



# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

## CAMPUS GUADALAJARA

"UNA EXPERIENCIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA.  
ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA  
PERSONALIZADA"

LETICIA CONSTANZA JOSEPH MATILLA

Tesis presentada para optar por el grado de Maestro en  
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial  
De Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,  
Según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.

Zapopan, Jal., Octubre de 2006



61946





# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

## CAMPUS GUADALAJARA

“UNA EXPERIENCIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA.  
ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA  
PERSONALIZADA”

LETICIA CONSTANZA JOSEPH MATILLA

Tesis presentada para optar por el grado de Maestro en  
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial  
De Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,  
Según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.



UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
CAMPUS GUADALAJARA  
BIBLIOTECA

Zapopan, Jal., Octubre de 2006

CLASIF: TE K1P6 2006 J05

ADQUIS: 61946 ej1

FECHA: 16/02/07

DONATIVO DE S.E

\$ 202, [25] h.; 28 cm. + 1 disco óptico de computadora ; 12 cm.

500. Publicado también en forma electrónica en formato PDF para la comunidad universitaria de la UP

600 372.47 J05 2006

502 Tesis (Maestría) - Universidad Panamericana Campus Guadalupe, 2006

504. Bibliografía: h. 183 - 202

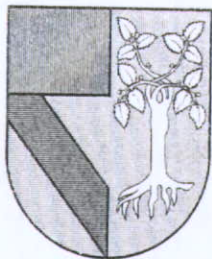
1. Tesis y disertaciones académicas - Universidad Panamericana Campus Guadalupe

2. Comprensión de lectura

3. Pedagogía -

4. Lectura elemental

5. Métodos de enseñanza



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO**

Zapopan, Jal, 11 de octubre de 2006

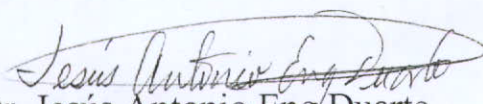
Leticia Constanza Joseph Matilla  
P r e s e n t e.

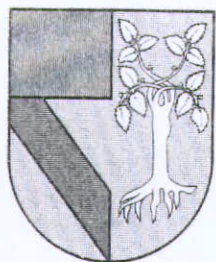
En mi calidad de presidente de la Comisión de Exámenes de Grado, y después de haber analizado el trabajo de titulación presentado por usted en la alternativa de **TESIS**, titulado:

**“UNA EXPERIENCIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA  
ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PERSONALIZADA”**

Le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que deberá de entregar siete ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A t e n t a m e n t e

  
Dr. Jesús Antonio Eng Duarte  
Presidente de la comisión



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

Zapopan, Jal, 11 de octubre de 2006

Dr. Jesús Antonio Eng Duarte  
Presidente de la comisión de  
Exámenes de grado  
P r e s e n t e.

Me permito hacer de su conocimiento que la alumna Leticia Constanza Joseph Matilla de la Maestría en Pedagogía ha concluido satisfactoriamente su trabajo de titulación con la alternativa TESIS, titulado:

**“UNA EXPERIENCIA DE COMPRESIÓN LECTORA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA  
ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PERSONALIZADA”**

Manifiesto que, después de haber sido dirigida y revisada previamente, reúne todos los requisitos técnicos para solicitar fecha de Examen de Grado.

Agradezco de antemano la atención prestada y me pongo a sus órdenes para cualquier aclaración.

A t e n t a m e n t e

Mtro. Enrique Salvador López Fernández  
Asesor de tesis

Concluir esta maestría, después de tantos años de haber terminado la licenciatura, quedará por siempre en mis recuerdos como la realización de un sueño.

A la Universidad que me brindo la oportunidad de cursarla,  
A mi secreto y desinteresado benefactor,  
A todos mis profesores,  
A Rebeca Mejía, amiga, modelo y guía en la consecución de este proyecto,  
A la Institución que me abrió sus puertas a la investigación,  
A mi familia por su constante apoyo y paciencia:

**¡GRACIAS MIL!**

# ÍNDICE

<b>PUNTO DE PARTIDA</b>	<b>1</b>
INTRODUCCIÓN .....	2
LOS PREÁMBULOS .....	6
LOS CRITERIOS .....	7
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>9</b>
<b>LA COMPRENSIÓN LECTORA: ¿DRAMA INTITUCIONAL?</b> .....	
1.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA OBRA .....	10
1.2 EL GUIÓN: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	15
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>21</b>
<b>EL TEATRO, LUGAR DE LA PRESENTACIÓN</b> .....	<b>21</b>
2.1 CONTEXTO GENERAL .....	17
2.2 CONTEXTO ESCOLAR .....	18
2.3 EL GUIÓN ESCOLAR: "UN ESPÍRITU Y UNOS INSTRUMENTOS DE TRABAJO" ---	20
2.4 LOS ACTORES: LAS PROFESORAS Y LOS ALUMNOS .....	30
2.5 DOS ESCENARIOS: SEGUNDO Y QUINTO DE PRIMARIA .....	35
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>40</b>
<b>EL GUIÓN Y LA PUESTA EN ESCENA: "LA LECTURA COMO UN PROCESO DE SIGNIFICACIÓN"</b>	
3.1 REFERENTES TEÓRICOS .....	41
3.2 QUÉ SIGNIFICA LEER Y COMPRENDER UN TEXTO .....	44
3.3 CÓMO LEEMOS PARA COMPRENDER .....	45
3.4 PARADIGMAS COGNOSCITIVO Y CONSTRUCTIVISTA .....	48
3.5 ESQUEMAS DE PENSAMIENTO .....	54
3.6 EL TEXTO Y EL LECTOR .....	61
3.7 ACTIVIDADES COGNOSCITIVAS Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA .....	64
Actividades cognitivas .....	66
Estrategias para la comprensión lectora .....	67
La enseñanza de estrategias de lectura .....	77
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>82</b>
<b>LOS MEDIOS</b>	
4.1 REFERENTES MOTODOLÓGICOS .....	83
4.2 LOS MEDIOS EMPLEADOS .....	84
4.3 LAS DIMENSIONES ESTUDIADAS EN LOS ESCENARIOS .....	87
4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....	88
Fuentes documentales propias de la Institución .....	90
Fuentes adicionales .....	91
Entrevistas .....	91

**CAPÍTULO V** **92**  
**LA PREPARACIÓN DE LA OBRA**

LA RECOLECCIÓN DE DATOS .....	93
5.1 OBSERVACIONES Y REGISTROS EN LOS ESCENARIOS .....	93
5.2 FUENTES DOCUMENTALES .....	94
5.3 FUENTES ADICIONALES .....	95
La evaluación de la comprensión lectora .....	95
Las entrevistas .....	97

**CAPÍTULO VI** **99**  
**LA PRESENTACIÓN DE LA OBRA Y LA OPINIÓN DE LA CRÍTICA**

6.1 DIRECTRICES SEGUIDAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	100
6.2 PRIMERA FUENTES DE DATOS: OBSERVACIONES Y REGISTROS .....	104
6.3 SEGUNDA FUENTE DE DATOS: INSTRUMENTOS DE TRABAJO UTILIZADOS EN LOS SALONES DE CLASE .....	109
Las guías de trabajo .....	109
Los cuadernos de trabajo .....	125
6.4 FUENTES ADICIONALES DE DATOS .....	133
Prueba de comprensión lectora "CLP" .....	143
Entrevistas a las maestras .....	152
Entrevistas a los alumnos .....	166
6.5 LA OPINIÓN DE LA CRÍTICA: MIS CONCLUSIONES .....	178

**BIBLIOGRAFÍA** **182**  
**LOS EXPERTOS CONSULTADOS**

**ANEXOS** **216**  
**ANEXO 1**  
**FORMATO DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**ANEXO 2**  
**ESQUEMA GENERAL DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS**

**ANEXO 3**  
**ESQUEMA GENERAL DE LAS ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS**

“La palabra es mitad de quien la pronuncia,  
mitad de quien la escucha”

Montaigne  
1433-1529

**PUNTO DE PARTIDA**

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En la actualidad puede decirse que a nivel mundial, se comparte la idea de que el analfabetismo, real o funcional, es un lastre para el desarrollo de los pueblos. Quienes nunca aprendieron a leer y quienes lo hicieron de manera incompleta, difícilmente podrán integrarse con éxito a un mercado de trabajo cada vez más complejo y cambiante; difícilmente podrán llevar una vida en verdad productiva para colaborar con el progreso de su país.

Autores como Argudín y Luna (1998) afirman que nuestros estudiantes tendrán que leer durante toda su vida: ya sea la información de un periódico, un libro de texto, una novela, un contrato o las instrucciones de un examen, de cualquier manera habrán de enfrentarse con la lectura. Sin embargo, sostiene, que son pocas las personas que aprenden a leer bien, gran parte de los errores cometidos por los estudiantes universitarios al realizar un examen, se debe a que no comprenden bien lo que leen o porque no saben leer en forma crítica. La mayoría de las escuelas logran conseguir que sus alumnos aprendan a leer, pero frecuentemente sucede, que durante los años escolares o incluso más tarde, los estudiantes no están capacitados para desarrollar sus propias ideas y opiniones a través del razonamiento y de la reflexión que son necesarias para hacer una buena lectura y adicionalmente, son pocos los que hallan el verdadero sentido en leer.

En 1969, el Comisionado en Educación de los Estados Unidos, redactó un informe en el que afirmaba: "el analfabetismo funcional no significa la ausencia de la capacidad para leer.

---

<sup>1</sup> Este proyecto inició como un trabajo en común, realizado por dos investigadoras, ambas estudiantes de la maestría en pedagogía de la Universidad Panamericana. Por diversas circunstancias, el trabajo fue terminado sólo por mí. Para darle coherencia al texto, decidí narrar este trabajo en primera persona, sin por ello negar el crédito de mi compañera, ya que ambas emprendimos el trabajo juntas y participamos en su planeación, sustento teórico y trabajo de campo, pero desafortunadamente ella se retiró del proyecto.

Significa que no se sabe leer a un nivel suficiente y que, por consiguiente, se está imposibilitado a participar plenamente en la sociedad, llámese a esto estudios o trabajo” (Argudín y Luna 1998 p. 12).

Dado que la lectura es una actividad que en nuestra sociedad se relaciona con prácticamente todas las actividades, la formación de lectores debería ser la mayor de las preocupaciones de los Estados, al tiempo de establecer sus programas y políticas públicas con relación a la educación y la cultura.

La lectura es el principal medio de aprendizaje, experiencia y formación en nuestro mundo, por lo que hace falta desarrollar el hábito de leer en más gente; hace falta que más gente sea capaz de enfrentar lecturas exigentes, de comprenderlas, sentirlas y aprovecharse de ellas.

En las instituciones educativas nacionales, la problemática de la lectura resulta grave: muchos de los estudiantes que llegan a niveles universitarios, saben leer, pero no saben enfrentarse a un texto de manera crítica y no siempre logran comprender lo que estudian. En nuestra propia práctica profesional, como profesoras de diferentes niveles educativos, frecuentemente nos hemos sorprendido de la poca capacidad de los estudiantes para encontrar sentido y comprender la información contenida en las lecturas que se revisan en sus cursos.

Tradicionalmente se ha creído que para convertir a una persona en lectora basta con enseñarle a reconocer las letras, a deletrear las palabras, a descifrar los sonidos de la escritura. Se enseña a reconocer las palabras, pero pocas veces se enseña a utilizar los libros: a tener acceso al enorme caudal de experiencias y conocimientos que se halla en ellos. Los lectores se formarán frecuentando la lectura, recibiendo orientación y estímulo para descubrir cómo y por qué se lee; para conocer los placeres y las ventajas de leer (Garrido; 1999).

Significa que no se sabe leer a un nivel suficiente y que, por consiguiente, se está imposibilitado a participar plenamente en la sociedad, llámese a esto estudios o trabajo” (Argudín y Luna 1998 p. 12).

Dado que la lectura es una actividad que en nuestra sociedad se relaciona con prácticamente todas las actividades, la formación de lectores debería ser la mayor de las preocupaciones de los Estados, al tiempo de establecer sus programas y políticas públicas con relación a la educación y la cultura.

La lectura es el principal medio de aprendizaje, experiencia y formación en nuestro mundo, por lo que hace falta desarrollar el hábito de leer en más gente; hace falta que más gente sea capaz de enfrentar lecturas exigentes, de comprenderlas, sentirlas y aprovecharse de ellas.

En las instituciones educativas nacionales, la problemática de la lectura resulta grave: muchos de los estudiantes que llegan a niveles universitarios, saben leer, pero no saben enfrentarse a un texto de manera crítica y no siempre logran comprender lo que estudian. En nuestra propia práctica profesional, como profesoras de diferentes niveles educativos, frecuentemente nos hemos sorprendido de la poca capacidad de los estudiantes para encontrar sentido y comprender la información contenida en las lecturas que se revisan en sus cursos.

Tradicionalmente se ha creído que para convertir a una persona en lectora basta con enseñarle a reconocer las letras, a deletrear las palabras, a descifrar los sonidos de la escritura. Se enseña a reconocer las palabras, pero pocas veces se enseña a utilizar los libros: a tener acceso al enorme caudal de experiencias y conocimientos que se halla en ellos. Los lectores se formarán frecuentando la lectura, recibiendo orientación y estímulo para descubrir cómo y por qué se lee; para conocer los placeres y las ventajas de leer (Garrido; 1999).

Las palabras de Argudín y Luna (1998; p. 13) son reveladoras: "Aprender a descifrar los símbolos escritos no significa aprender a leer para obtener un significado o unos conocimientos potenciales. El dominio de una habilidad técnica como la de descifrar podríamos equipararla solamente con la habilidad de abrir una puerta. Muchas personas permanecen toda su vida con la puerta a medio abrir porque en innumerables casos no se recibe la suficiente instrucción para valorar un texto y éste aparece como vacío de significados".

Parece que las instituciones encargadas de la educación de nuestros niños y jóvenes, se han centrado más en que sus alumnos decodifiquen los signos escritos, lean con rapidez y con una entonación adecuada, que en asegurarse de que comprendan y den significado a lo que leen. A partir de las reflexiones anteriores surgió mi interés por hacer una investigación que pudiera ponderar si dos profesoras de una institución educativa, trabajan cotidianamente una metodología sistemática para implementar habilidades lectoras en sus alumnos.

En lo particular, generó mi interés el caso de la secundaria de una institución de educación personalizada, en donde varios maestros manifestaban que sus alumnos no tenían una motivación adecuada hacia la lectura, ni las técnicas adecuadas para apropiarse del conocimiento formal.

Esta realidad me resultaba sorprendente, ya que los estudiantes de dicha institución, de acuerdo a sus lineamientos pedagógicos, habían realizado prácticas continuas de lectura durante el tiempo de la jornada diaria de "trabajo personal", que por espacio de seis años se les asignaba a los estudiantes de primaria de este colegio.

Hay que señalar que aproximadamente 80 por ciento de los alumnos de esta secundaria, son egresados de la primaria de la misma institución, y por consecuencia, el resultado de la educación básica que ahí se imparte. Así, este trabajo tuvo como uno de sus objetivos centrales, hacer una investigación sobre

los procesos de desarrollo de habilidades de lectura en dos grupos de primaria (segundo y quinto grado), para entender el origen de las deficiencias lectoras de los alumnos de nivel secundaria. Las razones por las cuales decidí escoger estos niveles de educación primaria para realizar la investigación, son las siguientes:

En segundo año de primaria es el momento en que la mayoría de los niños, consolidan el proceso de lecto-escritura, en donde la lectura mecánica ya se ha logrado, permitiendo la comprensión de textos escritos; y cuando el niño adquiere la capacidad y la certeza de que el lenguaje escrito tiene un significado. Es por ello que, desde mi propio punto de vista, se podría pensar que este nivel puede ser crucial para desarrollar el gusto o el rechazo por la lectura.

Por otro lado, quinto año es un nivel en el que el niño ya cuenta con herramientas suficientes para el correcto manejo e interpretación de la lengua y en dónde se deberían corroborar las habilidades adquiridas para la comprensión de los textos escritos.

Los grupos que observé fueron asignados por la directora de la institución, decisión en la que no intervine para evitar influenciar los resultados. Una vez concluida la investigación, la decisión anterior me llevó a observar a una profesora de quinto grado, novata en el proyecto educativo, por estar en su primer año como profesora, razón por la cual, los resultados obtenidos pueden no ser representativos de lo que sucede en la institución en donde trabajan otras profesoras con más experiencia en esta forma de trabajar.

Considero que este estudio se relaciona con un problema real, que se manifiesta actualmente en los alumnos de secundaria de esta escuela y que requiere solución inmediata, por lo que los datos que arrojó la investigación, si bien no fueron absolutos, sí serán de utilidad para proponer alternativas didácticas.

Aun cuando tengo la certeza del papel tan importante que juega la familia en la adquisición y gusto por la lectura en las primera etapas del desarrollo del niño, el

presente trabajo no abordará esta variable, ya que por sí misma constituye otra línea de investigación y pretendí limitarme exclusivamente a los procesos que se viven dentro de las aulas escolares.

Tenemos entonces que los objetivos concretos del trabajo fueron:

- Identificar las variables que intervenían en el desarrollo y adquisición de la comprensión lectora en un proceso educativo.
- Conocer y describir si en los niveles estudiados (segundo y quinto año), las profesoras empleaban estrategias formales para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos.

En cuanto al capitulado, quiero mencionar que dado que la presente investigación, me pareció semejante en su lógica, a una obra de teatro, al tener ambas características en común, como: un escenario definido, unos actores, su presentación fue en un tiempo dado y con un guión determinado, para la estructuración y el nombre de los capítulos, me he servido de la secuencia seguida en ella. A continuación, presento la secuencia seguida, para que mis lectores, se ubiquen dentro de la misma.

## **LOS PREÁMBULOS**

### **Punto de partida**

Para crear un terreno común de discusión, la obra da inicio con una introducción a la problemática que se abordará a lo largo de la investigación y una explicación de sus diferentes secciones

### **Capítulo I**

#### **La comprensión lectora ¿drama institucional?**

Se abordan las razones que justifican la realización de la presente investigación, aquellas que la hacen pertinente. Derivadas de estas reflexiones, se plantean las preguntas de investigación que nos guiaron durante todo el proceso.

## **Capítulo II**

### **El teatro, lugar de la presentación**

En este espacio desarrollo los lineamientos de la propuesta de educación personalizada y comunitaria, y la definición de los términos operativos en que actualmente se sustenta el proceso de enseñanza - aprendizaje en la institución. En este capítulo, se amplía la explicación sobre la elección de los escenarios, los grupos de segundo y quinto de primaria, el porqué se trabajó simultáneamente con profesores y con alumnos y finalmente, el contexto situacional de la institución.

## **LOS CRITERIOS**

## **Capítulo III**

### **El guión: La lectura como un proceso de significación**

En este capítulo se presenta un panorama general sobre los estudios más recientes y relevantes en el campo de la comprensión lectora, que bajo las perspectivas del constructivismo en educación y el desarrollo cognoscitivo, se han realizado, principalmente con niños de habla hispana.

## **Capítulo IV**

### **Los medios que hicieron posible la presentación de la obra**

Aquí describo cuál fue mi aproximación metodológica e instrumental, así como el trabajo de campo realizado con alumnos y profesoras, para conocer las estrategias que implementan día a día en las aulas, con la finalidad de propiciar la comprensión lectora de sus alumnos.

## **Capítulo V**

### **La puesta en escena y la preparación de la obra**

En esta sección, expongo el trabajo de campo y los resultados que obtuve del mismo. Además, hago una triangulación de esta información, con otras investigaciones sobre la materia, lo cual me llevó a formular diversas categorías que me permitieron lograr algunas conclusiones.

## **Capítulo VI**

### **La presentación de la obra y la opinión de la crítica**

Y llegamos por fin, al momento de poner juntos a los teóricos, los actores y los datos.

### **Bibliografía**

#### **Expertos críticos consultados**

Aquellos teóricos de orientación constructivista, que me aportaron un marco referencial para comprender la comprensión lectora desde sus fundamentos y estrategias.

### **Anexos**

#### **Evidencias recolectadas es instrumentos metodológicos utilizados**

En esta sección, se incluyen los formatos de algunos de los instrumentos utilizados: registros de observación, prueba de comprensión lectora, análisis de guías y cuadernos de trabajo, entrevistas a profesoras y alumnos.

## CAPÍTULO I

### LA COMPRESIÓN LECTORA: ¿DRAMA INSTITUCIONAL?

## 1.1 Introducción y justificación de la obra

La problemática era clara: los alumnos de secundaria de una escuela con orientación educativa personalizada no parecían contar con las herramientas necesarias para enfrentar con éxito la información contenida en los textos que estudiaban; de acuerdo al decir de sus profesores, si bien su ritmo, entonación y velocidad de lectura eran buenos, no lo era así su comprensión lectora. ¿A qué se debía esta situación?

Fue entonces que me interesó encontrar cuáles eran las prácticas educativas de esta institución, especialmente aquellas encaminadas al desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos: ¿se enseñaba esta habilidad de alguna manera a los niños? ¿Cómo? ¿En qué nivel? ¿Con qué resultados? Estos cuestionamientos se vinculan estrechamente con mi convencimiento personal de que una de las funciones primarias que justifican la razón de ser de la escuela como una institución clave de las sociedades modernas, es la alfabetización. Pero, ¿a qué llamamos alfabetización? De acuerdo con Garton-Prat (1991), podemos considerar que la alfabetización es la habilidad para manejar de manera adecuada lenguaje hablado y escrito, una habilidad enorme, ya que permite a las personas ampliar sus conocimientos y establecer comunicaciones adecuadas con los otros y con su propio entorno.

Parafraseando a Delia Lerner (2001), enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende el estricto sentido de la palabra "alfabetizar": el desafío escolar consiste en incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito y lograr que cuando sean ya ex - alumnos, lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores; ya que participar en la cultura de lo escrito implica hacer propia una tradición de lectura y escritura, asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones mentales, así como la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre ellos y los textos.

La alfabetización es primordial, ya que el poder leer y comprender textos escritos, contribuye de manera definitiva a que las personas se integren a la sociedad, y les permiten desenvolverse de manera autónoma dentro de ella. No obstante, la alfabetización no es un simple proceso en el que se traslada del lenguaje oral al escrito. Como señala Isabel Solé (1998), el dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del dominio del lenguaje oral y de la conciencia metalingüística.

