de indicadores de la evaluación del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5° grado.**

	El alumno demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta las reglas de ortografía	Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
1	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	B. A partir del texto construye ideas sobre una palabra con estructura nueva, obviando la información del texto	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
2	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	B. A partir del texto construye ideas sobre una palabra con estructura nueva, obviando la información del texto	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
3	C. El estudiante no ha logrado desarrollar sus habilidades para construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	C. No logra Redactar las ideas de la lectura realizada. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	C. El estudiante no expreso la idea sobre una palabra con estructura nueva.	B. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo sin concluir en un cierre..	A. El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
4	B. El estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	B. A partir del texto construye ideas sobre una palabra con estructura nueva, obviando la información del texto	A. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
5	A. El alumno demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta en buena medida las reglas de ortografía	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. El estudiante argumenta utilizando varias ideas para comparar.
6	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
7	C. El estudiante no ha logrado desarrollar sus habilidades para construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	B. A partir del texto construye ideas sobre una palabra con estructura nueva, obviando la información del texto	A. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	B. El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar, es redundante en su redacción.
8	A. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta en buena medida las reglas de ortografía	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
9	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. El estudiante argumenta utilizando varias ideas para comparar.
10	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.

*Nota. elaboración propia*

**Tabla 12. Resultados de indicadores de la evaluación del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 6° grado.**

	El alumno demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta las reglas de ortografía	Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
11	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	B. Apartir del texto construye ideas sobre una palabra a partir de la comparación.	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
12	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	B. Apartir del texto es capaz de repetir la información que proporciona el texto.	B. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo sin concluir en un cierre..	A. La estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar.
13	B. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. El estudiante argumenta utilizando más de una idea para comparar.
14	A. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta en buena medida las reglas de ortografía	A. Redacta la idea principal evocando personajes y acciones. Redacta las ideas secundarias en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando varias ideas para comparar.
15	A. La estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta en buena medida las reglas de ortografía	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	A. La estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. La estudiante argumenta utilizando varias ideas para comparar.
16	A. El estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. Género y número. Respeta en buena medida las reglas de ortografía	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	B. Apartir del texto es capaz de repetir la información que proporciona el texto.	A. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo, cierre, ambiente y personajes en su redacción.	A. El estudiante argumenta utilizando más de una idea para comparar.
17	B. El estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta la idea secundaria omitiendo la idea principal, evocando personajes y acciones en secuencia cronológica.	B. Apartir del texto es capaz de repetir la información que proporciona el texto.	B. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Evidenciando un inicio, desarrollo sin concluir en un cierre..	A. El estudiante argumenta utilizando más de una idea para comparar.
18	C. El estudiante no ha logrado desarrollar sus habilidades para construir la estructura y concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta algunas ideas sin secuencia cronológica.	C. El estudiante no expreso la idea sobre una palabra con estructura nueva.	B. El estudianteno logró exponer ideas.	B. El estudiante argumenta utilizando al menos una idea para comparar, de manera confusa.
19	B. El estudiante demuestra tener la capacidad de construir la estructura sin concordancia en la oración en cuanto al sujeto, verbo y predicado. No reconoce las reglas ortográficas en su producción.	B. Redacta algunas ideas sin secuencia cronológica.	A. Apartir del texto es capaz de construir ideas y conceptos sobre una palabra con estructura nueva	B. El estudiante expone ideas y significados propios ante una nueva situación. Sin orden en cuanto a un inicio, desarrollo a demás no concluye en un cierre..	A. El estudiante argumenta utilizando más de una idea para comparar.

*Nota. elaboración propia*

### ***Análisis de Datos de la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura en los Estudiantes de 5º y 6º grados***

Para el análisis del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5º y 6º grados de la Escuela Rural Heroínas Mexicana, se clasificaron los resultados de acuerdo con los componentes de aprendizajes esperados, implicados en el desempeño de la lectoescritura.

Sobre los conocimientos de orden sintáctico en la producción de oraciones en un texto del estudiante, se observó el uso de concordancia entre sujeto, verbo y predicado, número y género en la producción escrita de cada alumno de todas las preguntas, además del conocimiento de las reglas ortográficas. En donde el 21% de los alumnos alcanzó un mínimo de conocimiento de orden semántico, redactando oraciones cortas y con dificultad en el trazo. El 63% de los alumnos lograron construir oraciones de simples a compuestas, con dificultad en reconocer las reglas ortográficas básicas para la comprensión del texto. El 16% logró construir la estructura y concordancia en la construcción de oraciones, acordes a su nivel académico. En todos los casos se registró un importante rezago en el conocimiento de las reglas ortográficas.

En el nivel literal que los estudiantes exteriorizan de la lectura a través de la escritura evidenciando la habilidad de percibir información, almacenándola al redactar la idea principal y las ideas secundarias del texto de manera breve. El índice de logro de desempeño del grupo de estudiantes se ubica en un 37%, de los alumnos que están en proceso de alcanzar este objetivo está en un 58% y se evidenció un rezago del 5% del total de participantes, que no demostraron alcanzar el nivel literal.

Para medir la capacidad que el estudiante tiene de construir significados de una palabra a partir de la lectura y la cual denominamos, nivel Inferencia, aquí se pudo constatar que el 47% del grupo de estudiante, fue capaz de construir el significado de la palabra barrio,

relacionada con la lectura, un 42% mostró indicios que está en proceso de alcanzar esta capacidad (expusieron significados similares pero sin concordancia con la lectura), otro grupo del 11% no lograron demostrar la mínima expresión de construcción de significados.

Las palabras utilizadas por los alumnos para describir el significado del sustantivo Barrio, presente en la lectura fueron: lugar abandonado, cerro solo, ciudad perdida, comunidad pobre, lugar dividido, olvidado y un lugar en donde viven rateros.

El nivel de logro en el nivel argumentativo, en donde se le solicitó escribir una historia de tu calle y el indicador de logro máximo se determinaba al constatar si el estudiante era capaz de construir su propia historia, extrayendo elementos del texto leído se observó que un 74% de los alumnos lo alcanzó, muchos de estos están en la lista de niveles bajos de orden sintético y litera; sin embargo, demostraron una capacidad de analizar y expone nuevas situaciones a partir de la forma de ver y entender el mundo. Un 26% de los alumnos que participaron en la evaluación lograron construir sus propias historias sin relación con la lectura, la mayoría de los alumnos utilizaron recursos literarios de orden semántico como: la metáfora, comparación, además de elementos míticos como personajes sobrenaturales (la llorona, duendes, fantasmas). Lo que más se destaca de este indicador, es que todos los alumnos se mostraron animados en la realización de sus historias.

Entre los temas que los alumnos utilizaron para escribir la historia de su calle fueron: en mi calle se oye la llorona, en mi calle se puede jugar, mi mamá a veces se queda en casa, los perros muerden, pasan sombras en mi calle, ahora soy de Rancho Blanco, los duendes de mi calle, el espíritu de la calle, la mujer fantasma y los coyotes que espantan.

Para el análisis de los niveles comparativos-crítico, relacionados con procesos cognitivos amplios, en donde a través de la memoria operativa se puede relacionar la lectura con el contexto, el 89% de los alumnos expusieron argumentos suficientemente sólidos para distinguir entre su comunidad y la comunidad (barrio) de la historia. Un 11% de los alumnos

expusieron su desacuerdo en comparar su comunidad con la de la historia, pero sin demostrar argumentos.