A pesar de la importancia que reviste y los nuevos conocimientos que se tienen sobre los procesos de alfabetización, muchas instituciones educativas padecen actualmente el problema de la baja comprensión lectora en los alumnos. La mayoría de los estudiantes realizan lecturas poco interpretativas, situación que generalmente es propiciada por la misma escuela, ya que se da más importancia a la rapidez que a la comprensión, a la repetición y memorización de contenidos, que a la interpretación y valoración de los mismos.

Coincidiendo con lo anterior, Felipe Garrido (1999) señala que nuestro mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino el hecho de que quienes asisten a la escuela no son lectores; quienes terminan una carrera universitaria no son lectores; la mayoría de nuestros maestros no son lectores. Así, por lectores entendemos personas que leen de manera voluntaria, no por obligación, y que son capaces de expresarse y comunicarse por escrito; lectores son quienes disfrutan la lectura, quienes la han convertido en una actividad cotidiana, quienes comprenden lo que leen o pueden darse cuenta de que no comprenden y hacen lo necesario para superar sus dificultades y logran comunicarse en forma escrita. Bajo esta línea de pensamiento, se pueden encontrar las premisas fundamentales para el desarrollo de lectores competentes.

“La formación escolar de lectores y escritores requiere tres condiciones básicas: en primer lugar, una alfabetización de calidad que dé prioridad a la comprensión del texto y al uso significativo de la escritura –es decir, a un uso que tenga un

interés real para el usuario. En segundo lugar, el contacto frecuente, diario, con textos diferentes, completos e interesantes. Y por último, el diálogo con otros usuarios del sistema de lectura y escritura que sean más experimentados, más competentes, más capaces y, por lo tanto, de los cuales sea posible aprender” (Garrido: 1999; p.59).

Ha quedado establecido que un vocabulario reducido, la incapacidad para detectar las ideas más importantes del tema de lectura, el desconocimiento de cómo conseguir por sí mismos la información de más de una fuente documental, y la escasez de verdaderos trabajos de investigación, son también factores que inciden en la incapacidad de comprender los textos escritos (Ferreiro y Gómez; 1995). Las condiciones anteriores hacen difícil la comprensión de textos y sólo la práctica constante y gradual, llevada a cabo mediante procesos de pensamiento pertinentes, lograrán formar verdaderos lectores.

¿Por qué causas, entonces, alumnos a los que se les exige una práctica constante de lectura durante su formación básica, siguen presentando problemas de comprensión? Como señala Isabel Solé (1998), el problema de la enseñanza de la lectura comprensiva en la escuela no depende únicamente del método utilizado, sino de la conceptualización misma de lo que la lectura es, del valor que le conceden los profesores, de la importancia que se le da en el proyecto curricular, de los medios que se emplean para favorecerla y de las propuestas metodológicas con que se enseña.

Debe de replantearse el problema de la adquisición de la lecto-escritura como un proceso que necesita ser apoyado a lo largo de toda la formación escolar y no sólo en los primeros grados de la primaria, que es cuando se enseñan las bases del proceso de lectura. Porque aprender a decodificar no implica aprender a comprender lo que se lee, a extraer las ideas más importantes, a desarrollar la capacidad de comprensión crítica y valorativa, ni mucho menos el poder hacer uso de lo leído en situaciones de la vida.

Aunque la comprensión lectora, es un proceso individual, responsabilidad del sujeto lector, " [...] en el lenguaje oral y escrito, es necesaria la presencia de un adulto, de un medio social que ayude al niño en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa, ya sea ésta de tipo formal, como ocurre en la escuela, ya sea informal" (Solé: 1998; p. 50). Es por lo anterior que me resultó interesante ver cuál era el papel que estaban jugando las profesoras de estos grupos, como aquellos agentes (adultos), que propician el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura, en un proyecto orientado por la filosofía educativa del pedagogo Pierre Faure.

Como mencioné en "Punto de Partida", los maestros de esta secundaria no encuentran el nivel necesario de comprensión lectora en sus alumnos, opinión que comparto, después de haber sido parte de la planta de docentes. La mayoría de los estudiantes de la secundaria, son egresados de la escuela primaria de ésta institución. Entonces, ¿qué sucede con estos alumnos? ¿Cuál es la causa de la ineficiencia en la lectura de los alumnos? Era de esperar que con la práctica que tienen en la lectura al realizar proyectos de investigación basados en la lectura, al terminar su educación básica, fueran ya lectores capaces.

Es casi un consenso general entre los investigadores y estudiosos de la educación, que es posible enseñar a los alumnos estrategias que favorezcan la comprensión lectora, y así lograr que se pueda utilizar lo leído para múltiples finalidades. Por ejemplo: a los niños se les pueden enseñar estrategias para leer, monitoreando su comprensión; pueden aprender a detectar las claves textuales que les permiten establecer relaciones lógicas entre las ideas, a reconocer la intención del autor; pueden aprender a realizar la vinculación entre las partes del texto, entre otras cosas (Gómez Palacio-González Guerrero: 1993).

El problema que presentan los alumnos de la secundaria mencionada, no considero que sea exclusivo de ella, ya que al estar relacionada con profesores de diversos planteles educativos de mi ciudad, he podido constatar que la falta de

comprensión lectora en los alumnos es un clamor generalizado y muy preocupante. Por ello, que considero que el presente trabajo, puede contribuir de alguna manera a comprender este problema en otras instituciones de educación primaria, o ampliar la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza de la lecto-escritura y su posterior desarrollo, lo cual redundará en una mejor formación lectora de sus alumnos.

Los trabajos realizados en el área de la lengua escrita, abarcan tanto estudios de investigación básica como aplicada. Son investigaciones sistemáticas que toman como objeto de estudio el proceso de apropiación de la lengua escrita en contextos escolares y procuran dar cuenta de los mecanismos de aprendizaje en las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-contenido-alumno, así como comprender el lugar que tienen los materiales didácticos y de apoyo que se brindan a los alumnos para formar lectores eficientes. Baste como ejemplo las propuestas de autores como: Felipe Garrido (1999), Ferreiro y Gómez Palacios (1999), Kenneth Goodman (1995), Mabel Condemarín (1998), Yetta Goodman (1991) o los trabajos compilados por Dense Ruth (1991).

Aunque se han hecho numerosos estudios acerca del tema que nos ocupa, hasta donde me ha sido posible constatar, no existen trabajos sobre lectura de comprensión enmarcados dentro del sistema personalizado de educación. Así, siguiendo a Kenneth Goodman (1995), coincidimos en la existencia de un sólo proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que este proceso sea utilizado.

## 1.2 El guión: las preguntas de investigación

1. ¿Se incorporan estrategias para la comprensión lectora en las diferentes situaciones didácticas e instrumentos de trabajo en los grupos de segundo y quinto de primaria de una institución de educación personalizada?
2. ¿Qué resultados se estaban obteniendo con los métodos utilizados en cuanto a comprensión lectora?
3. ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar el proceso de comprensión de lectura en estos niños, respetando el sistema personalizado?

## **CAPÍTULO II**

### **EL TEATRO, LUGAR DE LA REPRESENTACIÓN**

## 2.1 Contexto general

Considero pertinente brindar a nuestros lectores una breve panorámica del "teatro" en el que se realizó esta investigación: un colegio privado de educación personalizada, ubicado en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. El trabajo de campo para la obtención de datos se realizó entre los meses septiembre de 2000 y mayo de 2001.

Este instituto está dedicado a la educación inicial, básica y media, y su población era la siguiente: preescolar, 143 alumnos; primaria, 343 alumnos; y en educación media, 165 alumnos. La escuela es financiada por los padres de familia, a través del pago de cuotas de inscripción y colegiaturas mensuales.

Esta institución educativa fue fundada en el año 1973 por un grupo de padres de familia preocupados por brindar a sus hijos una opción educativa diferente a la tradicional y religiosa que caracterizaban las opciones en la ciudad; deseaban incorporar las innovaciones educativas de la llamada "Escuela Nueva", que es el nombre que polariza los movimientos de renovación escolar, que tuvo su mayor fuerza a principios del siglo XX, cuando se publicaron en 1918, los Estatutos de la Liga para la Educación Nueva. El movimiento creció simultáneamente en Europa y Estados Unidos. Posteriormente las guerras mundiales también tuvieron repercusión en el campo de la educación, al introducir la preocupación por la paz, la democracia, la libertad y la cooperación internacional.

El movimiento pedagógico progresivo de "Escuela Nueva", conlleva muchos matices y diferencias al hermanar bajo un mismo nombre, a muchos autores de diversos países, que asumían enfoques diferentes, fruto de su preparación profesional previa. Entre ellos encontramos médicos, pedagogos y sociólogos.

Los impulsores de la "Escuela Nueva", propusieron una renovación pedagógica, la cual incluía nuevos conceptos en la educación:

1. **Actitud respecto al niño.** Fruto de los estudios psicológicos, en los que se señala la importancia que tiene la niñez en la formación de la persona madura, se considera primordial una nueva actitud del cuidado, respeto y atención a los niños, tomando en cuenta sus intereses, respetando su libertad y estimulándole a emprender sus propias búsquedas y experiencias
2. **Relación maestro-alumno.** Este punto hace énfasis en las relaciones interpersonales de ayuda y comprensión. Al maestro se le asigna el papel de auxiliar en el desarrollo del niño y facilitador del aprendizaje. Se fomenta la participación democrática de los alumnos y se alienta todo tipo de asociación que fortalezca la solidaridad y lleva a un autogobierno.
3. **Contenido de la enseñanza.** Se postula una apertura hacia la vida. Se procura dejar los programas tradicionales rígidos y con nociones traídas del pasado.

“Estamos ante una nueva filosofía de la educación que postula el puericentrismo, los métodos activos, la libertad y un mayor contacto con las realidades sociales que rodean a la Escuela” (Verduzco: 1985; pp. 5 - 6).

## **2.2 Contexto escolar**

Este colegio se ubica en una de las colonias residenciales de la ciudad, cuya población es de una posición socioeconómica correspondiente a la clase media y media alta. Los padres de familia son en su mayoría profesionistas, cuya característica común es la preocupación por dar a sus hijos una formación integral, en la que se respeten tanto su individual personalidad, como su ritmo y forma de trabajar.

Los salones de clase son amplios, ventilados y bien iluminados. En las aulas de clases hay un acomodo muy peculiar de diferentes elementos: el material didáctico y libros se encuentran ubicados en los muros perimetrales del salón, distribuidos

por áreas temáticas y en libreros de madera; en el centro, siguiendo la figura del salón, está pintada en el suelo una línea de color azul oscuro, la llaman "la línea", que se utiliza para diversos fines, entre ellos, la ubicación espacial; entre "la línea" y los libreros se ubican las mesas individuales color gris claro y sillas azules, apropiadas para los diferentes tamaños de los niños, formando un círculo u óvalo, de modo tal, que cada alumno trabaja al lado de otros dos y frente al grupo.

En los libreros hay libros, material de uso escolar (lápices, colores, engrapadoras, cintas adhesivas), micas con indicaciones y guías de trabajo, y otros objetos como plantas, fósiles y artículos que corresponden a cada una de las áreas que se trabajan en el salón: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales.

En las paredes se encuentran algunos elementos y trabajos elaborados por la maestra o por los propios niños, un pizarrón grande, y algunos materiales didácticos.

Desde sus inicios, la institución tuvo la doble función de ser un centro educativo, pero también un espacio desde el cual se difundiera la doctrina personalista a otras instituciones educativas. Tal vez a eso se deba que cuando nosotros solicitamos autorización para realizar la investigación, su actitud fue igualmente abierta y facilitadora.

En la institución hay un clima de libertad, que pudimos constatar en la manera de vestir de alumnos y profesores y en la manera como se refieren unos a otros. Por ejemplo, existen diferencias significativas con otras instituciones de su género: los niños no llevan uniforme y se mueven libremente por el espacio, hablan de tú y por su nombre con todos los adultos y tienen un trato amable y familiar.

## 2.3 El guión escolar: “un espíritu y unos instrumentos de trabajo”

### ¿Qué es la educación personalizada?

Es una pedagogía cuyo espíritu va orientado a cada uno de los individuos sobre los que incide, para que éstos se realicen como personas; es decir, que alcance el máximo de iniciativa, de responsabilidad, de compromiso y de vida espiritual, en un compromiso responsable y libre con los hombres de la comunidad social en que se desarrolla.

La didáctica que se maneja, es entendida como "un espíritu y unos instrumentos de trabajo". Los instrumentos son los que nos ayudan a poner en práctica todo el proyecto educativo. Ambos, el espíritu y los instrumentos, son los grandes fundamentos de la didáctica, que por tanto, se detiene menos en la concreción de unas formas o modo de trabajo, que en la creación de un ambiente favorable que haga posible la expansión total de la persona (Pereira de Gómez: *ibid*; pp. 58-59).

La educación personalizada se fundamenta en la persona y persigue el desarrollo integral de todas sus facultades. Se propone como objetivo despertar en el niño el espíritu de iniciativa y observación -un tanto descuidados-, la adquisición de hábitos, la sociabilidad, y la responsabilidad. Se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio. Además, pretende preparar al hombre para que pueda asumir todas las responsabilidades de su proceso educativo, para lo cual creemos que dentro de este proyecto, la formación de alumnos que cuenten con estrategias para comprensión lectora, resulta vital.

Una de las orientaciones fundamentales de institución en que se desarrolló la presente investigación, son las enseñanzas de Pierre Faure, contenidas en sus libros y en las "Memorias" de los Cursos de Verano para Maestros, que él mismo impartió en Guadalajara de 1975 a 1983. La bibliografía especializada sobre el tema de educación personalizada es muy deficiente, ya que existen muy pocos datos escritos

sobre sus aportaciones y no se localizan en forma temática, sino que se encuentran en los diarios de trabajo de dichos cursos. Otros autores han abordado el tema del personalismo desde la óptica de Faure y algunos de sus libros fueron consultados durante la Investigación: Chico González (1977), Ercolani Louremi (1982), Ferrini (1975), García Hoz (1986, 1988), Jaramillo (1990) y Klein (2002), Pereira de Gómez (1975, 1976), Valero (1975), Vélez Escobar (1984) y Verduzco (1985).<sup>1</sup>

A continuación defino algunos de los términos que se manejan dentro de este proyecto educativo y que están relacionados con el foco de la investigación.

### **Persona**

Aunque el término tiene múltiples significados, según el campo de estudio que lo haga suyo, nos limitaremos a abordar este término desde la perspectiva de educación personalizada. En palabras de Faure: "Todo hombre es una vocación que consiste en ser llamado a desarrollarse, a superarse, a trascenderse. La persona: capacidad de crear algo original, con iniciativa propia. La persona es un ser en acción" (Pierre Faure: 1980).

La mejor forma de ayudar al ser humano a alcanzar su propio destino, es una educación que le dé oportunidades de manifestarse y de 'irse' construyendo en el trabajo de día a día, una educación que parte de la formación de buenos lectores.

### **Principios sobre la Educación Personalizada**

1. La estimulación al trabajo constructivo.
2. Se busca que el niño actúe con todo su cuerpo.
3. Oportunidades para que los niños decidan por ellos mismos.
4. Propiciar momento, tiempos y acciones para la autoliberación y toma de conciencia.
5. Relacionarse continuamente con los demás.

---

<sup>1</sup> El material de referencia utilizado en la presente investigación, fue proporcionado por maestros del Instituto. Muchos de estos docentes fueron formados por el Padre Pierre Faure, a lo largo de doce años de trabajo conjunto.

## 6. El trabajo creativo.

Se menciona que los seis principios se encuentran armónicamente integrados y que su propósito es el crear las mejores condiciones para que los niños progresen. Y en estos principios encontramos el marco para que en la institución se trabaje con los niños en su adquisición de estrategias para la comprensión lectora.

Para orientar al lector, considero conveniente incluir la sección nombrada "Itinerario didáctico personalizador según Pierre Faure", que presenta Luiz Fernando Klein, en su libro *Educación Personalizada - Desafíos y Perspectivas* (2002), ya que esta lógica de trabajo es la que se aplica en la institución. Por la misma razón, incluyo otros términos que son el dominio de los profesores y alumnos y que son utilizados constantemente en el trabajo diario. Klein organiza los componentes del Proyecto Personalizado de Educación de la siguiente manera:

### **Instrumentos de trabajo**

Son aquellos instrumentos que ayudan al maestro a poner en práctica la didáctica. Para ser efectivos, deben reunir las siguientes características: permitir una actividad mental, propiciar un movimiento ordenado en el alumno, enseñar al alumno a usar las cosas de un modo normal, lo que se ha denominado "normalización", orientados a lograr en el niño la coordinación de movimientos (en su interior y externamente), y como consecuencia o exigencia, el dominio de sí, estar adaptados a la edad y nivel del alumno, ofrecer una progresión en el trabajo y la posibilidad de controlar el error.

De todos ellos, se mencionan únicamente aquellos que tienen relación directa, con el tema a investigar:

### **Programación de la materia**

Este documento (la programación), es elaborado por el profesor, con la eventual consulta de los alumnos. La programación es la puesta en orden lógico de cada noción esencial del programa, según cada una de las materias.

"Programación" no es lo mismo que "Programa", ya que éste le es dado al maestro por las autoridades educativas de cada país, mientras que la "Programación" es elaborada por el maestro para sus alumnos: "Son el cuadro de actividades a realizar por el niño. Despojada de todo lo que es secundario, están formuladas de una manera clara, comprensible para los alumnos. Pueden policopiarse y entregarse a cada niño al principio del curso. Cuando el niño ha adquirido una noción (trabajos de investigación o de refuerzo) y una vez controlada esta adquisición por el profesor (control oral o test escrito), pone un signo convenido en su plan de trabajo" (Pereira de Gómez: 1981; pp. 66-70).

### **Plan de trabajo**

Este texto es elaborado por el alumno y aprobado por el profesor. En palabras de Faure: "Esta primera ayuda mantendrá el esfuerzo en el trabajo del niño. Debe saber a dónde debe llegar, no solamente en el período de un año, sino cada mañana cuando llega a clase, debe saber qué es lo que debe hacer, cómo se va a poner a trabajar, cómo va a ir progresando. De esta manera se le hace reflexionar sobre el proyecto de ustedes, sobre el plan de trabajo que puede ser diario, semanal o quincenal" (Memoria del curso de verano en Guadalajara: 1977; p. 6).

El plan de trabajo es elaborado por el alumno y aprobado por el profesor, al final de la jornada diaria, los estudiantes planean su trabajo para el día siguiente con el auxilio de su profesor, quien les orienta hacia metas posibles de cumplir y también les recuerda aquellas tareas que han dejado rezagadas. Funge como una agenda de trabajo que le permite al niño ir teniendo control de sus actividades futuras.

### **Indicaciones de trabajo**

Son elaboradas por el profesor, en forma de guías, fichas, videos, preelecciones, clases colectivas y otros, ya que si se pretende que el alumno trabaje personalmente, es necesario que el profesor actúe más y hable menos.

Para este fin, las *guías* o *directrices* de trabajo son de gran ayuda. Éstas pueden ser de dos tipos: instrucciones generales o directrices propiamente dichas. Pueden presentarse a través de cuestionarios o guías breves y precisas para cada noción, que llevan al alumno a reflexionar, buscar, encontrar por sí mismo, en su libro o en otros sitios. Son el **medio para adquirir nociones, un estímulo para la acción**. Por medio de ellas se trata de despertar y desarrollar al máximo la capacidad de investigación personal del alumno.

Para ser de utilidad al alumno, estas son algunas de las condiciones que deben reunir las guías, para ser un instrumento de personalización y no sólo la individualización del trabajo:

- Adaptación a los alumnos, redactadas por el propio maestro, en forma directa, dirigidas al alumno y evitando la forma anónima o impersonal ("piensa" y no "pensar").
- Las indicaciones deben ser claras, precisas y solo las necesarias, evitando aclaraciones excesivas y muchas directrices.
- Las indicaciones deben orientar la búsqueda y actividades personales, que fomenten la creatividad. Nunca que sean un acertijo desconcertante, que expresen con claridad la idea esencial de la unidad de valor a estudiar.
- Las indicaciones deben evitar la abstracción, que susciten la iniciativa, estructuren su saber y disciplinen la mente, no se trata de guiar paso a paso lo que han de hacer, que lleven siempre a un final recapitulativo y a una expresión personal de lo adquirido, que fomenten los valores de trabajo personales y comunitarios y que vayan acompañadas de la documentación e instrumentos necesarios para poder trabajar en el sentido que indiquen" (Pereira de Gómez: 1981; pp.107-109).

Estos son los supuestos que fundamentan las *guías de trabajo*: son un hilo conductor que manda dirige y motiva; no llega a ser un mandato, sino un instrumento de trabajo que facilita la graduación del aprendizaje por unidades asequibles a los alumnos ya que fomenta hábitos de estudio, orden, organización personal del trabajo

individual, favorece la creatividad, ofrece al alumno la oportunidad de manifestar su originalidad, experimentando por sí mismo aquello que antes se le mostraba en los libros o se encargaba de realizar el profesor. Su misión es: enseñar a aprender, remitir a unas fuentes, invitar a la búsqueda de datos (Valero: 1975).

Las guías son instrumentos para una fase del trabajo de clase: la del trabajo independiente y no deben considerarse absolutas o usarse indiscriminadamente. Lo que cuenta no es su cumplimiento, sino el trabajo personal motivado, con el objetivo preciso de la búsqueda, que 'pone la mente en actividad' (Klein: 2002; p.65).

### **Biblioteca de clase (diccionarios, enciclopedias y tratados)**

Dada la importancia que tiene este instrumento del aula para la consecución de los objetivos que nos propusimos, considero importante incluir una cita textual:

"Es pues, el diccionario el primer instrumento de trabajo que se utiliza durante todo el tiempo. Puede haber varios, dependerá de lo que ustedes estimen necesario. No es necesario que cada niño tenga su diccionario. Al lado del diccionario, debe haber siempre un atlas de geografía donde se encuentre todo, por tanto, un atlas completo [...] Junto al atlas, el globo que da una representación de la realidad [...] Otros libros que deben figurar en todas las clases, desde las más pequeñas, son los textos de buenos autores. Dan al niño la riqueza de la cultura y de la civilización. No se trata de poner un pequeño libro de textos escogidos sino diferentes obras de autores, pues no existe en ningún país con una civilización antigua como el de ustedes, que no tenga una vasta colección de buenos autores. No presentar uno sino varios, con lo cual proporcionamos al niño el gusto por la lectura. El sentido propio de la lengua, el conocimiento de su civilización. Estos textos de buenos autores son una parte importante dentro de la biblioteca de cada clase. Hay que ser prudentes y tener siempre dentro de esta sección de la biblioteca, libros breves, no demasiado elevados ni demasiado difíciles para que los niños menos desarrollados se interesen por la lectura. Pero junto a estos libros más fáciles, puede haber también otros textos para aquellos alumnos incluso de los últimos grados" (Memoria de Guadalajara: 1973; pp. 27 - 30).

A pesar de la gran importancia que Faure da a la biblioteca del aula, en los salones observados, encontré que la existencia de libros era pobre, limitándose a

unos cuantos diccionarios, una enciclopedia temática, libros escolares de diversas editoriales, correspondientes al grado escolar que se trabajaba y algunos libros de cuentos.

### **Momentos didácticos**

Así se define a las diversas actividades que se realizan en una jornada de trabajo y son:

### **Jornada de trabajo**

Es la manera como está distribuido el tiempo de trabajo para los alumnos en un día de clases normal. Usualmente abarca toda la gama de actividades convenidas para el día, en períodos de tiempo prefijados que por lo general comprenden una hora y media para Trabajo Personal y períodos de cuarenta y cinco minutos para las demás actividades. Alterna Trabajo Personal (siempre en las primeras horas de la mañana) con Puestas en Común, Clases Colectivas y actividades complementarias como son Deportes, Plástica, Música, Educación de la Fe, Computación, Recreo e Inglés. La Jornada de Trabajo varía dependiendo de las actividades programadas desde el principio del año para cada día de la semana y ésta puede ser modificada de acuerdo a las necesidades del grupo y de la institución.

### **Trabajo independiente o trabajo personal**

Se da a partir de la programación, el plan de trabajo y las indicaciones de trabajo. Este es el trabajo medular en el colegio donde se realizó este estudio: es el tiempo que el alumno tiene destinado para trabajar en forma autónoma, auxiliado por su programación y los demás instrumentos didácticos (plan de trabajo, guías e indicaciones de trabajo, libros y otros materiales).

Durante él, el estudiante es responsable directo de una tarea que hay que realizar y del sistema y ritmo de trabajo que desee adoptar. Es a través de él como el alumno mide y aprecia sus propias fuerzas, ve la posibilidad de buscar nuevos caminos, de investigar, de ejercitar el espíritu de crítica, de ofrecer su criterio y aportación perso-

nal. Valero (1975) menciona que el trabajo independiente fomenta el desarrollo de la responsabilidad, de la iniciativa y de la adquisición de técnicas de trabajo adecuadas.

Pierre Faure afirma que no es una imposición de los adultos, ya que surge de las mismas necesidades de los niños: "La observación de los niños revela su interés espontáneos por saber, aprender, memorizar y descubrir. Se enfocan al trabajo, ya que es atractivo y los motiva. Para Faure, el trabajo diario del alumno es como un trabajo profesional: de ninguna manera rentable como el trabajo de los adultos, que tiene una finalidad económica. Su valor no corresponde a sus modestos resultados inmediatos [...] El niño percibe la seriedad y relevancia de su trabajo en la medida en que la escuela le proporciona las condiciones para su realización: al igual que el adulto en la oficina y la madre de familia, el niño sabe de antemano lo que diría ser. La actitud natural, lo que esperamos del niño es que trabaje por sí mismo y para sí mismo. El niño sabrá que todo trabajo depende de sí mismo. Poco a poco tomará conciencia de su trabajo y eso creará una continuidad mental [...] al llegar a la escuela se respeta al alumno en la introducción al trabajo, al entrar en contacto con él. Para favorecerlo, el profesor evita distraer a los alumnos –que tienen ritmos diferentes de concentración- con saludos, discursos o recomendaciones, que podrían darse en otros momentos. En vez de los horarios excesivamente fragmentados, se les permite a alumnos más tiempo, aproximadamente un hora y media o dos, para el 'trabajo independiente', que consta de diferentes tareas: investigaciones, consultas (en libros, a compañeros, al profesor) y experiencias y no sólo trabajos escritos [...] El profesor cree en el trabajo del alumno; lo valoriza y evita interrumpirlo innecesariamente y conserva el material trabajado en archivo para verificar la trayectoria" (Klein: 2002; pp. 70 - 71).

A la institución le corresponde cuidar que estas actividades, ya se trate de aquellas que son realizadas por los niños más pequeños, como las realizadas por los mayores, sean hechas *personalmente* por los niños, asumidas responsablemente por ellos mismos y llevadas a cabo al mismo tiempo con un sentido comunitario,

para lograr que cada alumno en el momento que trabaja no esté sencillamente ocupando un asiento o un lugar, o simplemente sea un nombre en una lista, sino que cada uno sea un elemento activo, vivo, llamado a tener iniciativas, capaz de tomar entre sus manos su propia responsabilidad y la del grupo.

Durante el trabajo personal, el alumno se encuentra en silencio, pensando en su guía, completando las actividades previstas para el tema con auxilio de libros y otros apoyos didácticos que se encuentran en el salón. Cada alumno puede tener ante sí un reto diferente, va a su propio ritmo y nivel de estudio, por lo tanto su actividad es independiente de las del resto de su clase, él lleva su propia guía, que en ocasiones no es ni siquiera del mismo tema que las de sus compañeros.

Así, me interesó trabajar en este espacio de trabajo, un espacio medular, en donde supuse que podría encontrar evidencias de estrategias de comprensión lectora en un proceso de educación personalizada.

### **Trabajo en grupo o clases colectivas**

“Faure dirige la atención de los profesores al hecho de que los alumnos, incluso condenados en su trabajo independiente, forman un grupo, ‘uno de los instrumentos más valiosos en el salón de clase’: de manera espontánea se auxilian o se ayudan sobre algún punto en estudio, sin necesidad de dinámicas especiales. Se trata de una primera modalidad de trabajo en grupo informal en el que se evidencia las diferentes habilidades de los alumnos y donde surge el espíritu comunitario” (Klein: 2002; p. 72).

### **La normalización**

Es simplemente ayudar al niño a que realice todas las actividades como han de realizarse; nos dicen que no hay nada artificial. Normalizar es ayudar al niño a que realice todas las cosas de una manera “normal”.

En el proceso de normalización, el alumno debe observar bien las cosas para encontrar cómo utilizarlas adecuadamente; en realidad en esto consiste la civilización: es crear y se crea todos los días, instrumentos de trabajo que deben ser útiles. Lleva en sí la formación del niño en el respeto. Y del respeto se pasa fácilmente a la admiración de la naturaleza.

"La Normalización será pues, esta observación de las cosas, observación sencilla pero rigurosa para utilizar debidamente todos los objetos, utilizándolos respetando la forma cómo han sido hechos, tratando de adivinar como han sido hechos y para qué deben ser utilizados" (Faure: 1981; pp. 50 - 51).

Este concepto puede definirse como: hacer las cosas como hay que hacerlas normalmente. Busca un dominio de sí, un equilibrio entre las actividades mentales y corporales. Es una adquisición de hábitos que tiene como fin el llegar a una responsabilidad personal. Por ejemplo:

- Respetar el material común considerando que todo lo que hay en la clase es mío pero también de los demás.
- Entrar normalmente a la clase, a la hora señalada, saludar al profesor, no alborotar.
- Mover sillas y mesas sin hacer ruido ni arrastrarlas por el suelo.
- La normalización puede ser a nivel individual o social. Requiere de un aprendizaje y éste no se consigue sin esfuerzos.

También forman parte del proyecto las siguientes actividades, que sólo enumeramos, por no tener relación directa con nuestro foco de investigación:

- **El Intercambio** de cocimientos y/o sentimientos.
- **La síntesis personal** que realiza el alumno mediante memorización, apuntes, elaboración de bitácora, visión de conjunto, entre otras actividades.
- **Exposiciones orales y escritas.**

- **Evaluación:** tanto auto evaluación como evaluación externa, ya sean estas personales y colectivas.
- **Toma de conciencia** de toda la clase un grupo de animación.
- **Puesta en común**, que consiste en precisamente, 'poner en común' lo que cada quién ha observado, obtenido, reflexionado. En ella es el alumno quien tiene la iniciativa, la iniciativa de su mente y de su espíritu. Ahí pone en común sus dudas, sus hipótesis, sus conquistas, sus sorpresas, sus observaciones, sus rectificaciones.

#### 2.4 Los actores: las profesoras y los alumnos

Cuando hablamos del proceso enseñanza-aprendizaje, necesariamente, nos referimos a la relación entre el maestro, el alumno y el objeto de conocimiento. En la comprensión lectora, no hay excepción. Tradicionalmente, aprender a leer fue considerado como el dominio de una habilidad, una destreza para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas. Usualmente, los maestros consideran que una vez que se aprende a decodificar, no es necesario enseñar más a los niños, pues el significado parte de las palabras, las oraciones y los párrafos.

Actualmente, las investigaciones en esta área, consideran el proceso de una manera mucho más compleja. Comprender un texto implica no sólo leerlo, sino además, realizar procesos cognitivos complejos que van desde el reconocimiento de patrones, hasta llegar al análisis y síntesis de la información, y es necesaria la presencia continua del maestro (mediador), para enseñar (modelar) estrategias de comprensión a los niños, en el transcurso de toda su educación.

El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere de una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición. Los medios que se arbitren en la enseñanza deben conducir a hacer de los alumnos buenos lectores, que sientan placer y gusto por la lectura, y de ser posible, se apasionen con ella (Solé: 1998).

La presente investigación se centró en las estrategias de lectura que los profesores utilizan y enseñan a los alumnos para que éstos comprendan lo que leen. Como se señaló más arriba, es una realidad que los estudiantes llegan a secundaria con deficiencias en la comprensión lectora. Por tanto, quería saber en qué medida los profesores de primaria (grados segundo y quinto) estaban llevando a cabo una práctica lectora constante y gradual; si los alumnos leían con un propósito determinado, lo que presupone la comprensión del texto leído (Portilla: 1986); y si existía una preocupación porque se comprendiera lo que leían, por saber si estaban construyendo significados a partir de la lectura. Es por ello, que los profesores adquieren un papel protagónico en este trabajo.

Adicionalmente, necesitaba conocer en qué medida los alumnos comprendían lo que leían, qué herramientas o estrategias utilizaban para obtener significado, y si en realidad podíamos hablar de comprensión lectora en los niños de segundo y quinto de primaria. ¿Qué estaba sucediendo entonces durante su proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Estaban los alumnos asumiendo su rol como co-protagonistas en su proceso de adquisición de estrategias lectoras?

Entonces centré la investigación en aquellas interacciones que se realizan entre maestros y alumnos para compartir estrategias de lectura; revisé trabajos escritos por los niños y guías de trabajo elaboradas por las profesoras, en busca de pistas sobre estrategias para la comprensión lectora en instrumentos de la lengua escrita: guías de trabajo, reportes, trabajos de investigación.<sup>2</sup>

Los actores que intervinieron en la obra, de acuerdo a lo propuesto por Rosana Reguillo (1998), a través de sus discursos y sus prácticas toman una posición con respecto a otros, al mundo y a sí mismo; por lo que decidí partir de la observación de las interacciones que se realizan cotidianamente en las aulas, entre las

---

<sup>2</sup> En el capítulo IV presento una descripción detallada de la metodología e instrumentos que se utilizaron.

profesoras y los alumnos y entre los mismos alumnos, para localizar las estrategias para la comprensión lectora que se utilizaban.

Mis actores, por supuesto, fueron las profesoras y alumnos de segundo y quinto año de primaria, en sus jornadas de trabajo, durante los meses de septiembre de 2000 a mayo de 2001.

### **Las profesoras**

Cada nivel educativo tiene una profesora titular que acompaña a sus alumnos durante la Jornada de Trabajo (exceptuando la clase de inglés y clases especiales, que cabe mencionar se llevan más de la mitad del tiempo de la jornada). Esta profesora siempre está con ellos en el tiempo destinado a Trabajo Personal y en las Clases Colectivas (términos anteriormente explicados). En lo sucesivo me referiré a ellas como, M1 cuando se hable de la maestra de segundo grado y M2 cuando se trate de la maestra del quinto.

Ambas son jóvenes, M1 tenía 26 años y M2 27, ambas eran profesionales de la educación. M1 se encontraba en su tercer año de labores en esta institución, mientras que para M2, este era su primer año de trabajo en el colegio, situación por la cual nuestros hallazgos no pueden considerarse como representativos de lo que sucede en la institución.

Su dinámica diaria durante el "Trabajo Personal" consistía en ayudar a los niños cuando se topaban con alguna dificultad para la realización de los trabajos planeados; las profesoras caminaban alrededor del salón verificando lo que los niños estaban haciendo, resolviendo sus dudas e incluso sentándose junto a ellos o en el suelo a trabajar con el material, cuando lo consideraban necesario.

Su rol difería del de una maestra tradicional, ya que ellas no eran las que directamente enseñaban contenidos a los niños, sino que asumían un papel aparentemente menos activo en el aula: el de acompañarlos en la construcción de

su propio conocimiento; sin embargo, en los momentos en que se introducían conceptos nuevos, o se presentaba alguna dificultad para comprender, ellas asumían un papel de mediadoras, de guías que favorecían el aprendizaje, permitiendo su guía, que se involucraran en niveles de actividad para la que solos no estaban preparados (Tharp y Gallimore: 1988).

Aun cuando la actividad en el salón se daba en forma natural, el hecho de que cuando llegaran los niños 'todo estuviera listo para trabajar', implica gran trabajo previo de la maestra, a saber: preparar el ambiente, los instrumentos de trabajo, el material de consulta, y la distribución de actividades a lo largo de la jornada diaria.

De acuerdo a lo enunciado en uno de los documentos internos del colegio, el objetivo básico de preparar el medio ambiente, es buscar que el niño se independice del adulto, "crear un lugar donde él pueda hacer las cosas por sí mismo, vivir su propia vida sin la ayuda inmediata de los adultos. Un lugar donde puedan estar cada vez más activos, dirigiendo su propia vida, tornándose conscientes de sus propias fuerzas" (Instituto Pierre Faure, Material del módulo II de Fundamentación Psicopedagógica. Diplomado de Educación Personalizada).

### **Los alumnos**

El grupo de segundo, contaba con un total de 27 alumnos, de los cuales 18 eran niñas y nueve niños. El de quinto, tenía 23 alumnos en total, diez niños y 13 niñas. Las edades que correspondían a los niños de cada grupo eran: en segundo grado el alumno más grande tenía ocho años y el más pequeño seis, siendo la edad promedio del grupo seis años nueve meses. En quinto grado, el mayor tenía once años y el menor nueve, siendo la edad promedio nueve años cuatro meses.

Al igual que con las profesoras, me referiré a los alumnos de segundo como "S" y a los de quinto, como "Q" cuando se realiza la transcripción de diálogos en los que intervinieron varios niños, se encuentran enumerados en forma consecutiva, por ejemplo: S1, S2, S3; Q1, Q2...

Los grupos eran homogéneos no sólo en cuanto a edades, sino también en su forma de vestir, hablar y actuar; ya se había mencionado que no llevan uniforme y se visten de manera informal y cómoda: pantalones de mezclilla, playeras, tenis o ropa deportiva.

Los padres de familia de estos niños, en su mayoría eran profesionistas, aunque algunos de ellos se dedicaban al comercio. De acuerdo a lo expuesto por las profesoras, todos ellos compartían el interés por la educación de sus hijos, demostrado de manera inicial, por el hecho de buscar un nuevo modelo pedagógico para su educación y a posteriori, por el seguimiento que daban a sus procesos de aprendizaje y desarrollo. En la aproximadamente la mitad de los casos, la madre de familia también desempeñaba un trabajo remunerado fuera del hogar.

De acuerdo a la apreciación de las profesoras y niños, y mencionándolo de manera informal, los padres de familia no parecían ser lectores cotidianamente activos, algunos de ellos, ni siquiera se mencionó que tuvieran actividad lectora cotidiana y sin bien parecían estar interesados en que sus hijos leyeran, no parecían estar modelando el proceso desde casa. Se expresaban de ellos, mencionando que si bien estaban interesados por sus hijos, no siempre tenían el tiempo suficiente para dar un seguimiento cercano a sus peticiones de que los niños leyeran por las tardes.

Estos aspectos hacían referencia a un similar nivel socio-económico y cultural, aunque estoy consciente de que estos aspectos, por escapar a los objetivos propuestos en la presente investigación, dejen una laguna de información. Se constituyen por si mismos, en todo un tema a aborda, ya que sin duda, permitiría tener una panorámica más completa de la situación.

Los niños siempre se mostraron muy desenvueltos: en ningún momento parecieron inhibirse con nuestra presencia, incluso, se dirigían directamente a nosotras para preguntarnos si estábamos allí para observarlos (las profesoras informaron posteriormente, que es frecuente que profesoras en formación, asistan a los salones a observar el trabajo de profesoras y alumnos). Se movían libremente por el salón y cada uno trabajaba en un tema diferente, siguiendo su propio plan y guía de trabajo. Pudimos darnos cuenta de que en muchos momentos se ponían de acuerdo entre ellos para trabajar juntos el mismo tema, lo cual era permitido por las profesoras, aunque nunca encontramos que se refirieran a esto en forma explícita, parece ser una de las 'reglas del juego'.

Mediante todos los elementos anteriormente descritos, nos fue posible abordar y dar respuesta a nuestras interrogantes iniciales: ¿cómo y cuáles estrategias eran implementadas por las maestras para lograr la comprensión lectora en sus alumnos?

## **2.5 Dos escenarios: segundo y quinto de primaria**

La razón por la que seleccionaron los grados de segundo y quinto de primaria para realizar la investigación, fueron las siguientes:

### Segundo grado de primaria

En segundo de primaria, los niños ya dominan la mecánica de la decodificación, y ya no están centrados en leer correctamente como en el grado anterior, en el que la atención de la profesora y de los niños, está centrada en 'decir bien' las palabras escritas. Es en esta etapa cuando los niños están ya preparados para conocer lo que significan las palabras escritas, lo que dice aquello que se lee.

No obstante que el proceso de lecto-escritura en esta institución inicia desde el preescolar, llegan muchos niños a primer año de primaria sin haber conquistado completamente esta habilidad y continúan con el proceso de decodificación.

Es en segundo de primaria, como en ningún otro ciclo, cuando la atención se centra en la comprensión y empiezan a utilizar los textos escritos para adquirir nuevos conocimientos.

La decisión de seleccionar este escenario se apoyó en el hecho de que en varios estudios realizados en México sobre el tema (Suro: 1997; Hinojosa- Zarzosa: 1987; Gómez Palacio-Villarreal: 1997), se investiga en niños a partir de segundo de primaria. Considero que la razón está en que en el primer grado de educación no se puede hablar de comprensión lectora, en el amplio sentido del término.

Además, segundo es un grado en el que por el nivel de desarrollo de los niños es posible enseñar estrategias de comprensión lectora: activar conocimientos previos, realizar predicciones, inferencias, identificar el tema e ideas principales, hacer resúmenes que tengan la información primordial que da sentido al texto.

Como señala Isabel Solé (1998), el niño puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, y todas ellas deben ser enseñadas. La adquisición de estrategias para acceder al texto no es un fin en sí mismo, sino un medio para que el niño pueda interpretarlo. En la lectura, significado y decodificación se encuentran siempre presentes, pero su peso es diferente en diversos estadios de la lectura; en primero de primaria tiene más importancia la decodificación, pero segundo es el momento en que creemos debe iniciar la enseñanza de estrategias de lectura encaminadas a lograr buenos lectores que no sólo comprendan más y mejor los textos, sino que también sientan placer y gusto por la lectura.

### Quinto grado de primaria

Se eligió por ser un nivel intermedio en educación básica, en el que el niño debe manejar la lengua escrita de manera correcta. En este grado, ya cuentan con un mínimo de estrategias para controlar y autorregular su comprensión de textos.

El quinto año, se ha considerado tradicionalmente por los profesores, como un año en el que se repasa lo anteriormente visto, lo que justifica el pensar que el alumno, espontáneamente estará haciendo estas 'evocaciones' del conocimiento anterior, lo que le dará una herramienta para comprender nuevos textos y conocimientos académicos, tal como menciona Gómez Palacio (1993).

El estudiante de este grado, ya ha pasado siete años en las aulas, ha vivido diferentes experiencias, tanto escolares como extra escolares, y por lo tanto, ya tiene un acervo de conocimientos suficientes que poner al servicio de la comprensión lectora y de acuerdo a Ferreiro (1995), se considera que el interlocutor o lector es un participante mucho más activo de lo que se pensaba con anterioridad. El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos. Lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado. Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis y apoyado en su experiencia y conocimientos previos.

Esperaba entonces, poder encontrar evidencias de aquellas estrategias de comprensión lectora que utilizan diariamente, tanto las que son enseñadas intencionalmente por la maestra, como aquellas que se utilizan por iniciativa propia. También suponía que al no tener ya problemas con la decodificación y ser ya lectores con cierta experiencia, podrían dedicarse plenamente a construir su comprensión de la lectura. Para reforzar mi punto de vista recurro a Goodman, quien dice que: "podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo

gramatical y termina finalmente con un ciclo de significado” (en Ferreiro: 1982; p. 23).

Los niños, en quinto grado, parecen dominar plenamente los inicios de la lectura y por ello, supuse que estaban listos para enfrentarse al ciclo completo. El alumno en este nivel ya puede desentrañar "los elementos lingüísticos, pragmáticos y estructuras que van predeterminando las hipótesis que el lector puede construir como base en su modelo de significado, mismo que éste irá probando durante la lectura para mantenerlo o modificarlo” (Gómez Palacio-González Guerrero: 1993; p.20).