Las oraciones frecuentes que los alumnos utilizaron para comparar la historia: La calle es libre, con su comunidad fueron:

**Tabla 13. Elementos en la oración de los alumnos para comparar su comunidad con la lectura "La calle es libre"**

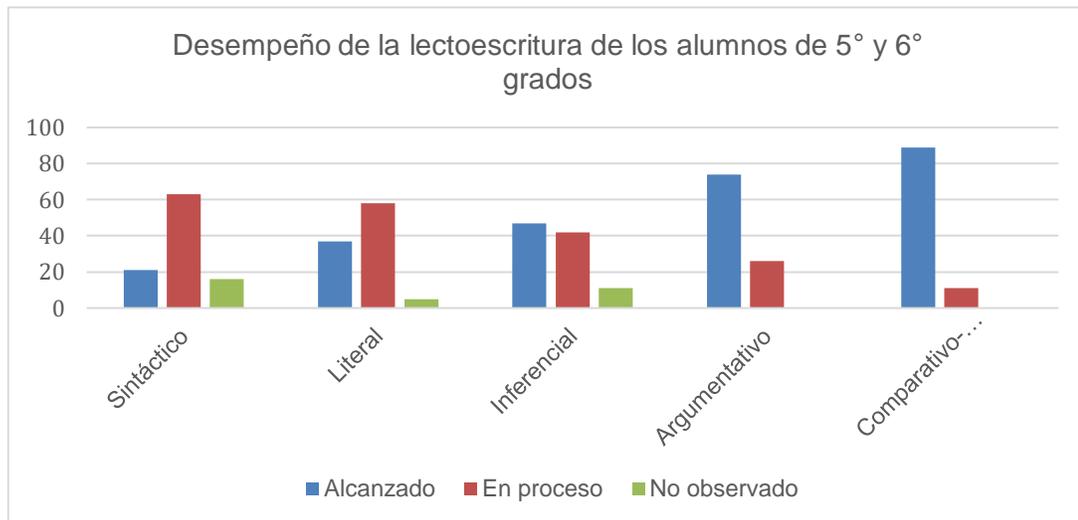
Elementos comunes	Elementos diferenciadores
No tenemos coladera	En mi calle sí hay espacio para jugar
Los nuevos vecinos corren mucho en sus autos	Aquí sí nos cuidamos todos
Los vecinos se quejan	Mi calle no es un barrio
Cada vez tenemos menos árboles	Yo vivo en lo rural
Tampoco tenemos biblioteca	Aquí tenemos agua y árboles

*Nota.* Elaboración propia

A continuación, se muestra un gráfico, que nos ayuda a visualizar los logros de la población total de alumnos participantes, en donde se describe de la siguiente forma:

- a) Alcanzado: muestra que el alumno logró los indicativos esperados para su nivel académico.
- b) En proceso: indica que el alumno, es capaz de elaborar respuestas aún sin demostrar la adquisición de los conocimientos esperados para su nivel académico.
- c) No observados: El estudiante no demostró durante la evaluación los conocimientos esperados para su nivel académico.

**Ilustración 4. Desempeño de la lectoescritura de los alumnos de 5° y 6° grados de la escuela rural Heroínas Mexicanas**



*Nota.* La figura muestra el desempeño de los alumnos de 5° y 6° grados. elaboración propia

Los indicadores evaluados dan cuenta del nivel de conocimiento lingüístico que han alcanzado los alumnos y que son requeridos para el desempeño de la lectoescritura. En esta evaluación se utilizaron, los elementos lingüísticos relacionados con: el nivel sintáctico, nivel literal, nivel inferencial, nivel argumentativo y nivel comparativo-crítico. Aunque se esperaba que los dos primeros niveles pudiesen ser limitativos para el desarrollo de los siguientes niveles, la población en estudio demostró que aún sin estos conocimientos consolidados, son suficientemente capaces de producir ideas a través de la escritura, relacionándolas con una lectura previa y la conexión de sus representaciones.

## Discusión

A fin de concatenar la discusión en base en la pregunta general ¿Cuál es la relación entre la representación en el discurso de los estudiantes de una escuela rural, y su desempeño de la

lectoescritura?, se establece una relación entre el Análisis Predicativo del Discurso (Campos, 2018) y la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL). Se inicia la discusión en torno al análisis de los resultados de la EDL, posteriormente se continúa con el APD (Campos, 2018).

Con la consideración teórica que categoriza la lectoescritura, como una habilidad que involucra la capacidad de leer y escribir, lo que supone la comunicación entre el lector y quien escribe (Venezky, 2005) y el desempeño de esta habilidad está delimitada al desarrollo de procesos cognitivos, entendiéndose como desempeño a las posibilidades de actuar sobre la lectura y la escritura.

En este sentido, el sistema de educación básica, se han diseñado distintas prácticas didácticas basadas en la formación de lectores cuyo propósito central es, potenciar la capacidad en los alumnos, de almacenar información como un prerrequisito para el análisis de la lectura, dejando a un lado la necesidad de expresión de los alumnos a través de la escritura. (Ferreiro, 2012). Estas creencias conllevan a los maestros a utilizar estrategias didácticas con actividades en donde el estudiante debe memorizar información descontextualizada a su desempeño en la práctica de lectoescritura (reglas ortográficas y sintácticas).

En los resultados de la EDL se observó que solo el 21% de la población, logró demostrar un avance en los conocimientos de orden sintáctico en la producción de oraciones en un texto del estudiante, el uso de concordancia entre sujeto, verbo y predicado, número y género, además del conocimiento de las reglas ortográficas esperados, de acuerdo con nivel académico y un 37% logró identificar la idea principal del texto.

Según Piaget (1981) el factor de equilibrio entre las regularizaciones del lenguaje escrito y el lenguaje transmitido por agentes cercanos al alumno determina su desarrollo intelectual. Para Campos (2018), las estructuras de conocimiento se construyen, como un sistema estrechamente ligado con las diferentes formas socioculturales, que se denominan

acto cultural. Estas teorías nos ayudan a explicar el desnivel que existe entre los aprendizajes esperados de orden sintáctico en los alumnos y el reporte de evaluación que alcanzan.

La desventaja de la comunicación escrita es que esta debe ser precisa, ya que el receptor, no tiene la oportunidad de solicitar información extra al emisor, de manera espontánea y el receptor no tiene la capacidad de asegurar que el mensaje que transmite reproduce el mensaje preciso (Tomlin, Forrest, Ming y Myung, 2000). Sin embargo, no necesariamente esto es una limitante comunicativa ya que va acorde a las habilidades para comunicar ideas que el receptor y el emisor posean (Van Dijk y Kiitsch, 1983).

El conjunto de habilidades cognitivas, necesarias para la adquisición y posterior desempeño de la lectoescritura se desarrolla de manera paulatina y que en estas intervienen factores internos y externos (Castorina, Carretero y Barreiro, 2012, p.16). Durante estos procesos cognitivos, se observa en primer momento la atención la cual requiere una activación sensorial, en la cual los movimientos sacádicos de la vista y el sentido auditivo. Estas son habilidades requeridas para activar la percepción la cual de acuerdo con Neisser (1981) es diferente entre los sujetos, ya que la forma en cómo percibe la realidad, cada sujeto está determinada por el *affordance* (Gibson 1977, en Neisser, 1981).

En cuanto a la relación entre las palabras y el significado que el estudiante le otorga, a la palabra Barrio que se encuentra en la lectura realizada para responder el instrumento de EDL: lugar abandonado, cerro solo, ciudad perdida, comunidad pobre, lugar dividido, olvidado y un lugar en donde viven rateros. De acuerdo con Montealegre y Forero, (2006) por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene comprensión de la información y estas a su vez son filtradas por el sistema de ideas (*affordance*) individuales que a la vez coincide con las distintas interpretaciones que se generan de una lectura en un grupo representacional específico de estudiantes Woolley, 2011; Neisser, 1981).

En el indicador del EDL, en donde se le pide al alumno que escriba una historia sobre

su calle se encontró que los temas comunes entre el grupo están las relacionadas con elementos místicos, por lo que imaginamos una comunidad rural a través de la percepción de este grupo de alumnos llena de misticismo e historias fantásticas. Quizás sea justo este elemento clave para considerar en la planificación pedagógica como recurso al fomento de la lectoescritura, en esta población específica. Basado en Arendt (1977 en John-Steiner, 1995) la palabra es apoyada por la imagen y esta es vinculada a su vez a las distintas prácticas sociales.

La percepción visual opera casi simultáneamente con la palabra, apropiándose de significados asociados a ideas preconcebidas (Colmenero, 2004), como el ejemplo de la producción de historia de los alumnos, en donde, se pueden observar las distintas manifestaciones de creencias y la imagen constituye un elemento fundamental en la representación como formas de construcción del pensamiento. (Campos, 2018; Jodelet, 2011; Fairclough, 2008). De aquí se coincide en la idea sobre lo que más se destaca en el indicador *escribe una historia de tu calle*, es que todos los alumnos se mostraron entusiastas en la producción de sus historias.