La razón de abordar mis interrogantes desde dos escenarios diferentes, fue la de establecer si se dan avances en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de la institución, a medida que avanzan en su educación primaria. Consideré que el lapso existente entre estos dos grados, era suficiente para permitir que los niños desarrollaran las habilidades necesarias en el campo de la comprensión de textos escritos, y así podría apreciar qué resultados se estaban obteniendo con el sistema que utilizan actualmente, y cómo estaban siendo motivados a la lectura. Me intrigaba conocer si se incrementaban y diversificaban las estrategias lectoras en los niños de quinto, si los comparaba con los de segundo y es que de acuerdo con Isabel Solé (1998), la enseñanza de la lectura no es cuestión de un curso o de un profesor, sino que es una cuestión de escuela, de proyecto curricular y de todas las materias en que interviene.

No puedo dejar de mencionar, el primordial papel que juegan tanto la familia como el contexto social, factores de gran importancia, pero no abarcados en el presente estudio, ya que por la misma naturaleza multidimensional del proceso de comprensión lectora, consideré metodológicamente necesario, abarcar solo una de sus causales.

Quiero aclarar que una vez hecha la elección de los grados a observar y gestionado el acceso a la institución, pedí a la directora de la primaria, que fuera ella la que asignara, cuál de los dos grupos de cada nivel, serían los escenarios de estudio. Creo conveniente mencionar que una vez iniciada la recolección de datos en el grupo de quinto año, se constató que el hecho de que la profesora estuviera atravesando su primer ciclo como profesora de esta institución, ocasionó que los resultados no puedan ser considerados como representativos de la situación general imperante en todas las profesoras.

Hasta aquí, solo he dado cuenta del teatro, en que se presento la obra. Invito a mis lectores, a acompañarme a la puesta en escena, la cuál dará inicio en el capítulo siguiente

### **CAPÍTULO III**

## **EL GUIÓN Y LA PUESTA EN ESCENA: “LA LECTURA COMO UN PROCESO DE SIGNIFICACIÓN”**

### 3.1 Referentes teóricos

Uno de los procesos de aprendizaje a los que más atención, investigación y estudios se ha dedicado en diversas partes del mundo, es al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura. Existen compilaciones en español, donde se estudia el problema de la comprensión lectora desde diferentes ángulos. Entre las consultadas, se encuentran la de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (1995): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, y la publicación española compilada por Aníbal Puente (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Se consultó también la edición de Judith Orasanu (1986): *Reading Comprehension: from research to practice*.

Es tal la importancia que tiene la adquisición de la lengua escrita en las sociedades modernas, que el hecho de saber leer, permite o impide que un individuo se integre a la sociedad a la que pertenece. Como dicen Argudín y Luna (1995): el no leer bien hace parecer aislada a la persona, con insuficientes referencias y relaciones con el mundo externo que le permitan un crecimiento interior.

En algunos países se ha avanzado mucho en la alfabetización de los ciudadanos, sin embargo, el problema de la verdadera apropiación y desarrollo de la comprensión lectora, sigue siendo un asunto por conquistar, especialmente en países como el nuestro en los que aún se lucha por eliminar el analfabetismo. Si bien esta es una problemática común a los países industrializados, en donde la adquisición y aplicación de conocimientos y tecnologías gira mayoritariamente en torno a la lectura, en nuestro país se agudiza al enfrentarnos a un doble reto: la alfabetización y la comprensión de lo leído.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la lectura es considerada como un indicador del desarrollo humano de los diferentes países del mundo. Esta organización ha señalado que el concepto de la competencia lectora que se maneja en la actualidad, es mucho más amplio que la

noción tradicional de leer y escribir (alfabetización); la OCDE propone que la formación lectora es vital para que exista una efectiva participación en la sociedad moderna y para lograrla, se requieren diversas habilidades, tales como: decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y de las estructuras gramaticales, para finalmente hacer una construcción propia del significado, lo cual implica adicionalmente, la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos del autor. Sobre las diferentes explicaciones teóricas acerca del proceso de comprensión lectora, así como del paradigma que rigió nuestra investigación, hablaremos ampliamente en las secciones tituladas: “¿Qué es leer y comprender un texto?” y “¿Cómo leemos para comprender?”, de este mismo capítulo”.

Como podemos ver, al hablar de capacidad lectora, nos referimos a la habilidad para comprender e interpretar cualquier clase de texto, para dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen, como medio para alcanzar las propias metas, desarrollar el propio potencial y consolidar los conocimientos y así estar en condiciones de una adecuada participación social.

De acuerdo a estos autores, la crisis en la comprensión lectora que está viviendo la sociedad mexicana, es una amenaza para el proceso educativo y cultural, ya que el desarrollo de los estudiantes mexicanos, como han demostrado los estudios internacionales y regionales recientes, es deficiente: al carecer de las capacidades lectoras básicas, no pueden beneficiarse de las oportunidades educativas que se les presentan, por lo que no siempre están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para asegurar su éxito profesional. Sin una capacidad lectora plenamente desarrollada, los estudiantes no pueden alcanzar un nivel básico de eficiencia y fallan frecuentemente en demostrar habilidades y conocimientos necesarios para afrontar retos profesionales.

Es por ello que en la actualidad, la lectura constituye uno de los mayores retos del sistema educativo nacional. A pesar de que no se han escatimado recursos para lograr alfabetizar a la mayor parte de la población, el analfabetismo no ha sido

erradicado, y además, seguimos padeciendo los resultados de los llamados 'analfabetas funcionales'. El analfabetismo funcional, " no significa la ausencia de la aptitud para leer. Significa que no se sabe leer a un nivel suficiente y que, por consiguiente, se está imposibilitado a participar completamente en la sociedad, llámese a esto estudios o trabajo" (en Argudín y Luna: 1998; p. 12).

Con el término anterior, me refiero a aquellas personas, que a pesar de haber sido alfabetizados, se comportan como analfabetos funcionales. Según estadísticas sobre el panorama de la lectura en el mundo, de la OCDE y la UNESCO, México ocupa los últimos lugares en esta materia en el contexto internacional y regional.

El gobierno mexicano afirma que "la indiferencia de los mexicanos ante la lectura de calidad mantiene al país inmerso en una progresiva catástrofe silenciosa, que de acuerdo a las últimas cifras difundidas por la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista conformada por 108 naciones del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante, cifra muy alejada de los 25 volúmenes recomendados por este organismo internacional, y del promedio de lectura de la sociedad Japonesa, Noruega, Finlandesa y Canadiense que ocupan los primeros lugares a nivel mundial con 47 títulos per cápita." (Marcos Miranda Gil, 2000 p.7)

Por su parte, la Secretaria de Educación Pública ha reconocido que "a pesar de lo mucho que ha avanzado la cobertura de la educación básica y el promedio de escolaridad de la población de 15 años, que ya es de 7.7 grados, para la mayoría de los mexicanos la afición de leer libros no es todavía una costumbre, esta falta de lectura de libros entre la población no solamente alfabetizada, sino incluso con muchos años de escuela, se ha ido convirtiendo en un lastre cada día más pesado, en un factor de atraso cada vez más evidente e incómodo" (Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García, 2000, p. 7)

En lo que se refiere al proceso que se sigue para la adquisición de la lecto-escritura, (considerando, que suelen darse en forma casi simultánea), existen diferentes posturas y modelos, que tratan de explicar su mecánica. No obstante, debido a que el propósito de la presente investigación era únicamente identificar las estrategias lectoras que se utilizan en los salones observados en la institución, no es de mi competencia abordar dichas teorías. Baste con decir que existen posturas encontradas al respecto; una de ellas, considera el proceso de adquisición de la lectura como independiente de otras capacidades o funciones de pensamiento; otra, considera que para aprender a leer es necesario que exista un nivel adecuado de habilidades perceptuales, tales como la visual y auditiva. Y una última, que aborda la lectura con planteamientos diferentes, en donde se ve la alfabetización como un proceso que va mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito (Suro: 1997). Este último enfoque, es el que tomaré como punto de partida para conceptualizar lo que es la comprensión lectora.

### 3.2 ¿Qué significa leer y comprender un texto?

“La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de coordinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (IRA, 1966, 2 en Carrasco Altamirano, ibidem. p. 130). Para Emilia Ferreriro (1982; 14), la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados” (Carrasco Altamirano, ibidem. p. 130).

En palabras de Carrasco (1966): “Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura,

construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura”.

La comprensión de la lectura es un proceso global basado en la comprensión del significado de las palabras, de sus posibles variaciones de acuerdo al contexto y de la interpretación y valoración personal que el lector hace de su contenido. Y la importancia de la lectura es tal, que Alvermann (1900 en Carrasco Altamirano, ibidem), se atreve a afirmar que educar en la comprensión lectora, implica educar en la comprensión en general, ya que estimula el desarrollo de la capacidad para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, lo que es la base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

Estamos ante un proceso que encierra en sí mismo la clave para que una persona pueda establecer una verdadera comunicación, no sólo con el mundo externo, sino que sus repercusiones llegan hasta la esfera individual, pudiendo ser cuestionados y modificados sus propios conocimientos y esquemas de pensamiento.

### **3.3 ¿Cómo leemos para comprender?**

Goodman caracteriza a la lectura como un “juego psicolingüístico de adivinanzas”, como un proceso en el cual el pensamiento y lenguaje están involucrados en continuas transacciones, al tiempo que el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. Pero “la transacción no es una simple interacción. Dewey prefirió la palabra transacción al término interacción porque en el proceso ‘tanto el texto como el lector resultan modificados’ [...] Entonces lo que aporta el lector a esta transacción es tan importante como lo que el escritor aportó (en Ferreiro y Gómez Palacios: 1982, p. 86).

La lectura no es simplemente un acto mecánico de decodificación; no es solamente sonorizar un texto, sino que implica el darle un significado personal. La lectura es un proceso complejo y sistemático, donde el lector debe realizar un

esfuerzo intelectual. Durante la lectura, el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos.

Es dentro de esta perspectiva, en donde se ubicó la comprensión lectora: *como un proceso interactivo, en el que participan tanto la persona que lee como el texto que va a ser leído*. El lector trae al texto sus expectativas, los conocimientos que ya posee sobre la estructura y el contenido del lenguaje y sus antecedentes culturales para lograr la construcción e interpretación de lo que lee, a medida que lo lleva a cabo (Hall: 1991).

Como un proceso interactivo, en la lectura interactúan siempre texto y lector. Como lectores, consideramos el significado que el autor plantea mientras que al mismo tiempo, vamos construyendo nuestro propio significado. Utilizamos nuestro conocimiento del lenguaje, pensamientos, y manera de ver el mundo para entender el significado del autor. Y ese lenguaje, pensamiento y visión del mundo de ambos, el autor y el lector, están influenciados por sus historias personales y sociales (Goodman-Watson-Burke: 1996).

Entonces, si la lectura es un proceso interactivo, tiene las siguientes características:

- a) La presencia de un lector activo que procese y examine el texto.
- b) La existencia de un objetivo que guíe la lectura.
- c) Y por supuesto: un texto que leer.

Siempre leemos con una finalidad. Es por ello que los propósitos de la lectura constituyen el mayor determinante de la velocidad de lectura y de la selección de las estrategias para comprender y recordar la información del texto (Condemarín: 1996), y la interpretación que los lectores realizamos de los textos depende en gran medida del objetivo que guíe nuestra lectura (Solé: 1998).

Otro autor que apoya este planteamiento de la lectura como un proceso interactivo, es Keneth Goodman (1995), para quien la relativa capacidad de un lector en particular, es importante para el proceso, pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Señala Goodman que toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende en gran medida de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura: "leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto" (Goodman: 1995; p. 27).

Existen tres paradigmas principales para explicar el proceso de comprensión

El modelo ascendente (*bottom up*) que considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras y palabras, para ir subiendo a niveles más complejos como oraciones y párrafos logrando así, la comprensión del texto. En este modelo se atribuye una gran importancia a la descodificación. Esta es una postura tradicional de lo que es la lectura.

El modelo descendente (*top down*) sostiene que el lector hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Se concibe al lector como un explorador en busca del significado, equipado sólo con las claves más productivas.

El modelo interactivo de lectura integra los dos modelos citados, el ascendente y el descendente. En este modelo, las fuentes para la obtención de significado dependen tanto del texto como de las expectativas del lector. Se trata de niveles distintos, pero ambos necesarios. Al enfrentarse al texto, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento fónico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático para construir una interpretación. Esta perspectiva apunta a la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el

texto y los elementos que lo componen (decodificar), así como las estrategias que hacen posible su comprensión (Solé: Ibid; McGinitie-Maria-Kimmel: 1995; Antonini-Pino: Ibid; Johnston: 1989).

El modelo interactivo reconoce la influencia de diversos factores en el proceso de lectura.

- 1) Para leer hay que saber decodificar y aprender las estrategias que conducen a la comprensión.
- 2) El lector participa activamente y debe hacer uso de todos los recursos cognitivos que le permitan acceder al significado.
- 3) En toda lectura existe un propósito, que es el que guía la búsqueda de significado.
- 4) El significado no está contenido en las palabras o en las oraciones en sí mismas. Para poder extraer significado de un texto que aporta al lector información lingüística, gráficamente organizada, el lector emprende un proceso activo de construcción basándose en su conocimiento previo y en las predicciones o hipótesis que formula y comprueba durante la lectura del texto.

Por ser el modelo interactivo el que considero el más completo, es el que adopté como punto referencial de la presente investigación. A continuación presento los dos paradigmas teóricos: el cognoscitivist y el constructivista, de los cuales se desprende la visión de la comprensión lectora como un "proceso interactivo" y que por lo tanto, he adoptado como referente.

### **3.4 Paradigmas cognoscitivo y constructivista**

Las teorías actuales que estudian la relación entre pensamiento y lenguaje, realizan una clara distinción entre lengua oral y lengua escrita: ambas son paralelas entre sí y capaces de lograr la comunicación, tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas, pero son muy diferentes las circunstancias en que se usan; mientras la lengua oral nos permite la

comunicación inmediata cara a cara, la escrita nos permite comunicarnos a través del tiempo y el espacio (Goodman: 1995).

En los últimos años se han ido divulgando una serie de planteamientos que pretenden explicar el funcionamiento de la mente humana y comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr fundamentar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas. Estos planteamientos son agrupados bajo el nombre de "constructivismo" (Coll: 1977; p.5).

La concepción tradicional del aprendizaje, definía la lectura como un proceso mecánico de transmisión y adquisición de conocimientos, pero sin considerar los procesos mentales internos que se dan en el individuo y que lo hacen un sujeto activo en la apropiación del conocimiento, y no simplemente un recipiente vacío en el que el maestro vierte los contenidos.

A partir de la aparición en 1987 del libro *La nueva ciencia de la mente* de Gardner, que se abre un nuevo camino para que convergen diversas teorías y explicaciones, las cuales partían de distintas corrientes psicológicas, que siendo incluso contradictorias entre sí, compartían principios explicativos básicos acerca de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Todas ellas compartían la importancia asignada a la "actividad mental constructiva", de las personas para adquirir conocimientos. Es por ello el término "constructivismo", que aplicado al ámbito escolar, acentúa la importancia de la "aportación constructiva" que realiza el alumno en su propio proceso de aprendizaje (Coll: 1997).

Dentro de ese paradigma, encontramos diversos autores que defienden sus propios enfoques, así tenemos entre otros a Piaget, quien enfatiza un constructivismo basado en el desarrollo biológico; a Ausubel, que resalta la importancia del aprendizaje significativo; y a Vygotsky, quien se centra en la importancia que tiene la influencia del grupo social en la construcción del aprendizaje de un individuo. A pesar de sus diferentes focos de interés, todos ellos

comparten la idea de que el aprendizaje es “construido” por el propio individuo, lo que rechaza la concepción tradicional y muy difundida, de que un alumno pasivo es el mejor candidato para aprender.

Desde esta perspectiva, se enfatiza la importancia de los diferentes procesos mentales en la construcción del conocimiento, tales como la atención, la percepción, la memoria, el recuerdo y la resolución de problemas. Se estudian los procesos cognitivos y motivacionales que tienen lugar en los alumnos y que son los responsables de facilitar o entorpecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva, se asume que el estudiante es un ser activo que constantemente está procesando información para ir construyendo su conocimiento. Es una postura que se opone a la concepción del aprendizaje como mecánico y receptivo y que se centra en el principio de que los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (Reid, Hresko y Swanson: 1996).

Se considera que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, de acuerdo a estos principios, el conocimiento nunca es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (en Klinger-Vadillo: 1999).

Las aproximaciones constructivistas en el campo de la educación, resaltan la importancia que tienen para la comprensión y el aprendizaje, la constante participación activa del estudiante, así como las percepciones, pensamientos y emociones, tanto del alumno como del maestro. Asimismo, manifiestan su preocupación por que el aprendizaje sea de largo plazo, es decir, que no termine con el final de la clase o el curso y que pueda ser aplicado espontáneamente cuando las situaciones de la vida cotidiana lo demanden.

El constructivismo en educación ha tenido como objetivo principal, el promover los procesos de crecimiento personal del alumno en la propia cultura a la que pertenece.

"Las más conocidas teorías Constructivistas en la educación son las de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky. La piagetiana se basa en el concepto de que el niño construye su conocimiento en vez de tomarlo de una fuente externa. La de Vigotsky indica que las interacciones sociales afectan en forma fundamental el aprendizaje, por lo que los niños aprenden por medio de las experiencias sociales, y por tanto, culturales. El aprendizaje se concibe como una reconstrucción de los saberes socioculturales y se facilita por la mediación e interacción con otros" (Klingler y Vadillo: 1999; p.4).

A partir de Jean Piaget, quien "revolucionó el estudio del pensamiento y el lenguaje infantil" (Vygotsky: 1996; p.25), se reconoce que nacemos como procesadores de información activos y exploratorios, y que construimos nuestro conocimiento en lugar de tomarlo ya hecho en respuesta a la experiencia o la instrucción. Sus ideas acerca de los cambios del desarrollo en la naturaleza y estructuración del conocimiento de los niños se convirtieron en punto de referencia teórico dentro del cual tuvieron lugar la mayor parte de las discusiones del desarrollo cognoscitivo.

En cuanto al lenguaje, Piaget consideró que inicialmente éste es egocéntrico, es decir, el niño habla sólo para sí mismo, sin tratar de comunicarse y sin esperar respuesta a sus inquietudes. Más tarde, desarrolla un lenguaje socializado donde intenta un intercambio con los demás, transmite información, espera que se le conteste. Para Piaget, el pensamiento y el lenguaje recorren una trayectoria similar, desde lo interior y subjetivo, hasta lo socializado y objetivo. (Vygotsky: 1996). No obstante, Piaget enfatizó el pensamiento (esquemas cognitivos), y le restó importancia al lenguaje (esquemas verbales), al que veía solamente como un medio para comunicar el pensamiento. La teoría de Piaget se enfoca en el

individuo, en su construcción personal que se va consolidando, en la medida en que va pasando de una a otra etapa de desarrollo, lo cual está en gran parte, determinado biológicamente.

En contraste con esta postura, se encuentra Vygotsky, psicólogo ruso interesado en los mismos temas y quien conoció la obra de Piaget. Para Vygotsky, la función primaria de las palabras, tanto en niños como en adultos, es la comunicación y el contacto social. Por ello, el primer lenguaje del niño es social; es un lenguaje global y multifuncional y más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse en habla egocéntrica y habla comunicativa (social). Conforme los niños crecen, sus discursos egocéntricos se modifican concediendo una función social, al discurso interno. El discurso interno es pensamiento verbalizado el hablarse a sí mismo, lo que ocurre cuando se piensa. Por lo tanto, la dirección del desarrollo del pensamiento no va de lo individual a socializado, sino de lo social a lo individual.

Vygotsky establece que el pensamiento es pre-lingüístico y el lenguaje es pre-intelectual, y siguen líneas separadas e independientes una de otra. En un momento determinado, estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. Estudios posteriores basados en la teoría de Vygotsky, permiten determinar que los esquemas verbal y cognoscitivo, se asimilan entre sí y se coordinan en esquemas más potentes y diferenciados, que por último, se convierten en estrategias para 'aprender a aprender'.

Vygotsky hizo patente la influencia que tienen las personas que forman el grupo social de un individuo, en la construcción de las funciones mentales superiores, las cuales afirma, se originan en la interacción social. El significado se construye externa y socialmente antes de ser internalizado por el individuo, para explicarlo, a continuación citamos a Bárbara Rogoff, investigadora estadounidense, que se ubica dentro de la corriente 'sociocultural':

"Como humanos, durante un periodo de pocos años después de nacer, progresamos hasta alcanzar una extraordinaria habilidad para comunicarnos por medio de lenguaje, utilizamos instrumentos de solución de problemas, comprometernos en acciones flexibles

de cooperación con otros, aprovecharnos de la experiencia y de las intenciones de nuestros antepasados, enseñar y aprender de los demás y planificarles los acontecimientos futuros. Reflexionamos sobre las perspectivas de otros seres humanos, analizamos nuestro pasado y nuestra situación, y nos sentimos orgullosos de nuestras diferencias con otros animales" (Rogoff: 1993; p. 25).

La relación pensamiento-lenguaje que establece Vygotsky, y su perspectiva desde el constructivismo social, han proporcionado los lineamientos más actuales en el aprendizaje de la lecto-escritura y la posterior comprensión de textos, retomados por diversos autores. Aquí algunas afirmaciones:

- 1) Los niños, al aprender a leer necesitan haber desarrollado una cierta conciencia metalingüística; han tenido diferentes experiencias con textos y un conocimiento intuitivo de las reglas del código. Este bagaje de conocimientos con los que cuentan, su comprensión de la forma hablada, debe ser aprovechada por los maestros para ayudarles a acceder a la lengua escrita (Solé: 1998; Garton-Pratt: 1998; Cazden: 1995).
- 2) El contexto situacional en que se encuentra la escritura, proporciona claves para obtener significado. Entre más cercano sea el contenido de la lectura a la vida y experiencias del lector, más significativo será para él la lectura. Los aprendices de lectores han sido influenciados por el material escrito del mundo que les rodea, y el aprendizaje de la lecto-escritura debe estar relacionado de alguna manera con lo que se ha aprendido en casa, en el preescolar y en la comunidad. El acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos para el niño. (Cazden: 1995; Harste-Burke: 1995; Goodman- Watson-Burke: 1996). Como señala Isabel Solé (1998), si se trabaja el código de manera más o menos aislada, descontextualizada y no aprovechamos el acervo significativo y funcional que el niño ya posee, contribuimos a la idea de que leer es decir las letras, sonidos, palabras, sin buscar su significado.