La memoria como ya se señaló es la capacidad que permite codificar, almacenar y recuperar información, sin embargo, en esta existen filtros que limita el almacenamiento de toda la información que recibimos (Ong, 2016; Montealegre y Forero, 2006; Agilar, 2004; Neisser, 1981). Esta capacidad para almacenar información, es producto de la movilización de habilidades cognitivas, que actúan como un engranaje. la habilidad de atención que se activa a través de los sentidos en un objeto de conocimiento específico. En el análisis de la EDL, se pudo constatar los elementos que activaron la atención en los estudiantes, permitiendo generar preguntas sobre el ambiente, los personajes y actos de la lectura realizada y lograron almacenar datos para responder con sus recursos las preguntas que se les hacían en el instrumento de evaluación.

Entre los recursos discursivos utilizados en la comunicación escrita, están los de la

retórica y la argumentación (Van Dijk y Kihitsch, 1983), esta habilidad evidencia la capacidad de elaborar y justificar posturas. En el último indicador se solicita que el alumno, establezca las diferencias con la comunidad del texto con la que habita, de aquí se evidenciaron datos sobre los elementos que percibieron y reportaron, evocando recuerdo del texto y de sus comunidades y que son comunes entre los alumnos.

Estos elementos diferenciadores que los alumnos utilizaron para justificar sus posturas críticas: en mi comunidad sí hay espacio para jugar, aquí sí nos cuidamos todos, mi calle no es un barrio, yo vivo en lo rural, aquí tenemos agua y árboles. Para Moscovici (1979) la opinión refleja la postura social que se adquiere y brinda la oportunidad de posicionarse de las situaciones específicas de la sociedad.

De acuerdo con Análisis Predicativo del Discurso (Campos, 2018) obtenido del discurso del grupo de alumnos de la Escuela Rural Heroínas Mexicanas, las construcciones representacionales que los estudiantes formulan sobre su participación, lo que esperan y la formación del concepto ante la institución educativa, reconociéndola en la conciencia colectiva que recrea la creencia, donde ser miembro de una escuela como institución se expresa con los recursos lingüísticos: aprender, tener poder, ser alguien. Moscovici (1979), afirma que en las sociedades se construyen creencias que difunden a gran parte de la sociedad, como son los medios de comunicación masivos, los ideales forjados desde el núcleo social próximo. Por tanto, este ideal que se entreteje en esta población está cargado que la esperanza de una oportunidad de vida o una opinión sesgada por un modo de vida capitalizado en bienes, de aquí surge el interrogante, la escuela como institución ¿es capaz de cumplir, tan anhelado ideal?

Al Indagar sobre las actividades que el estudiante disfruta en la escuela, se registró que son las actividades lúdicas al aire libre lo que consideran como un disfrute, un pequeño porcentaje inclinó su preferencia hacia los ejercicios matemáticos y dos estudiantes

coincidieron que lo que más les gusta es escribir sobre historias fantásticas. De acuerdo con Argüelles (2012) y Woolley (2011), la forma en que nos representamos ante la lectoescritura va a incidir en cómo vamos a actuar en ella. Si al estudiante actuar sobre ella, la percibe como un disfrute, desarrollará un sentido lector activo, pero si la lectoescritura tiene solo como objeto un fin determinado, condicionará la actividad como tarea.

¡Libertad! es lo que un estudiante de 5° grado comentó al solicitarle que responda: en su tiempo libre lo que más le gusta hacer, el resto de los estudiantes coincidieron nuevamente con las actividades lúdicas. En todo caso, no se observó la actividad de lectoescritura como modos de disfrute en la población de estudiantes de 5° y 6° grados.

El estudiante relaciona la adquisición de conocimiento con la acción de ir a la escuela y en mayor frecuencia las actividades que la maestra realiza con sus alumnos, por tanto, se interpreta que el rol del docente es fundamental en la construcción de la representación del conocimiento en los estudiantes. Y este ideal imaginario del docente, como un dador de conocimiento en la población rural data desde el inicio del siglo XIX, cuando *los maestros ambulantes* se trasladaban a los rincones más inhóspitos del Territorio Nacional (Fell, 2009).

Al reconocer la finalidad de la lectoescritura es la comprensión, interpretación y producción de quien lee y de quien escribe, al activarse el engranaje de un sistema cognitivo posibilita el desempeño de esta (Ferreiro, 2012; van Dijk & Kihtsch, 1983; Smith & Ballester, 2004). Además, la habilidad para desempeñarse en la lectoescritura es una condición fundamental para adquirir los conocimientos, para alcanzar un nivel óptimo educativo (Ferreiro, 2012; Braslavsky, 2002).

En la pregunta sobre la importancia de la escritura, los estudiantes le atribuyeron los verbos relacionados al conocimiento: aprender, conocer y entender, al reconocer que es una habilidad relacionada con la adquisición de conocimiento. Además, también fueron incluidos en seis frecuencias los términos de tener, mejorar y opinar, lo que supone una afirmación en

la construcción de la conciencia colectiva sobre a la importancia de la escritura y que está presente este ideal en la construcción de sus representaciones. La coincidencia con la relación de la importancia de la escritura y lectura es sobre la adquisición de conocimiento, las siguientes expresiones, están relacionadas con la habilidad de leer, con actividades recreativas, de comunicación y de expresión de sentimientos (divertida, salir, hablar, sorprender, comunicarme y conseguir).

El desempeño del sujeto ante la lectura y escritura es expresado a través de la acción que ejerce el sujeto sobre ella. Este se ejecuta mediante representaciones mentales y es mediada por niveles (Durkheim, 1982). A medida que el estudiante actúa sobre la lectoescritura se movilizan los procesos cognitivos necesarios para el desempeño de la lectoescritura. Los procesos de orden cognitivo, operan como engranaje en donde la atención se moviliza a través de los sentidos estos convergen y emiten una información.

Siendo la atención, un complejo sistema neuronal que se encarga de controlar y filtrar la información que se recibe, evitando sobrecarga (Roselló i Mir, 1958, en Fernández, 2004) y este filtro está relacionado con los modos de representación del estudiante los cuales se vinculan a las diferentes prácticas sociales, de aquí se cuestionó a los estudiantes sobre sus preferencias en la lectura las respuestas analizadas reportan lecturas de orden narrativo, cuyo temas corresponden a los géneros de fantasía, terror, naturaleza y aventura. Sobre el cuestionamiento de las preferencias al escribir, las respuestas coincidieron con respecto a la lectura con temas de terror, fantasía y naturaleza, la variante observada estaba relacionada con historias de vida, del quehacer cotidiano.

## Conclusiones

Con base en el abordaje teórico-metodológico se ha estudiado el contenido representacional, así como la relación del desempeño de la lectoescritura de los alumnos de primaria de una escuela en medio rural. A partir del objetivo general de investigación: *analizar la relación entre la representación y el discurso de los estudiantes de una escuela rural en el desempeño de la lectoescritura*. De los resultados se obtiene:

a) Sobre la base del cuestionario con preguntas que permitieron registrar la evaluación del desempeño de la lectoescritura (EDL). En primer lugar se observó, que los alumnos presentaron dificultad para registrar en sus respuestas, una organización sintáctica con los elementos que componen una oración como son: el sujeto, verbo y predicado en concordancia con el número y género, además del conocimiento de las reglas ortográficas. Estos conocimientos son esperados para los alumnos en las edades correspondientes al grupo en estudio y para la población cursante de los grados 5° y 6°. Existe un grupo que representa el 16% de la población total de estudio que registró un trazo poco legible en su escritura, sin embargo, se puede afirmar que la totalidad de los alumnos se encuentra en el nivel de desarrollo de hipótesis silábica considerados de vital importancia en la formación del futuro lector-escritor (Montealegre y Forero, 2006).

En cuanto a la capacidad de recuperar información del texto leído, la media de alumnos, logró exponer información principal y secundaria, además de mostrar el significado de una palabra contextualizándola en sus producciones escritas, por lo que se evidenció el avance en la adquisición de las habilidades de atención, que permite el posterior almacenamiento de información a corto plazo (Aguilar, 2004).

La percepción ha sido la habilidad para el desempeño en la lectoescritura, que la mayoría de los estudiantes logró demostrar al crear historias y justificar sus posturas

relacionadas a su comunidad, con respecto a la que se describe en el texto. En estas producciones se pudo notar que los alumnos se ven favorecidos en cuanto al territorio que habitan, en contraste a otro ubicado en una zona urbana. En el registro de la EDL, todos los alumnos narraron historias, algunos añadieron elementos fantásticos, otros anecdóticos y todos sobre su comunidad e integrantes, enunciando su territorialidad.

Sobre la evaluación del desempeño de la lectoescritura y las características de los estudiantes de escuela en medio rural tenemos en conclusión que, las habilidades cognitivas de atención, percepción y memoria se movilizan de distintas maneras en un mismo objeto de estudio y esta movilización está estrechamente ligada a la forma en que el sujeto se representa ante el objeto de conocimiento y genera mecanismos para actuar sobre este.

b) El Análisis Predicativo del Discurso (Campos, 2018), permitió abordar a partir de referentes teóricos, el contenido representacional de los estudiantes de Educación Básica, los significados compartidos y la socialización en un contexto de escuela en medio rural, en tres dimensiones.

La primera dimensión está centrada en la mediación de la acción entre el alumno y la lectoescritura, con este propósito se indagó sobre la idea que el alumno tiene, en torno a los medios para adquirir conocimiento. En el registro del APD, las mayores coincidencias discursivas, apuntaban a la maestra como principal agente reproductor de conocimiento, en ninguno de los casos registrado se encontró en el Aspecto General (APD en Campos, 2018) la lectura y escritura como medio para aprender.

La segunda dimensión tiene como objeto conocer la interacción del alumno ante la lectoescritura, de aquí se encontró en el conglomerado discursivo que el alumno se representa ante la institución educativa, que al asistir al colegio tendrá oportunidad de adquirir conocimiento, reconocimiento social y buenas condiciones laborales. Sin embargo, la lectoescritura no se reportó en el conglomerado discursivo total, como la actividad que el

alumno disfruta hacer en el colegio. En esta condición, los estudiantes están desarrollando un sentido pasivo ante la lectoescritura (Argüelles, 2012; Woolley, 2011; Montealegre y Forero, 2006; Álvarez y Orellana, 1979).

La tercera dimensión tiene como objeto entender, la idea con que el alumno relaciona la función de la lectoescritura. El conglomerado predicativo de los alumnos en torno a la importancia de la lectura y escritura, evidenciaron que el aprender y mejorar están relacionadas con la función de la lectoescritura.

c) Con base en el análisis de la relación entre la representación de los estudiantes de una escuela rural y su desempeño ante la lectoescritura, se encontraron suficientes evidencias de que existe relación entre los contenidos representacionales analizados desde sus discursos y el desempeño de la lectoescritura. El conglomerado discursivo expuesto por el grupo de alumnos, a través del Análisis Predicativo del Discurso (APD), aportó significados comunes, producto de la interacción con el contexto, que desde sus particularidades se relaciona con la construcción de conocimiento reportados a través de la Evaluación del Desempeño de la Lectoescritura (EDL) el cual les permite actuar y describir sus realidades (Jodelet, 2011; Rouquette, 2010; Campos y Gaspar, 1999; Moscovici, 1979).

En este sentido, el hallazgo encontrado es la relación que el alumno establece entre la adquisición de conocimiento con la idea que es a través de la institución educativa y la maestra que se logra aprender. El disfrute en la escuela lo asocia con actividades lúdicas, estas representaciones son un indicativo que el alumno no está conectando la habilidad de lectoescritura como fundamentos para la adquisición de conocimiento. Estos factores están estrechamente ligados al desempeño en la lectoescritura, la cual explican la carencia de atención hacia los conocimientos de orden sintáctico, para la construcción de oraciones en el párrafo, en los estudiantes.

En contraste, existe evidencias que la población en estudio disfrutó la actividad al escribir historias, incluso, añadiendo elementos literarios todos sobre su comunidad e integrantes, por lo que en base a estas evidencias se puede afirmar que la percepción que el alumno tiene sobre sí mismo, aunado al concepto de *affordance* (Gibsons, 1977 en Neisser, 1981) se potencia a través de sus historias, utilizando como elemento detonador, un texto leído, al activarse el interés de comunicarse a través de la lectoescritura y esta propiedad se da, con la relación con su comunidad (Neisser, 1981), que se refleja en los elementos comunes que componen el total de las producciones de los alumnos.

El contenido representacional que el alumno ha construido sobre la escuela como un bien común, si bien pudo ser emitida por diferentes medios y actores, que, desde las distintas miradas políticas, educativas, económicas, de dependencia pública o particular (Moscovici, 1979), puede ser una oportunidad para que la escuela, ofrezca condiciones más favorables para aumentar la permanencia y adquisición de conocimientos de esta población.

Si bien, cada grupo representativo se apropia de ideas generales emitidas por los distintos medios masivos, la relación del concepto de escuela en el ideal particular de las poblaciones en medio rural está estrechamente ligado a la relación que este grupo social ha tejido desde la historia, cuando los maestros ambulantes viajaban a los rincones más inhóspitos para alfabetizar a los pobladores (Fell, 2009).

Siendo el sistema escolar el contexto más amplio en oferta de conocimiento ya que posee mayor alcance geográfico y esto es producto de luchas sociales en la reivindicación de las poblaciones rurales, las prácticas en cuanto los planes y programas de estudio, no están concatenadas a las representaciones de las comunidades rurales y, en consecuencia, los índices de analfabetismos cobertura y deserción escolar, sobresalen en las estadísticas a nivel nacional (Bolaños y Corro, 2018).

Las comunidades rurales merecen un sistema educativo que realce el sentir de sus miembros, que respete sus costumbres y creencias, que les apoye en las oportunidades económicas que ofrecen sus territorios. En este sentido se reconoce que la lectoescritura son herramientas básicas para la comprensión de la propia realidad. Por ello, parte de las recomendaciones a los docentes en ámbito rural es generar en el aula estrategias que conlleven a la construcción de narrativas por parte de los estudiantes, acerca de historias, costumbres y cultura de la población en medio rural, de este modo reforzarán los vínculos con su contexto, se motivarán a escribir, leer y por ende conocer más sobre su comunidad.

De este modo, el alumno tendrá oportunidad de establecer su territorialidad a través del discurso escrito, fomentando el cuidado de su espacio geográfico, el sentido de pertenencia y resguardo de los valores socioculturales que identifica la población en medio rural.

Además, los docentes al promover la creación de cuentos, novela, poemas a partir de las experiencias de los alumnos invitan a sus alumnos a visualizar las bondades, fortalezas y retos de la población en medio rural, esto mediante el acercamiento al texto, la narrativa, la expresión escrita global, que invite a espacios de reflexión y comprensión de los distintos saberes científicos y a partir de estas oportunidades, crear su propio trayecto de vida.

## Referencias

- Aguilar, M. (2004). *Memoria*. En Mestre y Palmero (Eds), *Procesos psicológicos básicos*. McGraw-Hill.
- Alarcón, N. (2004). *El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atribuidas*. Simposio La Investigación y Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2004. Consejo de Ciencia y Tecnología de Querétaro CONCYTEQ.
- Álvarez, A. y Orellana E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. *Segunda parte. Revista Latinoamericana de Psicología*, 249-259.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión, *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. FLACSO
- Argüelles, J. (2012). *La lectura: el elogio del libro y alabanza del placer de leer*. Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal / Fondo Editorial Estado de México (Colección Letras. Crítica) / Secretaría de Educación del Estado de México.
- Atorresi, A (2005). Construcción y evaluación de la consigna para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Revista Enunciación*. 10 (1), 4-14.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423.
- Baez, G. (2009). *Del catecismo a los libros de texto gratuitos*. En Moreno, J., *Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria. Historia y presente de la enseñanza del español en México*. UNAM, pp. 13-186
- Bañales G., Vega N., Reina A., Rodríguez B. y López R. (2011). *Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior*. En López, B. y Carrasco A.

- (Eds). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México*. COMIE.
- Bazán, A., Castañeda, S., Macotela, S. y López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (23), 841-861. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002304>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>
- Braslavsky, B. (2002). *Enseñar o entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, año 24, 1, p. 32-41.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. 2 edición. Ediciones Morata, S.L.
- Campos, M. (2018). *Discurso, representaciones y conocimientos en el campo de matemática educativa*. IISUE
- Campos, M., Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2010). *Representaciones, conocimiento formal y estilo de pensamiento*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Campos, M. y Velásquez, B. (2010). *Formación en trabajo social. Representaciones, conocimientos y estilos de pensamiento*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Campos, M y Gaspar, S. (2009). Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza. México.
- \_\_\_\_\_ (1999). Representación y construcción de conocimiento. *Perfiles Educativos*, (84). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208403IISUE>
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, enero-junio, 71-91.
- Castorina, J. Carretero, M. y Barreiro, A. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación (I). Los inicios del conocimiento*. Ed. Paidós, 15-30.