- 3) La lectura es una actividad social. Estudios recientes de antropólogos, psicólogos y educadores, muestran que en Norteamérica el aprendizaje de la lengua hablada, y posteriormente la escrita, depende del grupo social al que se pertenece (Heath: 1983). El discurso social de una comunidad también permite al individuo construir su propio conocimiento, mediante los esquemas que aporta a cualquier actividad de lectura (Goodman-Watson-Burke: 1996). La lectura está muy influenciada por las interacciones con los demás. La interacción social es necesaria para que los niños se conviertan en alfabetizados. Primero en la familia y posteriormente con el maestro y los compañeros, una persona que apoye, preparada para hablar y leer con el niño y animarle en sus intentos por escribir y leer, es primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito (Garton-Pratt: 1991). Observando a otros leer y escribir, el niño obtiene información importante sobre las funciones de la lecto-escritura (Anderson-Teale: 1995).
  
- 4) La lectura es una práctica que se adquiere socialmente (Gee, 1966, en López 1000 Rodríguez, en Revista Mexicana de investigación educativa, núm. 17, p. 71); como tal, se rige por las pautas e institucionales culturales de una sociedad.

Por todos estos planteamientos, esta investigación se centró en las interacciones que se daban en los salones de clase, buscando si en éstas, las profesoras intencionaban el desarrollo de estrategias que proporcionaran a los alumnos, las claves para comprender lo que leían.

### **3.5 Esquemas de pensamiento**

Piaget introdujo el término de *esquema*, para referirse a los marcos de referencia cognoscitivo, verbal y conductual que se desarrollan para organizar el aprendizaje y para guiar la conducta. El desarrollo cognoscitivo ocurre no sólo por medio de la construcción de nuevos esquemas sino también por la diferenciación e integración de los esquemas existentes (Good-Brophy: 1996).

Aun cuando Piaget no enfatiza la importancia del entorno sociocultural del niño, su teoría del desarrollo cognitivo y la introducción del concepto de esquema de pensamiento, son fundamentales para posteriores estudios con puntos de vista cognoscitivos y constructivistas del aprendizaje. Dentro de éstos, destacan la teoría de los esquemas y el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, que también fundamentan la concepción de comprensión de lectura que manejamos aquí.

Para Piaget el esquema constituye la parte fundamental que explica el desarrollo intelectual del niño. El concepto de esquema designa el marco cognitivo que emplean los individuos con el propósito de organizar las percepciones y las experiencias de su entorno (Puente: 1991).

A continuación, algunas definiciones del término *esquema de pensamiento*, de diferentes autores, me atrevo a transcribirlas de manera textual, ya que al ser complementarias, considero que darán claridad sobre el tema:

- Un esquema de pensamiento es definido como una guía para organizar y mantener el proceso de pensar y estimular al individuo a considerar los diferentes aspectos de una situación; sostienen y organizan el pensamiento, pero no hacen el pensamiento. Según Perkins, son guías, no recetas (en Sternberg: 1987).
- Un esquema de pensamiento se define como: "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad" (en Coll et al, 2000, p-52), es decir, sus conocimientos previos
- El alumno va conformando su propio conocimiento auxiliado de medios diferentes: su participación en diversas experiencias, la exploración

sistemática de su medio ambiente físico y social, la escucha atenta de relatos y exposiciones, la atención a películas y programas de televisión, leer un libro, observar personas y objetos, aprender de los contenidos académicos. Dichos conocimientos encuentran almacenados en la mente organizados en unidades que llamamos 'esquemas de conocimiento' y que se mantienen interconectados. La estructura cognoscitiva de un individuo, puede ser concebida como un conjunto de esquemas convenientemente relacionados (Mauri T. en Coll íbidem).

- Aníbal Puente describe el esquema como "un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción". El esquema está presente en los principales procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión de la lectura.
- Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento. Es estructura en el sentido de que indica las relaciones entre los conceptos constituyentes. Es abstracta porque un esquema tiene el potencial para cubrir un número de textos que difieren en aspectos particulares. Un lector comprende un mensaje cuando es capaz de activar o construir un esquema que integre los objetos o eventos descritos (Wilson-Anderson: 1986). Estos autores comparan la comprensión con la solución de un rompecabezas; las piezas encajan en su lugar sin ser forzadas, no quedan espacios vacíos, y el rompecabezas armado por completo nos revela una figura completa y coherente. Para comprender un texto no sólo es necesario conocer el significado de las palabras o frases, procesar gramaticalmente un párrafo o descifrar el sonido correspondiente a la letra de un texto, procesos que son

necesarios y que representan la fase inicial; se requiere de un esquema que permita integrar el contenido de la lectura (Puente: 1991).

- Los esquemas son producto de la historia particular de cada individuo y de su medio social y cultural. Para aprender significativamente, es necesario activar los esquemas o estructuras con que cuenta el sujeto que aprende.

Tenemos entonces que la teoría de los esquemas nos brinda una explicación de como el conocimiento previo que posee una persona, es la base sobre la cual construye su comprensión del contenido nuevo en textos escritos.

Para Ausubel, el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas en las que conceptos subordinados son incluidos bajo conceptos superordinados de nivel superior. La estructura proporciona un andamiaje que apoya la retención de la información como un cuerpo de conocimiento organizado. También funciona como un marco dentro del cual, se interpreta el conocimiento nuevo relacionado o se reaprende de manera eficiente el conocimiento olvidado (Good-Brophy: 1996).

Aunque no se refiere específicamente a esquema, el concepto de estructura jerárquica encaja dentro de éste, ya que ambos coinciden en señalar que la estructura o esquema cognitivo permite: activar el conocimiento que ya poseemos sobre determinado concepto; seleccionar lo que nos interesa de la información e incorporarla al esquema correspondiente; relacionarla con otros esquemas, así como crear nuevos campos de conocimiento en nuestra mente.

La teoría de los esquemas y la del aprendizaje significativo coinciden en varios supuestos generales sobre el aprendizaje, que son básicos para el concepto de comprensión lectora que definiremos más adelante.

Como se mencionó anteriormente, los esquemas son producto de la historia particular de cada individuo y de su medio social y cultural, y para aprender

significativamente, es necesario activar los esquemas o estructuras con que cuenta el sujeto que aprende. El material nuevo debe ser presentado en un contexto familiar de forma que pueda corresponder con el esquema del individuo. El aprendizaje se debe organizar de manera lógica y coherente, no es un proceso lineal, donde se acumula información; es dinámico, porque puede modificar viejos esquemas, construir nuevos o combinar varios.

Como puede inferirse de lo antes expuesto, quiero remarcar que los esquemas de pensamiento, como representaciones del conocimiento con que un sujeto cuenta, son particularmente importantes para la comprensión lectora. Son nuestros esquemas, los que nos permiten extraer significado del texto, al proveernos de un marco de referencia al que se puede asimilar la información que aparece en éste.

Todos los lectores, en el proceso de construir significado, hacen uso de las claves del lenguaje. Los niños cuando llegan a la escuela, lo hacen ya habilitados con un conocimiento previo del lenguaje, que utilizan de manera espontánea y eficiente en su casa y en su comunidad. Han desarrollado una conciencia metalingüística que pueden emplear al enfrentarse a materiales escritos. Hay una clara relación entre el lenguaje, el significado de un texto y las propias experiencias del niño, lo que permite que el material escrito le resulte predecible. En la medida en que el material de lectura incluya el lenguaje significativo que ya conoce, será más eficiente el uso que haga de su conocimiento previo para construir significado, ya que trasladan el lenguaje oral al escrito en los sistemas fonético, sintáctico, semántico y pragmático (Goodman-Watson- Burke: 1996).

Al igual que en la lengua oral, en la escrita existen diferentes niveles de esquemas que son indispensables para la comprensión de lo que se lee. El esquema del nivel más elemental es el *fónico*, para pasar después al *sintáctico*, y terminar en los niveles *semántico* y *pragmático* (Goodman-Watson- Burke: *ibid*).

### Primer nivel: fónico

Comprende los sonidos de la lengua oral. En la lengua escrita vienen a ser las letras que se corresponden con los sonidos, de ahí la dificultad para reconocer aquellos símbolos que no tienen un correspondiente auditivo. El sistema ortográfico es la manera en la que las letras se organizan en el lenguaje escrito; diferencias entre mayúsculas y minúsculas, puntuación, espacios y signos ortográficos son aspectos a considerar para la comprensión de la lengua escrita. No es una simple asociación entre letras y sonidos, se trata de que el lector comprenda la compleja relación que existe entre la manera como él mismo habla y la manera como el lenguaje se organiza en textos escritos. El sistema fónico permite a los lectores entender cómo son estas relaciones entre la lengua hablada y la escrita (Goodman-Watson- Burke: íbid).

Como señala Emilia Ferreiro (1991), la alfabetización es un proceso de desarrollo que comprende tres etapas, en el primer nivel, se logra considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica; el modo icónico (el dibujo) y el no icónico (la escritura). En el segundo, se llega a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. A partir de este momento los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes y es en el tercer nivel, en donde ya existe la "fonetización" de la representación escrita. Los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética (Ferreiro: 1991), y culmina cuando los futuros lectores comprenden que la similitud sonora implica similitud de letras y que las diferencias sonoras generalmente suponen letras diferentes.

### Segundo nivel: sistema sintáctico

Se refiere a las relaciones de palabras, oraciones y párrafos. Incluye el orden de las palabras, la morfología, el número, el género. Los niños trasladan su conocimiento de la lengua hablada, a la forma como están estructuradas las frases

en un libro. Pueden saber si una oración está bien construida o no, sin necesidad de saber reglas gramaticales. Cuando el material escrito tiene una estructura similar a la sintaxis que les es familiar, son capaces de predecir, y confirmar sus estrategias (Goodman-Watson-Burke: 1996).

Aun los lectores eficientes, al enfrentarse a un texto con una sintaxis que les resulte inusual, complicada o desconocida, enfrentan graves dificultades para comprender lo que el autor trata de comunicar.

### Tercero y cuarto niveles: sistema semántico y sistema pragmático

Incluye las relaciones entre el lenguaje y su significado; lo que las palabras y oraciones significan y como éste significado puede cambiar con el tiempo. También nos permite conocer qué significado tienen las palabras y oraciones en diferentes contextos. Aunado al sistema semántico, se encuentra el pragmático, que contempla el contexto social, cultural e histórico de la lengua y lo pone al servicio del lector para la adecuada interpretación del texto escrito. Entre más cercano sea el contenido de los materiales de lectura a la vida y experiencias de los estudiantes y más cercanos los conceptos a lo que ya conocen, más fácil les será construir un significado personal, así como entender los significados que el autor pretendía comunicar. Al mismo tiempo, la lectura ampliará el conocimiento y visión del universo del estudiante. El sistema pragmático, constituye entonces el bagaje personal de cada individuo y su particular manera de concebir el mundo que le rodea (Goodman-Watson-Burke: ibid).

Por todo lo anteriormente expuesto, puedo afirmar que la comprensión de la lectura se basa tanto en el entendimiento del significado de las palabras, como en el conocimiento de sus posibles variaciones y en la interpretación y valoración personal que del contenido hace el lector (Portilla: 1986).

Los niños necesitan contar con cierta información en su memoria que pueda relacionarse con las nuevas ideas que se espera que aprendan. Necesitan

involucrarse activamente para realizar las conexiones necesarias para comprender.

El conocimiento se construye con la interacción entre el alumno, el maestro y el texto escrito. Entre menos interrelaciones de estas diversas fuentes de información se realicen, menor será la comprensión. Entre más conexiones entre las ideas, el conocimiento de las palabras y el contenido del material se hagan, mayor será la comprensión, ya que podrán hacer suya la información (Glazer: 2000).

En el aprendizaje de la lengua escrita, es imprescindible tomar en cuenta que cada lector es diferente, que posee gustos e intereses propios, por lo que es necesario proporcionarles una gran variedad de textos y temas para lograr que la información encaje en sus esquemas y pueda engarzar la nueva información con lo que ya tenían.

De acuerdo con lo anteriormente establecido, numerosos estudios sobre la comprensión de lectura se apoyan en la teoría de los esquemas, estructuras o redes de conocimiento que los lectores poseen. Esta forma de concebir el aprendizaje, desde una perspectiva constructivista y cognoscitivista, nos permite introducir conceptos para la comprensión lectora tales como conocimiento previo, inferencias, predicciones e hipótesis, todas ellas estrategias para la comprensión, de las que hablaré más adelante.

### **3.6 El texto y el lector**

Para comprender la interacción dinámica que se lleva a cabo durante el proceso de comprensión de la lectura, necesitamos establecer cuál es el papel que tiene el texto y cuál el lector, ambos partícipes en el proceso.

#### *El Texto*

Al leer, nos enfrentamos a una diversidad de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, entre otros más. Y por supuesto, no es lo mismo leer una novela, que leer un periódico; o leer una receta de cocina que un tratado de

derecho. Textos variados despiertan diferentes expectativas en el lector. Un texto escrito puede tener propiedades estructurales que hagan que el lector necesite una mayor o menor cantidad interpretativa (Hinojosa-Zarzosa-Rocha: 1987; Solé: 1998; González Márquez: 1991).

Como lectores, contamos con un marco referencial, con 'esquemas mentales', que nos permiten adecuar la lectura al tipo de texto que leemos. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una narración, esperamos un desarrollo cronológico que explique los sucesos en un orden dado: introducción, complicación, acción, resolución; el autor nos brinda un tema, una trama, personajes que interactúan. En un texto expositivo, esperamos ciertas características estructurales acordes a su objetivo de presentar información sobre teorías, personajes o hechos (Muth: 1990). Y así, en cada uno de los diferentes tipos de textos, tenemos esquemas de los elementos que los caracterizan.

Existen numerosos trabajos dedicados a clasificar y establecer las características de los diferentes tipos de textos escritos y dado que no es ese el propósito de este estudio, baste con señalar lo importante que es para un lector conocer los elementos que distinguen a un tipo de texto de otro, así como aquellas pistas que le conducen a su mejor comprensión. A este respecto, tanto Isabel Solé (1998), como un artículo reciente de Yopp-Yopp (2000), señalan la necesidad de incluir en los grados iniciales de primaria, todo tipo de textos, para que desde pequeños, los niños se familiaricen con ellos. El contacto temprano con textos informativos y expositivos va construyendo el marco que ellos necesitarán para ser exitosos al enfrentarse en el futuro, con diversos materiales de lectura.

Un texto escrito, requiere cohesión, es decir, una lógica a nivel de sintaxis textual, en la que un elemento del texto necesariamente nos refiere a otro mediante recursos lingüísticos diferentes como son la referencia, sustitución, elipsis, o la reiteración. También requiere coherencia a nivel de la semántica, que aduce más

al contenido que a la forma. Es indispensable para que el proceso de comprensión funcione adecuadamente, que ambos factores, cohesión y coherencia, sean propiedades fundamentales del texto. Es necesario aclarar que ambas propiedades están tan relacionadas, que es difícil distinguir una de otra, tan es así, que algunos autores utilizan ambos términos en forma indistinta. De cualquier forma, sería difícil tener un texto con un hilo temático conductor claro sin que haya cohesión interna; un texto debe tener además de cohesión y un tema definido, una estructura global y un estilo uniforme que lo hagan funcionar como una unidad (Pellicer-Vernón: 1993).

Un texto bien estructurado favorece el recuerdo y la comprensión de la información y facilita el trabajo cognitivo del lector. Un texto que no presenta cohesión, que está mal estructurado, se convierte en una tarea bastante difícil de abordar para el lector, quien requerirá utilizar mayor número de estrategias para lograr comprenderlo.

Es por ello tan importante que se enseñe a los niños cómo hacer frente a los materiales escritos. Conocer los diversos tipos de textos, así como su función y estructura, puede contribuir enormemente a la comprensión. Algunas estrategias, como por ejemplo leer los índices y encabezados, pueden utilizarse para informar a los lectores anticipadamente acerca de lo que va a tratar un texto o lo que pueden esperar aprender de él, o incluso, anticipar en qué apartados se requerirá una lectura más cuidadosa, en función de su objetivo de lectura (Garton-Pratt: 1991).

### El lector

Al enfrentarse al material escrito, en una persona están siempre presentes:

1) *Experiencia previa*: su importancia se expuso cuando hablamos de los esquemas. Las palabras del texto evocan los esquemas o estructuras en que está

organizado el conocimiento y la experiencia del lector, lo que determina las expectativas que éste tiene acerca de lo que puede venir a continuación en la lectura: los lectores son capaces de anticipar el texto (Hinojosa-Zarzosa-Rocha: 1987).

2) *Habilidades de pensamiento*: desarrolladas por el lector durante sus experiencias previas al enfrentarse a la lectura, tales como: atención y nivel de concentración que el lector brinde al material escrito; comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; saber seleccionar las ideas más importantes y omitir detalles que no son significativos; organizar la información adquirida; elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones, condicionan igualmente la comprensión del texto (Morles: 1991; Solé: 1998; Condemarín: 1998).

3) *Las habilidades metacognitivas*: promueven en el estudiante el uso consciente, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para obtener el éxito en una tarea; la metacognición incluye la autorregulación, el estar conscientes del propio proceso de lectura para, en caso necesario, implementar las actividades correctivas necesarias para la comprensión (Ríos Cabrera: 1991; Hinojosa-Zarzosa-Rocha: 1987). El conocimiento metacognitivo le permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias (Palincsar-Brown: 1989).

### **3.7 Actividades cognoscitivas y estrategias para la comprensión lectora**

La lectura eficaz requiere del uso adecuado de estrategias, las cuales no siempre se adquieren en forma espontánea, sino que pueden y deben ser enseñadas. Los buenos lectores poseen un plan para comprender los textos, usan una gran variedad de estrategias de lectura y pueden monitorear su propia comprensión antes, durante y después de la lectura (Salembier: 1999). Como ya se mencionó, las estrategias son un enfoque actual y obligado al estudiar la comprensión lectora,

aunque existen desacuerdos acerca de cuáles son las más importantes y cuándo y cómo deben ser utilizadas.

Keneth Goodman (1995) define la estrategia como un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. De acuerdo con Ellis y Lenz (en Salembier: Ibid) una estrategia es el acercamiento individual a una tarea. Incluye cómo piensa y actúa el estudiante cuando planea, ejecuta y evalúa su propia actuación y sus consecuencias. Afirman que las estrategias son las ideas que tiene una persona, acerca de la mejor manera de actuar para lograr sus metas. Carrasco Altamirano (2003, p. 129) emplea el concepto de estrategia, para dar cuenta de las acciones que realizan los lectores para construir significado y sostiene que los lectores participan activamente en la construcción de significados utilizando durante la lectura estrategias que han aprendido en el pasado, al tiempo que construyen nuevas.

Carrasco, autora del artículo citado, afirma que un lector utiliza diversas estrategias para interpretar y construir significados, para reducir su incertidumbre y para lograr un grado de acuerdo con lo que el texto expresa. Menciona que las estrategias son las acciones aisladas o la serie de acciones que el lector utiliza para construir significado al leer un texto. Tenemos entonces que el lector conoce las estrategias y las utiliza adecuadamente para comprender un texto por lo que son capaces de leer comprendiendo (Revista mexicana de Investigación Educativa, ibidem).

La estrategia, a diferencia de un procedimiento, no detalla ni prescribe totalmente el curso de una acción. Es independiente de un ámbito particular y puede generalizarse; su aplicación correcta requerirá, por el contrario, su contextualización para el problema específico del que se trate (Solé: 1998). Es decir, no solo hay que conocer las estrategias, sino en qué momento es más pertinente hacer uso de ellas.

Se pueden diferenciar dos niveles generales de estrategias: el primero, ayuda al lector a construir un modelo de significado a partir de la información existente tanto en el texto como en la mente del lector (conocimiento previo), con la del ambiente social (contexto) y con la de la página (texto). La información adquiere ciertas formas sistemáticas; los buenos lectores captan diferentes tipos de macroseñales en el texto, que son sistemas que informan sobre la organización de la información en la página del lector. El segundo nivel se refiere al que el lector emplea para controlar el progreso que va realizando en la comprensión del texto, va detectando las dificultades e iniciando nuevas estrategias para superarlas, tales como: ignorar la sección difícil de comprender, suspender los juicios, elaborar una hipótesis de tanteo, releer el contexto previo y consultar una fuente experta. Su empleo depende del propósito con que se lleve a cabo la lectura (Johntson: 1989).

Existen numerosas tipologías o clasificaciones que dependen del tipo de texto y el propósito del lector; por ejemplo, estrategias de organización, para procesar la información, resolver problemas, regular el proceso; estrategias individuales, de grupo (Morles: 1991).

Aquí se presentan solamente las estrategias basadas en la teoría del esquema, de orientación constructivista y cognoscitivista, que podemos ubicar en los apartados que se señalaron al estudiar el papel del lector: "experiencia previa a la lectura, habilidades cognitivas y la utilización de habilidades metacognitivas", ya que un individuo que se aplica a una tarea en estado estratégico, es plenamente consciente de lo que persigue y se mantiene alerta para ver si logra su objetivo (Solé: 1998).

### **Actividades cognitivas**

*Las actividades cognitivas* que deberán ser fomentadas o activadas en el acto de leer, a través del uso de estrategias, son:

- 1) *Aclarar y comprender los propósitos de lectura:* ¿voy a leer por diversión, para obtener información, para estudiar, para seguir instrucciones?

- 2) *Activar y aportar a la lectura el conocimiento previo*, para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto. ¿Qué sé acerca del contenido de este texto, del autor, del tipo de texto?
- 3) *Dirigir la atención a lo fundamental*, que los contenidos principales se conviertan en lo central. ¿Cuál es la información más importante que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?
- 4) *Evaluar la consistencia interna del contenido* que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común. ¿Tiene sentido lo que leo, se entiende lo que quiere expresar?
- 5) *Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar*, usando actividades de control como por ejemplo paráfrasis o autointerrogación. ¿Qué se pretende explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que puedo extraer?
- 6) *Elaborar y probar inferencias* de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones, conclusiones y evaluarlas. ¿Cuál podría ser el final de la novela? ¿Por qué el personaje actúa de esa manera? (Palincsar y Brown: 1989; Solé: 1998).