- Cea D' Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Edit. Síntesis
- Colmenero, J (2004). *Percepción visual y auditiva*. En Mestre y Palmero (Eds.) *Procesos psicológicos básicos*. Mc Graw Hill.
- de la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, L. y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos* (27) (74), 117-148.
- Díaz, M y Saulés, S. (2010). Enseñanza de la lectura en México. *PISA*
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal Editor.
- Espino y Barrón (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México*. IISUE
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185
- Fell, C. (1989). José Vasconcelos "Los años del águila". México. Universidad Autónoma de México.
- Ferreiro, E. (2012). *Comprensión del sistema alfabético de escritura*. Coord. Carretero, M. y Castorina, J. *Desarrollo cognitivo y educación* (II). Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV
- \_\_\_\_\_ (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Ed. Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Alfabetización de los niños de América Latina*. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. OREALC
- \_\_\_\_\_ (1982). *Proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*. Chicago. XXVII Convención Anual de la Internacional Reading.
- [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04\\_02\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf)

- Fernández, M. (2004). *Atención*. En Mestre y Palmero (Eds), *Procesos psicológicos básicos*. Mc Graw Hill.
- Fierro, C. (2013). Principios: la relevancia de William James en la enseñanza de la historia de la psicología. *Eureka*, 10(1), 96-104  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2220-90262013000100011&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262013000100011&lng=pt&tlng=es).
- Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100006>
- Flanagan, D. y Dixon, S (2004). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities, en *Encyclopedia of Special Education*, John Wiley.
- Flores, M., Jiménez, J. y García, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: Evaluación de procesos cognoscitivos básicos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (2), 34-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15537098005>
- Forero, L., Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, mayo, 25-40.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9 (22), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Galván, Z., Mendivelso, M., y Betancourt, Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicosociolingüístico. *Lingüística Y Literatura*, (68), 37-56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/23959>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía e Informática. (1980) *Estadística sobre la alfabetización en México* INEGI.

- Gómez, I. (2019). La representación a través del discurso en relación a la adquisición de la lectoescritura de los estudiantes en medio rural. En Cadena Roa, Jorge, Miguel Aguilar Robledo y David Eduardo Vázquez Salguero (Eds) *La construcción social, la escritura y los estudios sociales*. 16., *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. México: COMECSO.
- Gutiérrez Valencia, Ariel; (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, 91-99.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (1980). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Instituto Nacional para el Federalismo (2017). Escuelas rurales: El concepto educativo de José Vasconcelos para unificar culturalmente al país.  
<https://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-para-unificar-culturalmente-al-pais-114595>
- Instituto Nacional para la Evaluación en México (2015). Planea: resultados de logro en lenguaje y comunicación 6º grado. <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacio en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Páidos.
- John-Steiner, V. (1995). Cognitive pluralism, end *Mind, Culture and Activity*, 2, núm.1.
- Juárez, D. y Lara C. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-164.  
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

- Latapí S. Pablo. Coord. (1998). *Un siglo de educación en México, tomo I*. Fondo de Cultura Económica.
- Leal, Rogelio (2018). Contexto político-educativo nacional de las investigaciones en La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas coord. Rodríguez Blanca. Universidad Autónoma de San Luís Potosí. Ed. Colofón S.A de CV
- Lorenzo, J. (2002). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Tercera parte: procesos visuo-espaciales. *Interdisciplinaria*, 19 (1), 1-19.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011328001>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Montes, M. y López, C. (2018). Programa LEO para la iniciación a la lectoescritura. Evaluación inicial de los cuentos. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (18).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77153913006>
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la psicología*. Ed. Marova.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura; Tecnologías de las palabras*. Methuen & Co. Ltd.
- Ordaz, J. (2009). México: impacto de la educación en la pobreza rural. Serie Estudios y perspectivas 105. CEPAL.

- Orellana, E. y Álvarez, A. (1975). *Desarrollo de los procesos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura desde el punto de vista de la teoría de Piaget*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 381 - 390.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <http://www.un.org/es/aboutun/booklet/globalization.shtml>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo económico (OCDE) (2015). *Políticas educativas en perspectivas*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Paredes, A.; García, S.; Núñez, Z. y Paredes, L. (2012). *El libro del español correcto: Claves para hablar y escribir bien en español*. Instituto Cervantes
- Pérez, Silvia. (1992) *Plan once años*. México. Multidisciplinar FES Acatlán
- Piaget, J (1981). *Estudios de psicología genética*. Emecé Editores
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*. 2004, 26, n.105-106, pp.102-124.
- PISA (2006). Evaluación de la competencia científica, lectora y matemática: un marco para PISA 2006, p. 187-230. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- Ponce, Grecia, Rico, Rogelio, Ceja, José, Noriega, Nayeli; (2015). Voces de los maestros rurales ante la Reforma Educativa. *Cambio de Michoacán*, junio 22 de 2015. <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-256762>
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, acuerdo y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000110>
- Raby, D. (1991). *La Educación socialista*. *Cuadernos Políticos*, N° 29. Editorial Era. P.75-82

- Ramírez, A., Castañeda S., Macotela, S. y Valenzuela, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2004, IX (23).
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.).
- Rouquette, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 6 (1), 133-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72616110006>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. 24ªed. Editorial Losada. S.A. Moreno
- Sánchez, C. (2019). Normas APA – 7ma (séptima) edición. *Normas APA (7ma edición)*. <https://normas-apa.org/>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. En *Cinta moebio*, 41, pp. 207-224. <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>
- Saulés, S. y Díaz, M. (2013). La enseñanza de la lectura en México: reseña histórica. INEE, 5
- Selting, M. y Sanding, B (2002). *Estilo del discurso en El discurso como estructura y proceso* coord. Van Dijk. Ed. Gedisa.
- Sharer, R. (1998). *La civilización maya*, traducción de María Antonia Neira Bigorra, Fondo de Cultura Económica. Sección de Obras de Antropología.
- Smith, J. y Ballesteros (2004). ¿Hay una pedagogía nacional de la lecto-escritura? Una mirada a la construcción social de lectores y escritores en México. *Lectura Y Vida*, 26, no. 1, 2005, p. 16- 25
- Sternberg, R.J. (2000). *The concept of intelligence. Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.

- Tamayo, A. & Sanmartí, N. (2003). Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 181-205.
- Tomlin, R., Forrest, L., Ming, P. y Myung, H. (2000). *Semántica del discurso* en van Dijk (Eds) (2000) *El estudio del discurso como estructura y como proceso*. Gedisa p. 107-170.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. En Conferencia Mundial sobre Educación para Todos – Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia - 5 al 9 de marzo de 1990).  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Urbina, J. y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente* 21(40), 495-544.  
<https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Van Dijk, T. y Kihitsch, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEC/UNICEF.
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura (1). *Lectura Y Vida*, 26(1), 62.
- Verhoeven, L., Reitsma, P., Siegel, L. (2011). Cognitive and linguistic factors in Reading acquisition. *Read Writ*, Apr; 24 (4): 387-394.
- Vilches, A., Toscano, J y Macias, O. (2014). Desarrollo rural y Sostenibilidad. OEI.  
<http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=22>
- Vygotsky, L. (1995). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: assisting children with learning*. Ed Springer.