### **Estrategias para la comprensión lectora**

En congruencia con estas actividades cognitivas, las estrategias que propician la comprensión lectora que consideramos fundamentales y que son las que sometimos a estudio durante la investigación, son las siguientes:

- Propósitos de la Lectura
- Activación de Esquemas y Conocimiento Previo
- Predicciones o Hipótesis
- Inferencias
- Metacognición

### **Propósitos de la Lectura**

Como se ha mencionado anteriormente, en toda lectura debe existir un propósito, que es el que guía la búsqueda de significado. Este objetivo es el que induce a la

persona a leer un texto e influye en la interpretación que se extrae de él (Johnson: 1989; Solé: 1998).

Cuando el estudiante lee con un propósito claro, analiza el contenido en función del interés que le despierta. El proporcionar contenidos de lectura relevantes implica que el educador tiene en consideración los marcos de referencia entre el lector y el texto (Condemarín: 1998). Enfrentarse a un texto sin saber el objetivo de lectura, es como tratar de llegar a un lugar desconocido, cuya ubicación se desconoce.

Los propósitos de lectura generalmente controlan las estrategias que el lector utiliza para predecir y comprender lo que está leyendo. La actitud que el lector adopta durante su lectura, depende siempre de su objetivo, aun cuando se trate del mismo texto (Goodman-Watson-Burke: 1996). Por ejemplo, al leer una novela sólo por placer lo hacemos de una manera mucho más relajada que si leemos la misma novela y debemos realizar un análisis de personajes. Nuestra atención en este caso estará enfocada a las actitudes, motivaciones y actuación de los personajes, dejando un poco de lado el estilo o lenguaje, mientras que en primero podemos pasarlas por desapercibido.

Aun sin estar conscientes de ello, los lectores eficientes fijan sus propios propósitos de lectura, y toman una postura frente al texto. Los objetivos pueden ser muy variados, y habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos (Goodman-Watson-Burke: Ibid; Solé: 1998). Lo importante es tener muy claro qué se pretende obtener de una lectura y por ello, es importante que los profesores discutan con sus estudiantes, la relevancia de que antes de iniciar una lectura, de cualquier naturaleza, fijen su propio objetivo.

Se ha demostrado que el desconocer las demandas que exige la tarea que se realiza, tiene gran relación con el fracaso en la lectura. Es muy probable que los niños no sean conscientes de que el objetivo de leer un texto, es obtener

información y por ello, enfocan su esfuerzo central solamente a descodificar correctamente (Johntson: 1989).

Un estudio reciente (Baker-Wigfield: 1999) demuestra cómo los lectores que se involucran en la tarea (*engagement perspective*), están motivados a leer porque tienen un propósito, una meta a alcanzar.

Existen diferentes clases de propósitos que responden a diferentes motivaciones: una motivación importante es la social, el construir y compartir significados obtenidos de la lectura con amigos y familia, y para encontrarse con las expectativas de los otros. Esta perspectiva de lectura integra aspectos cognitivos, académicos, motivacionales y sociales.

### **Activación de Esquemas y Conocimiento Previo**

La idea principal que subyace en la comprensión de textos escritos es que para poder entender, debemos conocer algo acerca de él; tomamos la información que ya poseemos y utilizamos estrategias que nos ayuden a encontrar en la memoria algo que conecte con la nueva información; una experiencia, una idea o un sentimiento (Glazer: 2000). Preguntarse, ¿qué sé yo acerca de este texto?, es poner en marcha los esquemas o estructuras en que está organizado nuestro conocimiento y experiencia. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder darle significado.

Cuando falla la comprensión, a pesar de que el texto posea la coherencia necesaria, puede deberse a tres causas, que señala Rumelhart (citado por Puente: 1991)

1. Que el lector no posee los conocimientos previos requeridos para poder abordarlo.

2. Que posea el conocimiento previo, pero que el texto no ofrezca claves para evocarlo.
3. Que el lector pueda interpretar adecuadamente el texto, pero que esa interpretación no corresponda con la que pretendía el autor. En este caso, el lector entiende el texto pero malinterpreta el mensaje del autor.

Por todo lo anterior, es necesario que el proceso de enseñanza comience con una evocación del conocimiento anterior que los alumnos tienen del tema que se va a tratar, evaluarlo y que el profesor tenga claramente establecidas, antes de la lectura, con qué bases cuentan los niños para poder abordarla. Antes de leer se deben activar los esquemas relevantes para ese contenido (Muth: 1990; Condemarín: 1998; Solé: 1998).

### **Predicciones o Hipótesis**

Cabe aclarar que algunos autores se refieren a esta estrategia con el nombre de "hipótesis" (McGinitie-Maria-Kimmel: 1995; Muth: 1990), mientras que otros utilizan indistintamente los términos de hipótesis y predicción; encontramos que la mayoría se refiere a esta estrategia como predicción (Condemarín: 1996; Goodman-Watson-Burke: 1996; Solé: 1996).

Los lectores utilizan su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Realizan predicciones a nivel de texto (léxico, sintáctico, semántico) y a nivel de contenido, de ideas. Se pueden hacer predicciones ya sea para adivinar el final de una historia o para predecir la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el final de una palabra (Goodman: 1995).

Los estudiantes deben ser estimulados a anticipar o predecir lo que van a encontrar en el texto. Una buena manera de hacer esto, es ayudar a los alumnos a plantearse preguntas y respuestas a partir de la lectura del título, de un encabezado o de un primer párrafo (Condemarín: 1998). El interés de un niño

pequeño en un cuento, aun cuando todavía no lea, se acentúa si a lo largo de la lectura se le pregunta qué es lo que cree que va a pasar a continuación. Los niños disfrutan descubriendo si lo que predijeron que sucedería realmente pasa o no, al tiempo que activan importantes procesos cognitivos, se sienten muy motivados, cuando 'le atinan' y en caso contrario, es importante llevarlos a la reflexión de en dónde estuvo el error que los llevó a una predicción incorrecta.

Los propósitos de lectura, la activación de conocimientos previos y las predicciones, son estrategias que pueden considerarse previas a la lectura en sí. Sin embargo, durante todo el proceso se siguen llevando a cabo en mayor o menor medida. Conforme avanza la lectura, realizamos nuevas predicciones, confirmamos si nuestro objetivo se cumple, o nos vemos en la necesidad de recurrir a otros esquemas o de evocar otros conocimientos. Son estrategias básicas para la comprensión, y que además inciden en el interés y motivación por la lectura.

Una sesión de lectura puede ser más productiva si antes de iniciar la actividad se establece el objetivo, se activa el conocimiento previo y se realizan predicciones. En un artículo de Vaughn-Klinger (1999), habla acerca de la conveniencia de enseñar las tres estrategias anteriores al iniciar el proceso (*preview*). El propósito es motivar el interés de los estudiantes en lo que van a leer, activar el conocimiento previo y asistir a los estudiantes a generar predicciones acerca del texto. Se les enseña a dar un vistazo rápido al material (*scan*), para buscar pistas acerca de la historia, el contexto, el lugar, los caracteres principales y los puntos más importantes de lo que van a leer. Después, se discuten en grupo las predicciones y las conexiones que han hecho entre lo que ya saben y lo que están a punto de leer.

Un excelente medio para establecer un objetivo, activar conocimientos previos, así como realizar predicciones, es sin duda, la elaboración de preguntas: el preguntarse ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cuál?, ¿cómo?, ¿dónde? Al leer un

texto, es de gran ayuda para activar las estrategias conducentes a la comprensión lectora.

Todas las estrategias mencionadas tienen la finalidad de suscitar en el alumno el interés por la lectura, y proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontarla con seguridad y confianza convirtiéndolo en un lector activo (Solé: 1998; Goodman-Watson-Burke: 1996).

### **Inferencias**

Una vez definida la comprensión como la “construcción de significado en la interacción entre texto y lector”, no se puede considerar que los lectores han comprendido, si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprender un texto se da solamente, cuando el lector establece conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de manera diferente.

Las inferencias son “actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausentes” (Johnston: 1989; p.22). En lenguaje coloquial, solemos referirnos a las inferencias, bajo el nombre de conclusiones, que pueden ser alcanzadas sobre la base de los datos que el texto proporciona, de la propia experiencia del lector, o de su contexto social. Es imprescindible que el lector tenga razones que apoyen sus inferencias acerca de lo leído. Las relaciones entre los diferentes componentes de un texto pueden ser comprendidas a veces con inducciones otras con deducciones, inferencias lógicas, que nos ayudan a orientar la acción (Lipman- Sharp- Oscanyan: 1992).

Las inferencias, exigen del lector, la capacidad de sintetizar. Sin embargo, una de las dificultades más serias que experimentan los niños en la escuela elemental, es la de extraer inferencias. Se puede conseguir que progresen, si partiendo de su propia experiencia, se les hace comprender la posibilidad de ir más allá de lo que ven y leen; ya que, en la medida en que permanecen atados a sus percepciones

concretas y a las expresiones lingüísticas que les rodean, pueden sentirse tan confundidos, que no puedan ir más allá del contenido y de los hechos y empezar un buen proceso de pensamiento (Lipman-Sharp-Oscanyan: Ibid).

Es a través de sus inferencias, que el lector logra establecer conexiones entre los diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con su conocimiento previo. Son utilizadas para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre personajes o sobre su pasado, sobre las preferencias del autor (Goodman: 1995).

Entre más ambigüedades posea el texto, más inferencias se requerirán por parte del lector. Es parte fundamental del proceso de comprensión cuando el lector va llenando los huecos de la información que no está incluida en el texto, y se relaciona con el conocimiento previo: cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos (Johnston: 1989).

Para diferentes autores existen diversas clases de inferencia, dependiendo del tipo de relaciones que permiten establecer. Johnston (Ibid) propone la siguiente clasificación de inferencias, en el proceso de lectura:

1) Relaciones lógicas:

- a. Motivacionales: por ejemplo, el texto dice "Ana descubrió una serpiente", se puede inferir que es probable que Ana tenga miedo.
- b. Capacidad: se infiere que la pobreza limita el acceso a ciertos lugares.
- c. Causa psicológica: en una relación de pareja, se infiere que si el novio presta mucha atención a otra mujer es probable que le guste.
- d. Causa física: se puede inferir que el incendio fue provocado porque alguien tiró una colilla prendida.

## 2) Relaciones informativas:

- a. Espacial y temporal: Si A ocurrió antes de B, puede inferirse que B ocurrió después de A.
- b. Pronominal y léxica: Se puede saber a quién se refiere un pronombre en una frase, o cuál de los significados de una palabra es el adecuado para el contexto de la lectura.
- c. Evaluación: Inferencias basadas en juicios morales y sociales.  
Pedro le pega a su mujer; por lo tanto, no es una buena persona.

Johnston (1989) sostiene que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora, y entre más se utilicen, mejor se comprenderá el texto, lo cual no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles de manera continua, ya que esto ocasionaría perder el mensaje del autor. Lo que un lector competente desarrolla, es un sistema para organizar las inferencias.

Una lectura demasiado explícita, reduce la capacidad creativa del lector y el nivel de construcción interpretativa. Los textos son más interesantes cuando el lector espontáneamente elabora inferencias lógicas. Sin embargo, en algunos casos, como en textos de información científica, los autores organizan el contenido estableciendo relaciones explícitas entre los elementos, para reducir las posibles incertidumbres que puedan surgir al lector (Puente: 1991).

### **Metacognición**

Al hablar de metacognición, estamos hablando de una de las características, que posee un buen lector: "La metacognición se refiere al propio conocimiento acerca de los propios procesos y productos o cualquier cosa relacionada con ellos [...] se refiere, entre otras cosas, al monitoreo activo y la consecuente regulación y orquestación de esos procesos [...] usualmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto" (Marzano: 1989). Se considera que la metacognición forma de

pensamiento estratégico, ya que permite que una persona tenga mayores probabilidades de encauzar su actuación hacia la consecución de sus metas.

Podemos afirmar que la diferencia entre un 'novato' y un 'experto', radica en que el experto tiene mayor 'autorregulación' y su 'conducta se orienta hacia un propósito. La metacognición incluye dos procesos centrales pero diferenciados:

- a) El conocimiento y la conciencia que un individuo tiene sobre sus propios procesos y producto cognitivos, y
- b) Las actividades que el individuo utiliza para regular dichos procesos, que es lo que denomina autorregulación (Rojas Drummond-Peña-Peon-Rizo-Alatorre: 1992).

Al leer, constantemente se llevan a cabo esos dos procesos metacognitivos: primero, detectamos los errores o lagunas de comprensión; una vez identificado el problema, necesitamos saber que podemos hacer, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura (Solé: 1996).

Como menciona Peter Johnston (1989), además de los procesos de razonamiento, los buenos lectores controlan el progreso de su comprensión y si lo necesitan, adoptan estrategias correctoras. Ya hemos mencionado las actividades cognitivas que deberán ser fomentadas o activadas mediante las estrategias: las tres primeras son aclarar propósitos de lectura, activar conocimiento previo, centrar la atención en el contenido principal y no en detalles.

Las tres últimas, son expresamente estrategias metacognitivas:

- a) Verificar las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo.
- b) Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.

- c) Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión (Ríos Cabrera: 1991; Palincsar-Brown: 1989).

Supongamos que un lector, al enfrentarse a un texto se plantea objetivos de lectura, activa esquemas y conocimiento previo y realiza predicciones e inferencias conforme avanza en la lectura; sin embargo, tiene la sensación de no estar comprendiendo, ¿qué debe hacer?, debe encontrar la causa.

Las dificultades para comprender un texto pueden deberse tanto a las características del material de lectura, como a la complejidad del contenido, del lenguaje, de la presentación, del estilo del escritor, o bien a que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto. Una vez detectada cuál es la dificultad, se debe proceder con un plan de acción correctivo que permita mejorar el desempeño y superar las dificultades (Ríos Cabrera: Ibid). El proceso descrito sería el ideal para que la lectura sea significativa.

Existe consenso entre los investigadores al referirse a los lectores eficientes: todos ellos tienen un plan para comprender y utilizan de manera efectiva una variedad de estrategias para monitorear su comprensión antes, durante y después de la lectura. La mayor parte de las investigaciones durante la última década se ha centrado en enseñar a estudiantes con dificultades de lectura a emplear una o más estrategias para procesar la información y monitorear su propia comprensión. La investigación en la instrucción estratégica se enfoca en la manera de enseñar a los alumnos a autorregular el uso de esas estrategias para poder convertirse en lectores independientes más exitosos (Salembier: 1999).

No obstante, la mayor parte de los lectores no somos conscientes de cuáles estrategias nos permiten mejorar la comprensión y cómo podemos controlar y autorregular nuestra lectura. Esto se debe principalmente a que tanto las estrategias como los procesos metacognitivos no siempre surgen

espontáneamente en los individuos, sino que deben ser enseñados o modelados, es decir, resultan como producto de un proceso de mediación.

### **La enseñanza de Estrategias de Lectura**

A continuación se señalan algunos puntos importantes que se deben tomar en cuenta si queremos convertir a nuestros alumnos en lectores estratégicos, lo que les daría las llaves para comprender el mundo escrito.

Los investigadores coinciden al señalar que un maestro sin experiencia en enseñanza de estrategias, debe concentrarse en enseñar unas pocas al principio, pero que puedan ser aplicadas a una amplia variedad de textos. Una vez que el maestro posea un esquema para enseñar estrategias, lo transfiera a programas de estrategias múltiples que se sugieren dentro de la amplia literatura que hay sobre el tema. El objetivo es construir un repertorio de diversas estrategias de comprensión, un grupo integrado, que responda a un plan general para ser estratégico (Dowhower: 1999).

La enseñanza estratégica debe incluir no solo la definición de lo que es la estrategia en sí; sino también el que el alumno entienda los pasos o procesos que involucra el utilizar una estrategia (*procedural knowledge*); y el saber por qué, cuándo y cómo seleccionar y aplicar una estrategia, además de evaluar su efectividad (*conditional knowledge*) (Simpson-Nist: 2000).

Por otro lado y de acuerdo con lo que se planteó al iniciar el capítulo, la enseñanza se da primero en el plano social, de ahí la importancia de plantear la lectura como un proceso de interacción social dentro del salón de clases y de que el maestro conozca y practique consciente y activamente los supuestos vygotksyanos sobre mediación y zona de desarrollo próximo. Lo cual, sin duda alguna, incidirá positivamente en la formación como lectores de los niños.

Algunos procesos cognoscitivos en el niño son regulados originalmente por otros, ya sea padres, maestros, hermanos, y gradualmente, el sujeto aumenta su control sobre sus propias actividades, hasta que las puede regular de manera más internalizada, autónoma. El niño aprende cuando se involucra y dialoga con miembros más capacitados de la comunidad (otro más capaz, el mediador). Vygotsky distingue entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. El primero se refiere a la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el segundo a la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz (zona de desarrollo próximo). Al enseñar estrategias, los maestros preparan el andamiaje adecuado para que el alumno vaya haciendo suyo el proceso, siempre ubicándose en el nivel inmediato superior del nivel real de desarrollo de sus alumnos, ni por debajo, ni en el mismo nivel, ni muy por encima (Ríos Cabrera: 1991; María: 2000; Rojas Drummond et.al: 1992).

Por lo anteriormente expuesto, la enseñanza estratégica en la lectura no debe considerarse sólo como un modelo de transmisión, en el que los maestros controlan y dirigen con largas dosis de explicación directa, enfatizando en pocas habilidades y en contextos aislados. La perspectiva es más amplia.

La enseñanza estratégica debe estar situada en las necesidades del estudiante y en las demandas de la tarea de lectura. En la enseñanza estratégica, el maestro se convierte en mediador, en el otro más capaz, que lleva la batuta del proceso de aprendizaje; la interacción mediador-estudiante deberá orientarse a establecer claramente cómo se lee para comprender, que estrategias deben utilizarse, porque es importante el uso de determinadas estrategias así como a saber regularlas (María: Ibid; Ríos Cabrera: Ibid).

Dentro de su papel de mediador, el maestro puede implementar una serie de acciones que lo lleven a cumplir sus objetivos de enseñanza, implementa tareas de lectura compartida, ejemplifica la utilidad práctica de las estrategias utilizadas, modela la utilización autorregulada de estrategias de comprensión, promueve la

relectura del material para verificar la comprensión e incluye ideas principales. Lo importante es que tanto estudiantes como maestros deben aprender a hacer público y explícito su proceso de pensamiento y la manera que encontraron para dar sentido a lo que leen, mientras leen (Solé: 1998; Ríos Cabrera: Ibid; Dowhower: 1999).

Diversas investigaciones referentes a la enseñanza estratégica de la lectura concluyen lo siguiente:

- 1) Los lectores expertos utilizan muchas estrategias para procesar textos.
- 2) Las estrategias aprendidas en grupo, se transfieren a situaciones de lectura autónoma.
- 3) Se pueden enseñar estrategias a los estudiantes que no las utilizan espontáneamente.
- 4) Los buenos y malos lectores utilizan el mismo número y tipo de estrategias en textos fáciles, con material difícil, los que más comprenden son los que utilizan más estrategias.
- 5) La enseñanza estratégica ayuda a lectores medios y bajos a mejorar la comprensión.
- 6) Lectores poco hábiles, a los que se ha enseñado una estrategia, a veces no se distinguen de buenos lectores que no la saben (Dowhower: Ibid).

Además de conseguir que los estudiantes posean las estrategias y técnicas para comprender la lectura, no hay que olvidar la necesidad de fomentar la lectura como una actividad placentera y voluntaria. Tanto niños como maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer, y valorar esta actividad como instrumento imprescindible de aprendizaje, información y disfrute. Por ello es necesario articular diferentes situaciones de lectura, oral, colectiva, individual, silenciosa o compartida, y conseguir los textos más adecuados para lograr los objetivos que se proponen. Lo que se pretende es que la lectura resulte significativa para los niños, y responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir (Solé: Ibid).

La lectura es una actividad que los niños pueden elegir hacer o no, es por ello que requieren motivación. Muchos teóricos de la motivación proponen que la confianza individual en la propia competencia y eficacia, la motivación intrínseca y extrínseca y los objetivos de logro, juegan un papel crucial en las decisiones que se toman acerca de que actividades realizar, por cuanto tiempo hacerlas y cuanto esfuerzo dedicarles. Por ello, los lectores motivados, se involucran más en la lectura y tiene actitudes positivas hacia ella (Baker- Wigfield: 1999).

En el estudio mencionado, los autores señalan que:

- 1) La competencia y eficacia remiten a la autoconfianza de que se puede ser exitoso al leer; y al reto, la voluntad de enfrentar material difícil.
- 2) Es necesario que exista motivación intrínseca y extrínseca:  
La motivación intrínseca, se refiere a estar motivado, curioso e interesado en una actividad porque se desea, no sólo por razones externas como trabajar por un premio o calificación y ya vimos como los propósitos del actor juegan un papel importante en la comprensión lectora  
La motivación extrínseca, es la que viene del exterior. Debe considerarse, ya que los niños realizan la mayor parte de la lectura en la escuela, donde su lectura es evaluada y comparada con la de otros, esta dimensión incluye: el reconocimiento, el placer de ser considerado un lector exitoso; leer para obtener buena calificación o ser evaluado favorablemente por el maestro; la competencia y el deseo de ser mejor que otros en esa actividad.
- 3) Siendo la lectura una actividad social, y que los aspectos sociales del salón de clases tienen un impacto en los logros del alumno, se deben considerar los propósitos sociales de la lectura: construir y compartir significados obtenidos de la lectura con la familia y amigos, y la tendencia a coincidir con las expectativas de los demás.

Esta perspectiva concibe a los estudiantes como lectores motivados, estratégicos, conocedores y socialmente interactivos, lo cual nos parece que engloba los

aspectos que se deben manejar en el proceso de lectura. Un buen lector descodifica, procesa la información, construye significados, utiliza estrategias, controla y regula su lectura, y además comparte con otros la experiencia que deriva de la misma.

Como ha quedado establecido, que la lectura es un proceso complejo que requiere ser abordado desde una óptica más amplia, tanto a nivel personal como institucional y que no se debe 'abandonar' a los niños sólo por el hecho de que dominan la descodificación, y pensar que la comprensión 'vendrá' como consecuencia lógica.