## Índice de tablas

Tabla 1. Grupo sintáctico .....	51
Tabla 2. Registro de indicadores según la estructura de la oración .....	52
Tabla 3. Registro de indicadores según el nivel de comprensión lectora .....	52
Tabla 4. Discurso oral y discurso escrito .....	57
Tabla 5. Niveles de análisis del discurso .....	62
Tabla 6. Discurso y Sociedad.....	63
Tabla 7. Análisis de los registros de trabajos académicos sobre discurso en niños en edad escolar. ....	67
Tabla 8. Fundamento teórico y dimensión de Representación para la elaboración de preguntas.....	86
Tabla 9. Concentración de datos obtenidos APD.....	101
Tabla 10. Indicadores de la evaluación del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5° y 6° grados.....	107
Tabla 11. Resultados de indicadores de la evaluación del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 5° grado.....	109
Tabla 12. Resultados de indicadores de la evaluación del desempeño de la lectoescritura en los estudiantes de 6° grado.....	110
Tabla 13. Elementos en la oración de los alumnos para comparar su comunidad con la lectura "La calle es libre" .....	113

**Índice de figuras**

Ilustración 1 Artículos de investigación publicados en Redalyc .....	24
Ilustración 2. Modelo atencional de Broadbent (1958) .....	38
Ilustración 3. Modelo Modal de Atkinson y Shiffrin (1969) .....	42
Ilustración 4. Desempeño de la lectoescritura de los alumnos de 5° y 6° grados de la escuela rural Heroínas Mexicanas .....	114

**Anexos**

## Anexo 1

**:-DISEÑO DE RÚBRICA PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LA LECTOESCRITURA  
PARA ESTUDIANTES DE 5º Y 6º GRADOS**

Dirigido a: Estudiantes del Posgrado de la UNAM

Con la finalidad de diseñar una rúbrica para validar los criterios a utilizarse en la evaluación del desempeño de la lectoescritura en estudiantes de 5º y 6º grados, que forman parte de un proyecto de investigación más amplio, solicito el apoyo de compañeros del posgrado de pedagogía a fin de establecer un conceso que permita estandarizar los criterios a utilizarse, para la evaluación del desempeño de la lectoescritura en estudiantes de 5º y 6º grados.

Agradezco tu participación en el diseño de esta rúbrica de evaluación y te pido atentamente aportar tu nombre, apellidos y si estás cursando una Maestría o Doctorado:

---

---

**Instrucción:** La evaluación que se realizó a los estudiantes consta de cuatro preguntas, las cuales describo a continuación; en cada actividad propongo los criterios de evaluación con preguntas al evaluador (en este caso eres tú el evaluador).

**Lectura:** a continuación, encontrarás un cuento de la escritora Carmen Diana Dearden (Karusa) el texto cuenta con 163 palabras y está incompleto, para fines de este proyecto. Espero que lo disfrutes.

**LA CALLE ES LIBRE**

**AUTORA: KARUSA**

CUANDO EN LUGAR DE CAFÉ, VENEZUELA COMENZÓ A EXPORTAR MÁS Y MÁS PETRÓLEO, POR ALLÁ EN LOS AÑOS 20, LA GENTE DEL CAMPO VENEZOLANO SE FUE TRASLADANDO POCO A POCO A LAS CIUDADES. PRIMERO NO FUERON MUCHOS, PERO YA EN LOS AÑOS 50 ERAN MILES LOS QUE VENÍAN DE LOS CASERÍOS Y PUEBLOS A VIVIR EN LAS GRANDES CIUDADES COMO MARACAIBO Y CARACAS.

LAS CIUDADES NO ESTABAN PREPARADAS PARA RECIBIR A ESTOS NUEVOS HABITANTES: NO HABÍA CASA PARA ELLOS, NI REDES DE AGUA POTABLE, NI ALCANTARILLADOS, NI LUZ ELÉCTRICA. Y MÁS IMPORTANTE AÚN, NO HABÍA TRABAJO PARA TODOS LOS QUE LLEGABAN. MUCHOS, ENTONCES, SE QUEDARON EN LOS ALREDEDORES DE LAS CIUDADES EN VIVIENDAS IMPROVISADAS, INCÓMODAS Y MISERABLES. EN OCASIONES, TUVIERON QUE DAR PELEAS MUY DURAS PARA PODER OCUPAR LOS TERRENOS BALDÍOS Y CONSTRUIR ALLÍ SUS RANCHOS.

EN CARACAS, LA GENTE QUE VENÍA DEL INTERIOR SE UBICÓ EN LOS CERROS QUE RODEABA LA CIUDAD, PENSANDO QUE ALGÚN DÍA PODRÍAN VIVIR EN EL VALLE, SIN MIEDO A LAS LLUVIAS Y DERRUMBES, CON SUFICIENTE AGUA POTABLE, SIN OLOR A CLOACAS Y SIN BASURA. PERO CASI TODOS SE FUERON QUEDANDO ALLÍ Y MÁS GENTE SIGUIÓ LLEGANDO. HOY, CASI LA MITAD DE LA POBLACIÓN DE CARACAS VIVE EN LOS LLAMADOS “BARRIOS”, QUE EN BRASIL SE LLAMAN “FAVELAS”; EN CHILE “POBLACIONES CALLAMPAS”, Y EN MÉXICO, “CIUDADES PERDIDAS”.

“LA CALLE ES LIBRE” ESTÁ BASADA EN LA HISTORIA VERDADERA DE UNOS NIÑOS DEL BARRIO SAN JOSÉ DE LA URBINA, QUE QUERÍAN UN PARQUE DE JUEGOS. AÚN NO LO TIENEN, PERO SIGUEN SOÑANDO Y LUCHANDO POR CONSEGUIRLO. Y, DE LA MISMA MANERA QUE LA REALIDAD FUE LA BASE DE ESTE CUENTO, PENSAMOS QUE ESTE CUENTO PUEDE...

NO HACE TANTO TIEMPO QUE EL LEÓN RONDABA LAS LADERAS DEL CERRO. EL CERRO ESTABA LLENO DE ÁRBOLES Y MATORRALES Y BORDEADO DE CAMINITOS, CAÑAVERALES, QUEBRADAS Y TERRENOS VACÍOS. LA NEBLINA BAJABA LA LADERA JUNTO CON EL LEÓN.

ENTONCES HABÍA UNA SOLA CASA EN EL CERRO. UNA CASA DE BAHAREQUE RODEADA DE CONUCOS DE AUYAMA, OCUMO Y PLÁTANOS. EN LAS MAÑANAS, CUANDO LA GENTE DE LA CASA SUBÍA A BUSCAR AGUA, VEÍAN LAS HUELLAS DEL LEÓN EN LA PARTE ALTA DEL CERRO.

CUANDO IBAN A LA CIUDAD POR EL CAMINO DE TIERRA SE PARABAN A PESCAR SARDINAS EN LAS QUEBRADAS.

PASARON LOS AÑOS Y LLEGÓ GENTE A VIVIR EN EL CERRO. DE GUATIRE, CÚPIRA, CUMANÁ Y LOS ANDES; DE CERCA Y DE LEJOS LLEGÓ LA GENTE.

CONSTRUYERON SUS CASAS. NACIERON NIÑOS QUE JUGABAN ENTRE LOS ÁRBOLES, EN LAS QUEBRADAS, EN LOS TERRENOS VACÍOS.

EL CERRO COMENZÓ A CRECER HACIA LA CIUDAD Y LA CIUDAD COMENZÓ A CRECER HACIA EL CERRO.

LA CARRETERA DE TIERRA QUE LLEGABA A LA CIUDAD SE CONVIRTIÓ EN CARRETERA DE ASFALTO.

Y LLEGÓ MÁS GENTE.

LAS CASAS SUBIERON HASTA EL TOPE DEL CERRO, DONDE ANTES APARECÍAN LAS HUELLAS DEL LEÓN. LAS QUEBRADAS SE VOLVIERON CLOACAS. LAS VEREDAS SE LLENARON DE BASURA. EL CERRO SE CONVIRTIÓ EN BARRIO.

NACIERON NIÑOS EN EL BARRIO QUE JUGABAN EN LOS TERRENOS VACÍOS, PERO YA NO ENTRE LOS ÁRBOLES NI EN LAS QUEBRADAS.

LA CARRETERA SE CONVIRTIÓ EN AUTOPISTA.

LOS TERRENOS DE VALLE SE LLENARON DE EDIFICIOS Y DESAPARECIERON LAS FLORES. TODO EL CERRO SE CUBRIÓ DE CASAS. SÓLO QUEDARON UNOS CUANTOS ÁRBOLES.

LOS NIÑOS NO TENÍAN DÓNDE JUGAR.

AL SALIR DE LA ESCUELA LOS NIÑOS IBAN A UNA CASA QUE HABÍAN ACOMODADO COMO BIBLIOTECA. ALLÍ HABÍA LIBROS, JUEGOS DE MESA, ARCILLA, PINTURAS Y MUCHAS COSAS INTERESANTES. PERO NO HABÍA DÓNDE JUGAR TOMATERA-TOMATERA, FUTBOL, BÉISBOL, TONGA, CARRERAS O LADRÓN LIBRADO.