Es indispensable que se amplíen los programas de lectura y dedicarles un tiempo específico dentro del currículum escolar, ya que la lectura es el principal instrumento del aprendizaje; los niños deben, entonces, con la ayuda de sus profesores, "aprender a aprender" de los textos escritos.

Segura estoy, de que tenemos ahora, un panorama más claro de lo que es la lectura y de la manera como procedemos frente a un texto escrito, en búsqueda de su comprensión. Veamos ahora que encontramos en nuestro teatro, si hacen uso de todos estos datos que les permiten a los docentes, intencionar la comprensión lectora en los alumnos, logrando hacer de ellos, alumnos estratégicos.

**CAPÍTULO IV**  
**LOS MEDIOS**

#### 4.1 Referentes metodológicos

Cuando inicié este proyecto, mi interés era responder a las siguientes interrogantes:

- a) ¿La maestra de grupo utiliza estrategias para ayudar a sus alumnos a comprender lo que leen?
- b) De ser así, ¿cuáles fueron estas estrategias?
- c) ¿Se incorporaron en los instrumentos y situaciones didácticas estrategias para favorecer la comprensión lectora en sus alumnos?
- d) ¿Qué resultados se están obteniendo actualmente en los alumnos?

Pero con las primeras observaciones, las preguntas fueron reformuladas, mismas que se mantuvieron hasta el final:

- a) ¿Se incorporan estrategias para la comprensión lectora en las diferentes situaciones didácticas e instrumentos de trabajo en los grupos de segundo y quinto de primaria de un Instituto de educación personalizada investigado?
- b) ¿Qué resultados se estaban obteniendo con los métodos utilizados en cuanto a comprensión lectora?

Ya que el objetivo principal era conocer las estrategias que utilizaban las profesoras para facilitar la comprensión de sus alumnos, centré mi interés en encontrar la metodología e instrumentos que me permitieran tener acceso a esta información. Fue así como se tomó la decisión de centrar la observación en los siguientes puntos: interacciones que se daban en el aula (maestra-alumno); en el estudio de las guías de trabajo para los alumnos; en la revisión de los cuadernos de trabajo de los niños; y en entrevistas individuales a maestras y alumnos, para localizar si se estaban implementando estrategias de comprensión lectora y cuáles eran éstas.

Como ya se ha explicado ampliamente, los escenarios fueron los salones de clase de los grupos de segundo y quinto de primaria del Instituto Pierre Faure. Cada

grupo estaba formado por 30 alumnos y una maestra titular que los acompaña durante la Jornada de Trabajo, en el tiempo destinado a Trabajo Personal y en las Clases Colectivas (términos explicados anteriormente). Los niños sólo interactúan con otro profesor durante las clases de inglés y clases especiales.

La obra se centró en mis personajes: maestras y alumnos; las particularidades de la obra fueron las interacciones de trabajo entre los personajes, tanto de manera directa, como a través de los instrumentos de trabajo que elaboraban durante el ciclo escolar 2000 – 2001. Este posicionamiento lo retomé de lo propuesto por Reguillo (en Mejía Arauz y Sandoval: 1998; p. 27), el actor, a través de sus discursos y sus prácticas toma una posición con respecto a otros, al mundo y a sí mismo y esto me permitiría encontrar las respuestas que buscaba en torno a la presencia o ausencia de estrategias para la comprensión lectora.

#### **4.2 Los medios**

La investigación estuvo orientada a conocer la forma como las personas se construyen al interactuar socialmente y dado que se planteaba dentro de una realidad educativa con las características anteriormente mencionadas, consideré que el método de investigación más adecuado, era la etnografía.

En palabras de Arnal: “La etnografía es considerada como una modalidad de la investigación en ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa y se inscribe en la familia de la metodología interpretativa / cualitativa”. Y continúa explicando que la expresión “investigación etnográfica” se utiliza como sinónimo de “investigación cualitativa”, definida como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios o grupos culturales y como el arte y la ciencia de describir un grupo o una cultura. En su sentido literal, la etnografía consiste en una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida de un grupo (Arnal et al.: 1994; p. 199).

De acuerdo a Woods (1989; p. 18), la etnografía presenta condiciones favorables para contribuir a acortar la zanja entre investigador y maestro. Este término deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos". La etnografía se interesa por lo que la gente hace, por la manera cómo se comporta, por cómo interactúan. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, tanto como el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Y trata de hacer todo esto desde dentro del mismo grupo y desde dentro de las perspectivas de sus miembros del grupo, dando cuenta de sus significados e interpretaciones. Y ese era exactamente mi propósito: conocer qué era lo que pasaba en las aulas en cuanto a las estrategias de comprensión lectora.

Dado que mi interés era conocer sobre comprensión lectora, actividad que sin duda es compleja, encontré que la etnografía me permitía identificar los procesos cognoscitivos que se daban en una persona, mediante la búsqueda de una unidad de análisis, que aunque compleja, resultara más asequible que el pensamiento por sí solo. Mejía Arauz (1998) expresa que es esta unidad de análisis la que conforma el escenario de actividad (actividad, interacción, expresiones verbales, actitudes), por lo que propone el microanálisis como método, el análisis de situaciones de interacción particulares, como medio para reconocer e interpretar la relación existente entre aspectos que pueden parecer inicialmente como externos a la persona y aquellos identificados como propios.

Como dice Sonia Reynaga (en Mejía Arauz: 1988; p. 126): "la investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos; observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto."

Nunca fue mi intención hacer un trabajo cuantitativo (contar y medir), ni pretendí presentar un estudio estadístico de lo sucedido en las aulas, simplemente quería conocer lo que en los escenarios ocurría, mediante la correlación de los datos

obtenidos por mis diversas fuentes de información. Por lo tanto, encuentro muy sugestivas las ideas de Taft, quien sostiene que "la investigación etnográfica esencialmente consiste en una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como en sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen" (Taft, citado por Arnal J. 1994).

Mediante la observación etnográfica, la revisión de las guías de trabajo, así como el análisis de cuadernos de los alumnos y las entrevistas, pretendí dar cuenta de en qué medida, la realidad que se vive en las aulas corresponde con las pautas didácticas establecidas en el proyecto de educación personalizada del Instituto Pierre Faure.

Fue mi intención no perder de vista que mi objetivo era observar si la maestra propiciaba que los niños adquirieran estrategias de comprensión lectora, al presentar los conocimientos mediante los diversos momentos e instrumentos didácticos, por lo que soslayé la tentación de dar cuenta del proceso que se sigue para la comprensión lectora, tema sin duda de gran relevancia, pero que rebasa los alcances de la presente investigación. Es por ello que me serví del pensamiento de los teóricos presentados en el Capítulo III.

Sin duda, como menciona Elsie Rockwell en su ensayo "Huellas, Bardas y Veredas" en *La Escuela Cotidiana* (Rockwell: 1997), en la organización escolar intervienen diversas dimensiones en interacción constante, en cuyo contenido específico se transmiten implícitamente las diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. Traté de reconstruir lo que realmente sucedía en los escenarios y no solo conocerlo a partir de los documentos de la institución, que declaran su 'deber ser', sino en el estudio de la vida cotidiana, viva, tal como se desarrollaba día a día.

Es por ello que realicé una descripción, registro e interpretación de los eventos que tuvieron lugar en el aula, en la vida de los grupos de segundo y quinto de primaria respectivamente, en los momentos en que las maestras interactuaban directamente con sus alumnos.

### 4.3 Las dimensiones estudiadas en los escenarios

Algunas de las dimensiones que de acuerdo a la propuesta de Elsie Rockwell (1997), pretendí observar, registrar y describir, fueron:

- **La estructura de la experiencia escolar:** reglas que se utilizan para agrupar sujetos y normar su participación. Formas de comunicación que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos.
- **Los tiempos escolares:** cómo distribuye el tiempo la maestra en la actividad escolar; qué tiempo es efectivamente utilizado para el trabajo académico; qué ritmo se imprime al trabajo escolar en los distintos tipos de actividades; qué valoración implícita se da a ciertas actividades dependiendo del tiempo que se le otorga dentro del horario escolar.
- **Formas de participación:** las diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades.
- **Formas de enseñanza:** cómo enseña la maestra; si sigue los usos y tradiciones institucionales, entre otras cosas.
- **Organización temática:** cómo están organizados los contenidos de enseñanza. Si la maestra selecciona, amplía o sintetiza temas.
- **Presentación formal del conocimiento:** cómo se presenta el conocimiento escolar, en forma concreta: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. Aspectos que la maestra resalta más que otros, asociaciones y ejemplos particulares que propone o retoma de los alumnos. Énfasis final de las clases, lo que se reafirma o evalúa. Importancia que da a aspectos formales del trabajo escolar: limpieza, la letra, márgenes.

- **Límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano:** la maestra incorpora el conocimiento cotidiano del niño a la clase para proponer ejemplos, para establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ellos ya conocen. Integra a la enseñanza escolar los esquemas mediante los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo, y permiten que ellos elaboren sus ideas a partir de observaciones nuevas y las asocien a contenidos escolares. Retoman el conocimiento previo de los alumnos para introducir nuevos conocimientos.
- **Rituales y usos:** qué interacciones en la escuela se convierten en ritual, cómo es el encuentro diario entre maestros y alumnos. Qué procedimientos son recurrentes y qué actividades se repiten con las mismas instrucciones. Qué prácticas son tan comunes que ya no requieren instrucciones porque los niños tienen un conocimiento implícito de ellas.
- **El uso del lenguaje:** cómo se da la interacción verbal entre maestros y alumnos. Cómo se utiliza la lengua escrita, cuando se lee o se escribe.

Para tener un parámetro del nivel de comprensión lectora de los alumnos, utilicé la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva "CLP", de creación chilena y estandarización española, que me permitió tener un parámetro de evaluación común para todos los niños de cada uno de los grados. Seguramente hubiera sido mejor utilizar una prueba mexicana, no se cuenta en el país con una prueba estandarizada para este propósito.

#### 4.4 Instrumentos utilizados

Para la recolección de datos, utilicé diversos instrumentos, que por la categoría a que pertenecen, han sido clasificados en dos niveles: datos obtenidos directamente en los escenarios; y datos obtenidos mediante fuentes documentales.

## 1) Datos obtenidos directamente en los escenarios: observación, registro e interpretación

Siendo fiel a la metodología, realicé observaciones directas, metódicas y rigurosas de las interacciones, espontáneas o planeadas, que se daban entre las maestras y sus alumnos en las aulas. El trabajo de campo inició con dos semanas de observación y registro de los diferentes momentos de trabajo de las jornadas de trabajo, en ambos grupos para familiarizarnos con los escenarios y obtener los primeros datos e interpretaciones, que dieron pauta para las siguientes observaciones.<sup>1</sup> Estas experiencias no se registraron, solo fueron el medio para conocer los escenarios.

Al principio se hicieron registros simples, a los cuales siguió un primer nivel de análisis e interpretación, en el que se incluyeron inferencias acerca de los hechos, conjeturas, categorías y valoraciones, que fueron de utilidad para a futuro, profundizar sobre aspectos específicos de la realidad observada.

Se utilizó el registro a dos columnas; la izquierda para las anotaciones directas de las observaciones, en la forma más completa y fidedigna posible, y la derecha para las primeras interpretaciones, preguntas, conjeturas y categorías recurrentes que vayan surgiendo de ellas. Ambas se hicieron en forma simultánea durante las observaciones directas del trabajo, completándose al terminar las mismas.

Estos registros se analizaron posteriormente, con una mayor profundización, de tal forma que pudimos ir formando *las sub-categorías de análisis (listas de patrones emergentes)*, y estructurar cuadros que incluyeron dichos patrones y nos permitieron agruparlas de acuerdo a las características comunes que poseían, para el establecimiento de las *categorías* que dieron la pauta para obtener más datos que las confirmaron o modificaron (entrevistas, análisis de cuadernos).

---

<sup>1</sup> Estas primeras observaciones fueron realizadas durante la última quincena de septiembre de 2000.

Una vez que consideré superada esta etapa de observación y registro, y de acuerdo a lo propuesto por mi asesora, procedimos a hacer observaciones centradas en aspectos específicos, así como un análisis más profundo y meticuloso, valorando la pertinencia de las primeras categorías preestablecidas; así pudimos ir relacionando los diferentes datos obtenidos.

Se establecieron así las categorías finales de análisis que se confrontaron con las demás fuentes de datos, observaciones, entrevistas con las maestras, entrevistas con algunos alumnos, revisión de guías y cuadernos de trabajo de los alumnos, así como los resultados obtenidos de las aplicaciones de la prueba CLP, triangulándolas entre sí, principio que consiste en recoger y analizar datos desde diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí (Bisquerra: 1989; p. 264).

Finalmente realicé una interpretación final e incluyente, que culminó con la elaboración de las conclusiones, producto del proceso de recolección, sistematización, triangulación e interpretación de los datos, las cuales fueron sometidas a un diálogo continuo con los conceptos teóricos propuestos por los autores que orientaron la investigación.<sup>2</sup>

### **Fuentes documentales propias de la institución**

Fueron revisadas las guías, indicaciones de trabajo, así como los cuadernos de los alumnos, por considerar que en ellos era probable encontrar evidencias de las "Estrategias de Comprensión Lectora" implementadas por las maestras.

---

<sup>2</sup> Para una profundización sobre estos conceptos, remitirse al Capítulo II.

## **Fuentes adicionales**

### **CLP**

Casi iniciando el proceso, se aplicó a los niños de ambos grupos, de manera individual y con un detallado registro cualitativo, la primera forma de la adaptación de la prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), ya para utilizar los datos como otro punto de contraste y verificación.

### **Entrevistas**

Durante la investigación se entrevistaron a las maestras para conocer cuáles consideraban que eran las estrategias que implementaban con sus alumnos, con el objetivo de ayudarlos a comprender los textos que leían, información que se trianguló con los datos obtenidos de las otras fuentes.

La presente investigación nunca pretendió probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas, fue un estudio a pequeña escala, holístico –que abarcó el fenómeno en su conjunto-, recursivo -su diseño es emergente, se irá elaborando a medida que avance la investigación- y serendepity –ya que se refiere a la posibilidad de descubrir algo que no entre en los objetivos iniciales (Bisquerra: 1989; p. 257).

Bueno, tenemos ya un panorama bastante claro de los medios que se utilizaron para poner en escena la obra, seguiremos en el siguiente capítulo, con los preparativos para su presentación.

**CAPÍTULO V**  
**LA PREPARACIÓN DE LA OBRA**

## LA RECOLECCIÓN DE DATOS

### 5.1 Observación y registro de los escenarios

Previo a la observación etnográfica, iniciamos un trabajo piloto en el ciclo escolar 1998 - 1999, con observaciones aleatorias y esporádicas a diferentes grupos, con el propósito de familiarizarnos con el contexto de la escuela. Así, la recolección de datos inició formalmente con la observación y registro de los grupos referidos para este estudio, durante dos semanas, a principio del ciclo escolar 2000-2001. En la primer semana se observaron diferentes momentos de la jornada de trabajo en cada uno de los grupos, para ubicarnos con los escenarios y obtener un primer nivel de registro e interpretación que nos dio la pauta para las siguientes observaciones.

Se realizaron registros simples, a los cuales siguió un primer nivel de análisis e interpretación, en el que se incluyeron inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones, que fueron de utilidad para subsecuentes profundizaciones sobre aspectos específicos de la realidad observada.

En esta primera etapa contábamos con interrogantes propias y con nociones teóricas. Al aproximarnos a la interacción del trabajo de campo, inevitablemente buscábamos encontrar la relación entre ambas ¿está la maestra activando el conocimiento previo de los niños?, ¿el alumno está haciendo inferencias?, ¿realizan predicciones sobre el texto en el que están trabajando?: nuestra preocupación era obtener respuestas inmediatas, sentíamos que los conceptos teóricos que teníamos le quedaban grandes al trabajo empírico.

Conforme la observación fue adquiriendo un carácter cotidiano, la angustia inicial pasó y pudimos dedicarnos de lleno a 'simplemente registrar lo que sucedía en el aula', tal como se describió en el capítulo que abunda sobre la metodología e instrumentos utilizados en esta observación etnográfica.

Una vez superada esta etapa, procedimos a hacer observaciones centradas en aspectos que llamaron nuestra atención, así como un análisis profundo y meticuloso, que nos permitió valorar la pertinencia de las primeras categorías establecidas, para encontrar relaciones existentes entre los diferentes datos.

Posteriormente pudimos establecer las *Categorías de Análisis Finales*, que se confrontaron con las demás fuentes de datos: observaciones, entrevistas con las maestras y alumnos, el estudio de guías y cuadernos de trabajo de los alumnos y los resultados obtenidos de la aplicación individual con registro etnográfico de una forma adaptada de la prueba de comprensión lectora CLP.

Finalmente, se *triangularon* todos los datos, principio que consiste en: "recoger y analizar datos desde diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí" (Bisquerra: 1989; p.264). Esta triangulación, fue el producto de la recolección, sistematización, e interpretación de los datos obtenidos en diversas fuentes, que después fueron sometidos a un diálogo con los conceptos de nuestro marco teórico.

## **5.2 Fuentes documentales**

### ***Guías e indicaciones de trabajo***

Estos documentos fueron muy importantes para nuestro trabajo, ya que las guías son elaboradas por las maestras y nos interesaba constatar si en las guías se incluían estrategias lectoras y si eran pertinentes para la comprensión de textos escritos. ¿En sus guías, la maestra explicita el propósito para su realización? ¿Evoca conocimientos que los niños ya poseen? ¿El lenguaje es adecuado para el nivel de los niños? ¿Pide que se elaboren inferencias e hipótesis? ¿Los contenidos que se manejan son cercanos a su experiencia? ¿Despiertan el interés de los niños?

Se analizaron diversas guías de trabajo de aquellas áreas disciplinares que se manejan en los grupos y que tienen un alto contenido verbal: Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Fueron un total de 12 en quinto grado y 25 en segundo. Descartamos el análisis de las guías de matemáticas, ya que por su propia naturaleza, suponíamos que no reflejaban el uso que las profesoras pudieran hacer de estrategias de comprensión lectora.

### **Cuadernos de trabajo de los alumnos**

Revisamos los cuadernos de cinco niños en cada grupo; estos fueron seleccionados por cada una de las investigadoras que aplicaron la CLP en los grupos, ya que como mencionamos anteriormente, tratamos de mantener la investigación libre de juicios preconcebidos.

Se utilizó el siguiente criterio para la selección de los entrevistados: uno de los alumnos con más alto desempeño en la prueba, uno con el más bajo y tres de ejecución media. La revisión fue hecha por la otra investigadora.

Nuestro propósito fue buscar si había congruencia entre lo planteado por la maestra en la guía y lo realizado por el alumno; si había estrategias en ellos y cualquier otro dato que nos brindara evidencias de que el trabajo implica comprensión y no mera copia textual.

## **5.3 Fuentes adicionales**

### **La evaluación de la comprensión lectora**

Al inicio de la investigación, nos encontramos con la inquietud de medir cuál era el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Por ello nos dimos a la tarea de localizar en el mercado local, alguna prueba de origen nacional que diera cuenta de ello, no pudimos localizarla. Así, encontramos una prueba de habla hispana: "La prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva" CLP,

elaborada por Alliende-Condemarín y Milicia (1997). A continuación explicamos en qué consiste y la manera como fue empleada.

Se decidió aplicar una adaptación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, ya que consta de 8 niveles diferentes, que corresponden a la educación general básica (EGB) y nos servía como material de lectura. Nuestro interés nunca fue cuantitativo, no pretendíamos establecer cuántos niños puntuaban alto y cuántos no, sino simplemente observar su desempeño al contestarla y localizar las estrategias que posiblemente utilizaban.

Fue un instrumento que nos permitió encontrar algunas de las estrategias de lectura que espontáneamente utilizaban los niños y así pudimos entender si existía o no, relación entre las estrategias utilizadas por los niños y su nivel de comprensión lectora. El aplicarla en forma individual fue muy interesante, ya que al observar y registrar la ejecución de cada uno de ellos, encontramos datos muy valiosos de corte cualitativo, que en el momento del análisis, confirieron más solidez a las categorías que iban emergiendo.

En un primer intento por adecuar el instrumento a las características de nuestros actores, tomamos como base los niveles escolares propuestos en la prueba y se pilotearon con diez niños de distintas instituciones escolares de la ciudad para ver si el grado escolar que cursaban correspondía con los propuestos en la prueba; al analizar los resultados, decidimos unificar los niveles 1 y 2 y utilizarlos con los niños de segundo de primaria y los niveles 5 y 6 para ser empleados con los de quinto, ya que consideramos que tenían una equivalencia con los niveles de los grados escolares que estudiaríamos. No se aplicó el contenido total de la prueba, debido a su extensión, por lo que se hizo una selección de las lecturas que consideramos eran las más adecuadas, ya que requerían diferentes procesos para su resolución.

Antes de utilizarla, verificamos que el vocabulario fuera accesible a cada grupo y que no existieran palabras ajenas a las empleadas en nuestro contexto, cuando la prueba original las contenía, fueron cambiadas por vocablos con el mismo significado, pero de uso cotidiano en nuestra región.

Para salvaguardar la neutralidad decidimos trabajar la aplicación de la prueba, en forma independiente al resto de las fuentes de datos: cada una de las investigadoras, la aplicó a un grupo y posteriormente, cuando se hicieron las entrevistas y la revisión de guías y cuadernos, intercambiamos de grupo para evitar así, que nuestro conocimiento previo sobre los alumnos influyera en los resultados.

### **Las entrevistas**

Con el propósito de corroborar y ampliar los datos obtenidos de las otras fuentes, consideramos pertinente realizar entrevistas abiertas con las dos maestras y con un muestreo de alumnos.

Estas entrevistas se hicieron en forma individual y se grabaron con el acuerdo de los entrevistados, lo que nos permitió una mayor fluidez durante el diálogo y al ser transcritas posteriormente una fidedigna recuperación de la información.<sup>1</sup>

#### Con los niños:

Siguiendo el criterio utilizado para la revisión de cuadernos; se eligieron cinco niños de distinto nivel de ejecución, para tener una panorámica más amplia. ¿Qué idea tenían ellos de lo que es leer? ¿Leían en casa? ¿Les gustaba leer? ¿Cuándo y cómo aprendieron a leer? ¿Qué hacían para comprender lo que leían?<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> En la sección de anexos, se pueden encontrar los formatos que se utilizaron.