AL SALIR DE LA BIBLIOTECA IBAN A JUGAR EN LA CALLE.

UN DÍA ESTABAN BRINCANDO A LA UNA LA MULA CUANDO PASÓ EL CAMIÓN DEL VERDULERO. EL CHOFER GRITÓ:

\_¡QUÍTENSE DEL MEDIO QUE NO DEJAN PASAR LOS CARROS!

\_ ¡LA CALLE ES LIBRE! \_ CONTESTARON LOS NIÑOS. PERO EL CAMIÓN ERA MUCHO MÁS GRANDE Y PODEROSO QUE ELLOS, ASÍ QUE FUERON A LA PARTE ALTA DEL BARRIO A VOLAR PAPANOTES. EN MEDIA HORA TODOS, TODITOS LOS COMETAS SE PERDIERON, ENREDADOS EN LOS CABLES DE LA LUZ.

VOLVIERON A BAJAR Y SE QUEDARON EN UNA ESCALINATA JUGANDO PELOTA. PERO LA PELOTA SIEMPRE SE CAÍA EN UN PATIO O EN LOS TECHOS DE LAS CASAS.

UNA VECINA MUY ENOJADA SE ASOMÓ POR LA PUERTA.

\_ ¡SE ME BAJAN DE AHÍ O LES DOY UN ESCOBAZO!

\_ ¡LA CALLE ES LIBRE! CONTESTARON BAJITO. PERO NO LES QUEDÓ MÁS REMEDIO QUE IRSE.

CABIZBAJOS, LOS NIÑOS VOLVIERON A LAS ESCALERAS DE LA BIBLIOTECA Y ALLÍ SE SENTARON A PENSAR.

\_ Y SI LA CALLE ES LIBRE, ¿POR QUÉ NO PODEMOS JUGAR? \_ PREGUNTÓ UNO.

\_ VAMOS A VER AL GOBERNADOR Y LE PEDIMOS UNA CANCHA \_ DIJO OTRO.

\_ ¿DÓNDE VIVE? \_ PREGUNTÓ CARLITOS, EL MÁS CHIQUITO. LOS NIÑOS SE MIRARON. NADIE SABÍA.

\_ VAMOS AL CONCEJO MUNICIPAL QUE QUEDA CERCA.

\_ PERO HAY QUE IR CON LA GENTE DEL BARRIO, PARA QUE NOS ESCUCHEN \_ DIJO CAMILA, QUE TENÍA UNOS GRANDES OJOS TRISTES.

\_ VAMOS A BUSCARLOS.

Y LOS NIÑOS FUERON DE CASA EN CASA A PEDIR A LOS VECINOS QUE LOS ACOMPAÑARAN AL CONCEJO MUNICIPAL. PERO LOS VECINOS ESTABAN... COCINANDO, COSIENDO, ARREGLANDO SUS CASAS, LAVANDO, TRABAJANDO LEJOS, ... OCUPADOS.

LOS NIÑOS REGRESARON A LA BIBLIOTECA. SE SENTARON EN LAS ESCALERAS CON LAS CARAS TRISTES.

EN ESO, APARECIÓ EL BIBLIOTECARIO.

\_ ¿Y ESAS CARAS DE PERRITOS REGAÑADOS, A QUÉ SE DEBEN?

LOS NIÑOS LE CONTARON.

\_¿Y QUÉ VAN A PEDIR AL CONSEJO?

\_UN PARQUE PARA JUGAR.

\_¿SABEN DÓNDE?

\_SÍ, CONTESTÓ CARLITOS \_ALLÁ ABAJO EN EL PLAN, EN EL TERRENO VACÍO.

\_¿SABEN CÓMO LO QUIEREN?

\_PUES...

\_¿POR QUÉ NO ENTRAN Y LO DISCUTIMOS?

ESTUVIERON HABLANDO MÁS DE UNA HORA. CHEO, QUE ERA EL MAYOR, TOMÓ NOTAS EN UN PAPEL LARGO.

\_BUENO, Y AHORA, ¿QUÉ PIENSAN?

PREGUNTÓ EL BIBLIOTECARIO.

\_QUE AHORA QUEDAMOS IGUALITOS \_ CONTESTÓ CAMILA \_¿QUÉ HACEMOS CON EL PAPEL SI NO PODEMOS IR AL CONCEJO SIN LOS MAYORES?

\_¿POR QUÉ NO?

\_POR QUÉ NO NOS VAN HACER CASO.

\_¿YA LO PROBARON?

\_No.

\_¿Y ENTONCES?

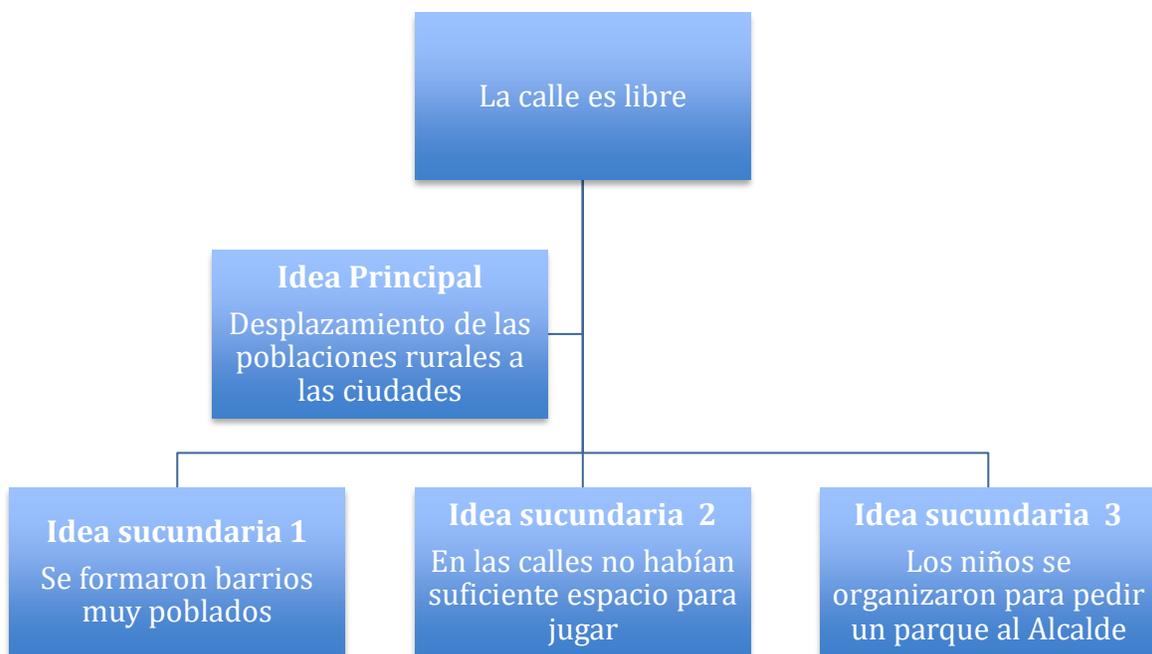
LOS NIÑOS SE MIRARON.

\_HAGAMOS UNA PANCARTA \_DIJO CHEO.

ENTRE TODOS HICIERON UNA GRAN PANCARTA QUE DECÍA: NO TENEMOS DÓNDE JUGAR, QUEREMOS UN PARQUE.

**PREGUNTA 1: BASADO EN LA LECTURA ANTERIOR SE LE REALIZÓ LA SIGUIENTE PREGUNTA A LOS ESTUDIANTES: ¿De qué se trata el texto “La calle es libre”?**

**A FIN DE EVALUAR SUS RESPUESTAS SE ESPERA QUE EL ESTUDIANTE INCLUYA LA IDEA PRINCIPAL Y AL MENOS DOS DE LAS IDEAS SECUNDARIAS PROPUESTAS EN EL CUADRO SIGUIENTE (NO EN EL ESTRICTO ORDEN):**



A) ¿TE PARECE QUE EL CUADRO ANTERIOR RESPONDE A LA PREGUNTA PLANTEADA?

---

B) ¿QUÉ SUSTITUIRÍAS?

---

---

---

C) ¿QUÉ AGREGARÍAS?

---

---

---

---

**Pregunta 2:**

Basado en la lectura, ¿Qué significado tiene la palabra barrio?

Respuesta esperada:

SE ESPERA QUE EL ESTUDIANTE RELACIONES EL SIGNIFICADO DE LA PALABRA BARRIO CON LOS EJEMPLOS QUE LA AUTORA HACE REFERENCIA (HOY, CASI LA MITAD DE LA POBLACIÓN DE CARACAS VIVE EN LOS LLAMADOS “BARRIOS”, QUE EN BRASIL SE LLAMAN “FAVELAS”; EN CHILE “POBLACIONES CALLAMPAS”, Y EN MÉXICO, “CIUDADES PERDIDAS”).

¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTE ENUNCIADO? SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA, POR FAVOR AYÚNANOS CON TUS COMENTARIOS.

---

---

---

---

**PREGUNTA 3:**

ESCRIBE UNA HISTORIA SOBRE TU CALLE:

SE ESPERA QUE EL ESTUDIANTE REDACTE UNA HISTORIA CON LOS SIGUIENTES ELEMENTOS

INICIO, DESARROLLO, CIERRE, AMBIENTE Y PERSONAJES.

¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTE ENUNCIADO? SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA, POR FAVOR AYÚNANOS CON TUS COMENTARIOS.

---

---

---

---

**Pregunta 4:**

De la lectura la calle es libre ¿Qué parecido tiene la historia con tu barrio?

Se espera observar la capacidad de argumentar una idea a través de comparar la lectura con su realidad.

¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTE ENUNCIADO? SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA, POR FAVOR AYÚNANOS CON TUS COMENTARIOS.

---

---

---

---

Muchas gracias por tu colaboración

Mtra. Isabel C. Gómez

## Anexo 2

**Cuadro con las respuestas de los estudiantes de posgrado**

Preguntas / respuesta	MTRO. AHER REYES DE LA ROSA	MTRA. ANA LUCÍA ARANA RIVERA	MTRA. HERYCA NATALIA COLMENARES	LIC. SONIA SOFÍA QUINTERO VILLALOBO
1.a. - CÓMO EVALUADOR, ¿TE PARECE QUE EL CUADRO ANTERIOR CONTIENE LA IDEA PRINCIPAL Y SECUNDARIAS DEL TEXTO?	Sí	Sí	Sí refleja las ideas principal y secundarias	SI, SOBRE TODO PORQUE LO HACE DE MANERA PROGRESIVA, ES DECIR, CÓMO PAULATINAMENTE SE DESARROLLAN LAS CIRCUNSTANCIAS HASTA EL MOMENTO EN DONDE LOS NIÑOS INTENTAN ORGANIZARSE PARA PODER TENER UN LUGAR EN EL QUE PUEDAN JUGAR LIBREMENTE
1.b.- ¿QUÉ SUSTITUIRÍAS?	El título por la idea principal	No respondió	Nada	REALMENTE NADA. CREO QUE LA IDEA ESTÁ BIEN LOGRADA/DESARROLLADA
1.c.- ¿QUÉ AGREGARÍAS?	UN TERCER NIVEL EN EL DIAGRAMA, PROBABLEMENTE EN ALGUNAS RESPUESTAS APAREZCA LA ARGUMENTACIÓN DE LA IDEA SECUNDARIA Y SERÍA INTERESANTE ANALIZARLA	LA POSTURA DE LOS ADULTOS ANTE LAS NECESIDADES O INQUIETUDES DE LOS NIÑOS	SI SE ESPERA QUE EL ESTUDIANTE ESCRIBA LAS IDEAS SEGÚN SU CRITERIO O COMPRENSIÓN DEL TEXTO, ESTÁ BIEN EL ENUNCIADO, SI SE DESEA CONOCER SI EL	CONSIDERO QUE LA IDEA ESTÁ BIEN.

			ESTUDIANTE IDENTIFICA EL ORDEN DE LAS IDEAS (PRINCIPAL Y SECUNDARIA) SE PODRÍA HACER UN ENUNCIADO CON SELECCIÓN DE LAS MISMAS.	
<p>2.- Con base en la lectura, ¿Qué significado tiene la palabra barrio?</p> <p><u>Respuesta esperada:</u> SE ESPERA QUE EL ESTUDIANTE RELACIONE EL SIGNIFICADO DE LA PALABRA BARRIO CON LOS EJEMPLOS QUE LA AUTORA HACE REFERENCIA.</p> <p>¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTE ENUNCIADO? SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA, POR FAVOR AYÚDANOS CON</p>	Estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo con el enunciado	SI, ESTOY DE ACUERDO CON EL ENUNCIADO. ES DECIR, COMPARAR CON OTROS EJEMPLOS DE CÓMO SE LE DENOMINA "BARRIO" SEGÚN EL PAÍS ES BASTANTE ILUSTRATIVO. SIN EMBARGO, DE ALGUNA MANERA SERÍA IDEAL UN BREVE CONCEPTO QUE REFUERCE LA IDEA PARA COMPLEMENTAR LA INFORMACIÓN.

TUS COMENTARIOS.				
<p>3.- ESCRIBE UNA HISTORIA SOBRE TU CALLE:</p> <p><u>Respuesta esperada:</u> SE ESPERA QUE EL ESTUDIANTE REDACTE UNA HISTORIA CON LOS SIGUIENTES ELEMENTOS</p> <p>INICIO, DESARROLLO, CIERRE, AMBIENTE Y PERSONAJES.</p> <p>¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTE ENUNCIADO? SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA, POR FAVOR AYÚNANOS CON TUS COMENTARIOS.</p>	<p>ESTOY DE ACUERDO, PERO TAMBIÉN TOMAR EN CUENTA LA CAPACIDAD DEL ESTUDIANTE PARA “UBICAR ESPACIALMENTE” EL EVENTO, EJ. “LA CALLE SE ENCUENTRA UBICADA EN ...”</p>	<p>Estoy de acuerdo</p>	<p>Estoy de acuerdo con el enunciado</p>	<p>SE TRATA DE UN BUEN EJERCICIO YA QUE IMPLICA UNA REDACCIÓN PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA PERSONAL DEL ESTUDIANTE. A TRAVÉS DEL EJERCICIO TIENEN LA OPORTUNIDAD DE ELABORAR DEMOSTRANDO UN DOMINIO DEL VOCABULARIO, REDACCIÓN Y ESTILO. MUY BIEN.</p>
<p>4.- De la lectura la calle es libre ¿Qué parecido tiene</p>	<p>ADEMÁS DE ARGUMENTAR, CONSIDERAR LA CAPACIDAD DE CONTEXTUALIZAR,</p>	<p>ESTOY DE ACUERDO (SÓLO ME SURGE LA DUDA DE SI LA ARGUMENTACIÓN SE ESPERA A</p>	<p>Estoy de acuerdo con el enunciado</p>	<p>PUES, DE ALGUNA MANERA TODOS COMPARTIMOS EXPERIENCIAS SIMILARES DE ACUERDO A DONDE SE</p>

<p>la historia con tu barrio?</p> <p><u>Respuesta esperada:</u> Se espera observar la capacidad de argumentar una idea a través de comparar la lectura con su realidad.</p> <p>¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTE ENUNCIADO? SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA, POR FAVOR AYÚDANOS CON TUS COMENTARIOS.</p>	<p>EJ. "EN EL LUGAR DONDE VIVO, TAMBIÉN HAY CALLES DE TIERRA Y <i>HACE MUCHO POLVO...</i>, JUGAMOS EN LA CALLE, <i>PERO NO PASAN MUCHOS CARROS Y ESTÁN SOLAS PERO LIMPIAS...</i>,"</p>	<p>PARTIR DE LA COMPARACIÓN SON SU PROPIA EXPERIENCIA RESPECTO DE LA REALIDAD EN QUE VIVE O A UNA REALIDAD GENERALIZADA DESDE UN ENFOQUE ADULTO (PODRÍA DECIRSE).</p>		<p>TUVO LA OPORTUNIDAD DE CRECER, VIVIR LA INFANCIA ACOMPAÑADOS DE LOS VECINOS Y COMPAÑEROS DE LA ESCUELA. DEFINITIVAMENTE SE TRATA DE UN EJERCICIO QUE PERMITE EVALUAR AL ALUMNO EN MUCHOS ASPECTOS, PERO, TAMBIÉN, SE TRATA DE UN EJERCICIO PERSONAL EN DONDE LA CREATIVIDAD JUEGA UN PAPEL DETERMINANTE. ESTÁ CHÉVERE.</p>
---	--	---	--	---