<sup>2</sup> Para más información, ver sección de Anexos.

Con las maestras:

Consideré que resultaría de utilidad entrevistarlas, para conocer en su opinión cuáles estrategias implementan con sus alumnos para ayudarlos a comprender los textos que leen; también me resultaba importante conocer su visión de lo que el proceso de lectura es, así como su propia experiencia como lectoras. Esta información fue posteriormente triangulada con los datos obtenidos de las otras fuentes, lo que me permitió dar sustento a las conclusiones que presento en el capítulo correspondiente.

Bueno, pasemos ahora a la acción, a poner en escena la obra y a someternos a la opinión de la crítica.

01946

## CAPÍTULO VI

### LA PRESENTACIÓN DE LA OBRA Y LA OPINIÓN DE LA CRÍTICA

## 6.1 Directrices seguidas para el análisis de datos

Si bien la recolección de datos, consumió varios meses de la investigación, el proceso de análisis de los mismos, fue sin duda la parte que más concentración requirió; fue un proceso difícil, pero sin duda fascinante, que me permitió adquirir habilidades para codificar, interpretar y entender el segmento de la realidad que investigué, así como ejercitar mi paciencia, perseverancia y tolerancia a la frustración. Considero que me permitió adquirir la lógica del investigador cualitativo y darme cuenta de lo sistemático y riguroso que es el proceso de una investigación cualitativa, para llegar a conclusiones que cumplan criterios de validez.

En este capítulo, doy cuenta no sólo de los datos recolectados, sino también del trabajo de análisis realizado con ellos, que me permitieron llegar finalmente a las conclusiones que presento.

Para iniciar, creo importante mencionar una vez más, que las estrategias de comprensión lectora, según los autores citados en mis referentes teóricos, son las siguientes: propósitos de la lectura, activación de esquemas y conocimiento previo, predicciones o hipótesis, inferencias y metacognición.

Estas estrategias se convirtieron en el dato estable que me permitió investigar y comprender mejor lo que ocurría en los escenarios, tanto en la etapa de recolección de datos, como en la de análisis. Como se podrá ver en las conclusiones que iré esbozando, fueron precisamente esas estrategias las que me propuse averiguar si estaban o no presentes, tanto en las interacciones maestra-alumnos, como en los instrumentos de trabajo revisados.

Dado que mis conclusiones emergieron del análisis de los 'datos', considero pertinente recurrir al decir de Rodríguez, Gil y García, (1999), quienes establecen que los datos son simplemente, informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre ellos e incluso con el propio investigador; sus actividades y los

contextos en que se dan, la información que proporcionan, ya sea a iniciativa propia o como contestación a las preguntas del investigador o bien, analizando los objetos que construyen y utilizan, tales como documentos escritos.

A estas informaciones, recogidas mediante diferentes fuentes, se siguió un exhaustivo análisis, y como mencionan los mismos autores, estos datos, revisados después de cada experiencia en el escenario, fueron las piezas de un rompecabezas que orientaron mis siguientes búsquedas y me fueron permitiendo aproximarme a la descripción y comprensión de lo que sucedía en los escenarios investigados.

Posteriormente, al haber obtenido la cantidad y variedad de datos que consideré suficientes para detectar las estrategias de comprensión lectora que implementaban las profesoras, procedí a reducir y estructurar el conjunto de datos de una manera coherente, para que me permitieran comprender su significado y establecer si su frecuencia de aparición era tal, que pudieran generalizarse. Como dicen los autores anteriormente citados, el analizar los datos implicó examinar de manera sistemática, el conjunto de informaciones recabadas, para delimitarlas y descubrir si existen relaciones entre ellas mismas y con el fenómeno en su conjunto, para mediante su comprensión y descripción lograr un mayor conocimiento de la realidad estudiada.

Para el análisis, realizado tanto de manera simultánea a su recolección, como al final, seguí el mismo orden en el que se fueron recolectando los datos: observación, prueba de comprensión lectora, guías de trabajo, cuadernos de trabajo de los alumnos, entrevistas con alumnos y entrevistas con las maestras.

En realidad, el análisis de datos en una investigación cualitativa, es un proceso dinámico y creativo que se da por etapas: inicia con el descubrimiento, en la que se identifican temas y se desarrollan conceptos y proposiciones, al haber obtenido los datos necesarios, se codifican ampliando poco a poco la comprensión del tema

para posteriormente reducir y relativizar los descubrimientos, logrando así dar cuenta de los datos desde el contexto en que se dieron (Taylor y Bogdan, consultado en noviembre de 2005, disponible en: [www.althillo.com/examenes/uces/publicidad/metodic/metodic2002,asp](http://www.althillo.com/examenes/uces/publicidad/metodic/metodic2002,asp)).

Al realizar las primeras observaciones y analizarlas, nos dimos cuenta de que mi propia visión estaba muy sesgada por la familiaridad que guardo con los escenarios (al trabajar en él y al haber sido madre de familia de la institución) y tomamos la decisión de que las observaciones fueran realizadas únicamente por mi compañera de investigación, lo que me permitió un análisis más neutral, sin dejar de considerarme como una investigadora participante de los escenarios.

Las primeras recolecciones de datos, estaban llenas de una gran variedad de tópicos, que poco a poco se fueron reduciendo, en la medida en que nuestra intención se centraba en lo referente a la lectura y así fue como se hizo evidente, que varias conductas y situaciones relacionadas con la lectura se repetían, inicié un proceso de encontrar las constantes en ellas y busqué un sistema de codificación, que consistió en asignar a cada unidad de análisis, un código propio de la categoría que consideré representaba y que me permitía identificarlas.

Utilicé para ello un método sencillo y manual: subrayarlas con diferentes colores y establecer un listado de estos códigos, de acuerdo a criterios temáticos. Estas fueron mis primeras categorías de análisis, surgidas de los registros de las observaciones, que se fueron modificando al analizar los datos obtenidos por las demás fuentes. Como dicen Rodríguez, Gil y García (ibídem) el categorizar los datos, fue una valiosa herramienta, ya que me permitió clasificar aquéllos que pertenecían a un mismo tópico.

Finalmente, y con el propósito de incrementar la validez del trabajo, procedí a "triangular" los datos obtenidos por las diversas fuentes, principio que consiste en "recoger y analizar datos desde diferentes ángulos para compararlos y

contrastarlos entre sí" (Bisquerra: 1989; p. 264). Esta triangulación, producto de la recolección, sistematización, e interpretación de los datos, sometidos a un diálogo continuo con los conceptos teóricos propuestos.

El término triangulación, en su definición original, representaba a una técnica o procedimiento que permitía situar un punto específico, en relación a objetos y/o puntos definidos, y que era utilizada principalmente en la navegación, la estrategia militar y la topografía (Pérez Serrano en Bracker, 2002, p. 52 consultado en noviembre de 2002. Disponible en:

<http://www.uct.cl/portavozantropologico/articulos/metodo.htm>)

En Ciencias Sociales cuando se habla de triangulación, significa un enfoque multimetódico (*multimethod approach*), que permite aumentar la posibilidad analítica y la validez de los resultados obtenidos en una investigación, mediante un mejor acceso y comprensión de la compleja realidad social. Se refiere a la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social (Cea, D'ancona, 1999 p. 547, en Denzin, 1978 pp. 304-308 Consultado: noviembre 2002. Disponible en [www.uct.cl/portavozantropologico/articulos/metodo/htm](http://www.uct.cl/portavozantropologico/articulos/metodo/htm)).

De acuerdo a este último autor, existen cuatro tipos de triangulaciones: entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre diversas metodologías y técnicas que es posible aplicar a un mismo fenómeno. Dadas las características de este estudio, recurrí a la triangulación mencionada del primer tipo: 'triangulación de datos': "se utiliza una variedad de fuentes de información o informantes, respecto a un mismo problema o situación o hecho a analizar. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Se pueden triangular informantes / personas, tiempos y espacios / contextos" (Denzin, *ibidem*).

Me parece pertinente retomar las tres interrogantes que dieron origen a esta investigación y a las que traté de dar respuesta:

- a) ¿Se incorporan estrategias para la comprensión lectora en las diferentes situaciones didácticas e instrumentos de trabajo en los grupos de segundo y quinto grado de primaria del Instituto Pierre Faure?
- b) ¿Qué resultados, se están obteniendo con los métodos utilizados actualmente en cuanto a comprensión lectora?
- c) ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar el proceso de comprensión de lectura en estos niños, respetando el sistema personalizado?

## **6.2 Primera fuente de datos: observaciones y registros**

Siendo fiel a la metodología cualitativa, las observaciones fueron directas, metódicas y rigurosas de las interacciones, espontáneas o planeadas, que se dieron entre maestra y alumnos, y entre alumno y alumno, durante la jornada de trabajo, documentando así parte del acontecer en el aula.

El trabajo se inició en el ciclo escolar previo, con observaciones aleatorias a diferentes grupos, con el propósito de que mi compañera se familiarizara con el contexto de la escuela. En la primer semana de recolección formal de datos, se observaron en cada uno de los grupos, diferentes momentos de la jornada de trabajo, para ubicarnos con los escenarios y obtener un primer nivel de registro e interpretación que nos dio la pauta para las siguientes observaciones.

En quinto de primaria se registró del 11 al 14 de septiembre de 2000, con un total de 15 horas y media; en segundo grado hubo una primera etapa de cuatro observaciones, de septiembre 11 a 18, un total de 18 horas, y una segunda etapa: de mayo a junio 2001, con un total de 11 horas.

En esta primera etapa contábamos con nuestras propias interrogantes y con ciertas nociones teóricas. Al aproximarnos a la interacción del trabajo de campo, inevitablemente buscábamos encontrar la relación entre ambas ¿está la maestra activando su conocimiento previo?, ¿el alumno está haciendo inferencias? ¿Realizan predicciones sobre el texto en el que están trabajando? Nos

preocupaba dar respuestas inmediatas, sentíamos que los conceptos teóricos que teníamos le quedaban grandes al trabajo empírico. Conforme la observación fue adquiriendo un carácter cotidiano, la angustia inicial pasó y pudimos dedicarnos de lleno a simplemente registrar lo que sucedía en el aula.

Estos registros fueron posteriormente analizados, con una mayor profundización, de tal forma que fueron surgiendo las *sub-categorías de análisis* (listas de patrones emergentes), y se estructuraron cuadros que incluyeron dichos patrones y me permitieron agruparlos de acuerdo a las características comunes que poseían y así establecer las *categorías* que sometí a diálogo con la teoría. Este análisis me dio la pauta para buscar más datos que las confirmaran o modificaran, tales como entrevistas y análisis de guías y cuadernos.

No se continuó con las observaciones, por considerar que no estaban arrojando datos nuevos. Visto a la distancia, considero que deberíamos haber insistido en la fuente por más sesiones e indagar más a fondo. Pero en fin, conté con datos suficientes para dar inicio al análisis, sin considerar la observación como mi principal fuente de datos.

En el grupo de segundo, se hizo una segunda ronda de cuatro observaciones, para corroborar las evidencias de estrategias de comprensión lectora encontradas en un inicio. Como ya había mencionado, a cada sesión de observación, siguió una de análisis de los registros obtenidos y empezamos a encontrar que ciertas conductas relacionadas de algún modo con la lectura, se repetían, aunque no todas ellas pueden ser consideradas como estrategias de comprensión lectora, de acuerdo a los teóricos revisados. A continuación las enlisto de acuerdo a su frecuencia de aparición. Los nombres de las categorías, son arbitrarios y solamente traté de nombrar las características de dichas conductas.

En segundo, estas son las conductas que encontré y que considero positivamente relacionadas con la lectura:

Al menos tres veces, hallé que:

- Señala el párrafo en donde viene la respuesta.
- Hace preguntas directivas (pero entonces cómo se llamaba).
- Pide que releen lo que no comprenden y que se lo expliquen con sus propias palabras.

No más de dos veces, encontré que:

- Pide que expliquen lo que leyeron.
- Dicta trozos de la lectura.
- Felicita por un trabajo bien hecho .
- Enseña ilustraciones acerca del texto.
- Lee en voz alta.
- Premia 'por portarse bien', permitiendo que elijan un libro para leer.
- Pide que usen el índice del libro.
- Pide que busquen alguna palabra no comprendida, en el diccionario.
- Pide que hagan un resumen de lo leído.
- Hace alguna referencia a la experiencia de los niños.
- Interrumpe la lectura y deja a los niños en suspenso sobre el final.
- Plantea algunas preguntas muy sencillas, que por su naturaleza se pueden contestar incluso sin mucha comprensión del texto.
- Les anima verbalmente a leer.

Quinto de primaria, conductas observadas al menos cuatro veces:

- Guiar a los niños a la comprensión mediante preguntas guiadas.
- Dar pistas a los alumnos, para ayudarles a comprender.
- Pedir que se apresuren y trabajen bien para que tengan tiempo de leer.
- Leerles en voz alta.

Al menos dos veces:

- Hacer referencia a otros eventos narrados previamente en el texto.

- Ayudarles a ordenar en secuencia las ideas.
- Pedir que se vuelva a leer lo que no comprenden.

Conductas encontradas una sola vez en el total de observaciones y que se relacionaban con la forma de leer y no con el contenido:

- Señalar directamente el párrafo en el que estaba la respuesta que el alumno buscaba.
- Pedir que leyeran en voz alta por turnos.
- Hacer que repitieran las palabras que pronunciaban mal.
- Ejemplificaba, de manera exagerada cuando alguien leía mal.
- Señalar lo que estaba mal leído.

Como puede apreciarse, poco tienen que ver estas cuestiones con las estrategias de comprensión lectora que me propuse averiguar, como pueden ser: propósitos de la lectura, activación de esquemas y conocimiento previo, predicciones o hipótesis, inferencias, metacognición. No obstante, las incluí por ser las conductas que más se asemejaban a ellas y ser, en todo caso, un reflejo de lo que estaba sucediendo en cuanto a lo poco que se hacía para favorecer que los alumnos comprendieran los textos escritos. Por otro lado, presento registros de mis observaciones en donde encontré conductas que no promueven la comprensión de la lectura. Por ejemplo, En segundo de primaria, la profesora:

- Esta más preocupada por la forma como leen, fluidez y rapidez, que en la comprensión
- Lee algún cuento con vocabulario incomprensible para los niños
- Mientras ella lee en voz alta, no permite que los niños interactúen con comentarios o preguntas (sólo al final del mismo)
- Hace preguntas a los niños, sobre el significado de palabras, pero nunca sobre la forma como se usan en el contexto de la lectura.
- No propicia que se hagan conclusiones sobre lo leído.

- Utiliza la lectura, como un medio para castigar a los niños, privándoles del recreo, por haber hecho algo mal durante la clase.

Y en quinto, la profesora:

- No pedía una conclusión como actividad de cierre de una lectura.
- No respetaba el tiempo que había anunciado se destinaría a la lectura (el tiempo que se destinaba al trabajo de lectura, parecía ser el que sobraba de la jornada y era fácilmente utilizado para otras actividades).

Me resultó sorprende encontrar esta situación, ya que durante diferentes momentos de trabajo, los niños hacían uso de escritos: guías de trabajo, libros, documentos, instrucciones en el pizarrón, lectura de sus cuadernos de trabajo y en realidad no parecía que las profesoras estuvieran preocupadas por ayudarles a adquirir estrategias para que comprendieran los textos. Sí encontré una preocupación por la 'manera en que leían': el tono, la fluidez, la rapidez, estas cuestiones sí eran tomadas en cuenta por las profesoras, y retroalimentaban a los niños sobre ellas, pero no así con la comprensión. Pareciera que ellas consideraban que si un niño podía leer, significaba que simultáneamente comprendía el texto. Esta conducta, si bien puede ser entendible en segundo de primaria, porque los niños se encuentran consolidando el proceso de lectura, no lo es en quinto de primaria.

Además se constató que en el grupo de quinto grado, mucho del trabajo que los niños hacían en su cuaderno con base en las guías de trabajo, eran trabajos de copia textual, sin ninguna elaboración. Siempre que cumplieran con los aspectos de forma, como margen, fecha y buena letra, eran aceptados por al profesora, no se encontró evidencia de que ella constatará la comprensión de lo leído.

Si en cualquier institución de nuestro sistema educativo, la comprensión de la lectura es un ingrediente fundamental para el logro de los objetivos propuestos, en el proyecto de educación personalizada lo es aún más, dado que una buena parte

de la jornada de trabajo se basa en el trabajo individual que realizan los niños en contacto con textos escritos, los leen y realizan con ellos guías de trabajo. Después de analizar estas observaciones, me queda la gran interrogante del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos, dadas las pobres y escasas estrategias lectoras que pueden percibir, tanto de la profesora, como entre ellos mismos.

### **6.3 Segunda fuente de datos: instrumentos de trabajo utilizados en los salones de clase**

#### **Guías de trabajo**

Como ya se mencionó, solamente fueron analizadas las guías de aquellas áreas que se manejan en el grupo y que tienen un alto contenido verbal: español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, por ser la herramienta básica utilizada por los alumnos para la construcción de sus conocimientos. En total fueron 28 en quinto de primaria y 25 en segundo, durante el primer semestre del citado ciclo escolar.

A continuación, el análisis de estos instrumentos, en función de aquellas estrategias, que de acuerdo a mis referentes teóricos, reconozco como fundamentales para la comprensión de textos escritos. Inició mencionando cada una de ellas y continuó analizando si estaban o no presentes en las guías. Anexo algunos ejemplos, para clarificar mis aseveraciones. Incluyo también algunos comentarios, que si bien no se refieren a estrategias de comprensión lectora, considero relevantes por su relación con mis interrogantes.

Como ya se mencionó, si el alumno antes de iniciar el trabajo con la guía, tuviera un propósito claro del porqué y el para qué de su realización, se encontraría motivado y preparado para analizar y comprender su contenido. Desgraciadamente, en las guías revisadas no encontré ninguna evidencia de que la maestra justificara el propósito que tenía al pedir su realización. A continuación,

un ejemplo tomado de una Guía de Ciencias Sociales de Segundo, en la cual se evidencia dicha falta de propósito:

ALIMENTACIÓN		
“Lee el tema y completa. Realiza la actividad que se indica en el libro”.		
Grupos de Alimentos		
Frutas y verduras	Créales y tubérculos	Leguminosas y alimentos de origen animal

Considero que el no tener un propósito para realizar la lectura, ocasiona en los alumnos falta de atención, desinterés y desmotivación, lo que deriva en un trabajo meramente mecánico, en donde frecuentemente, solo se transcribe información del texto al cuaderno de trabajo, obteniendo una limitada comprensión del tema. Observé también, que el interés principal de los alumnos era “terminar” con la guía y no construir nuevos conocimientos.

Activación de esquemas y conocimientos previos

Como ya se mencionó, para poder comprender un nuevo tema, es necesario saber algo acerca de él, es decir, activar en nuestra mente la información que poseemos mediante el uso de algunas estrategias que facilitan el hallar los datos en nuestra memoria y relacionarla con los nuevos conocimientos. Bastaría con contestar reflexivamente a preguntas como: “¿qué se yo acerca de esto?” para activar esquemas y estructuras previas.

Es oportuno mencionar que la ‘evocación de conocimientos previos’ es un procedimiento recomendado por la didáctica personalista en todas las actividades, pero especialmente en la elaboración de guías de trabajo. En palabras de Pierre Faure: “Primero ‘en la cabeza’ lo que ya ha sido adquirido y que tendría que saberse, por lo menos lo que se sabe de la cuestión... (Instituto Pierre Faure,

Material del módulo III de Fundamentación Psicopedagógica. Diplomado de Educación Personalizada)".

En ocasiones, las guías se presentaban al alumno después de alguna clase expositiva en la que la maestra introducía el tema, en donde había la posibilidad de que fuera éste el momento en el que se retomaran conocimientos anteriores. Al no haber estado presentes en los diferentes momentos del proceso educativo, no puedo concluir en definitiva si utiliza o no esta estrategia, por lo que las conclusiones a este respecto, se basan exclusivamente a lo observada en las guías.

Por otro lado, hay temas que por su extensión se trabajan en más de una guía, y en ellas notamos que las maestras siguen como patrón iniciar la primer guía con una definición de conceptos, más no de una real evocación que logre activar el conocimiento previo en los alumnos.

#### **Ejemplo: Segundo de primaria**

### **ADJETIVO CALIFICATIVO**

#### **Guía 1**

Adjetivo Calificativo es la palabra que describe al sustantivo; es decir, nos dice cómo es.

Ejemplo: La casa blanca es mía. ¿Cómo es la casa?

La casa es \_\_\_\_\_ Adjetivo Calificativo: blanca

### ADJETIVO CALIFICATIVO

Guía 2

Escribe adjetivos calificativos a cada sustantivo:

La mesa \_\_\_\_\_

El señor \_\_\_\_\_

El ratón \_\_\_\_\_

Las manzanas \_\_\_\_\_

La escuela \_\_\_\_\_

Mi mamá \_\_\_\_\_

### ADJETIVO CALIFICATIVO

Guía 3

Subraya con color aquellas palabras que sean adjetivos calificativos:

Árbol ventana estación

Roja cómodo maestro

Amigables así hoy

Grande bueno cariñoso

Dulce fruta crujientes

El procedimiento seguido, era básicamente el mismo en las guías de quinto grado. Por ejemplo, en las guías de Historia sobre grandes civilizaciones, todas eran prácticamente iguales: una sección de introducción al tema que consta de dos o tres frases (y que los alumnos deben copiar íntegramente a su cuaderno); después se les pedía investigar ciertas preguntas o puntos propuestos por la maestra como localización, nombre actual, entre otros, y para finalizar, un organizador gráfico con el esquema dado por la maestra, en el cual el alumno simplemente debía verter datos; en ningún ejemplo encontré que se pidiera a los alumnos elaborar los procedimientos de forma autónoma.

Durante la revisión de las guías de trabajo, no encontré indicios de que las profesoras partieran de conocimientos previos o de que invitaran a los alumnos a localizarlos por sí mismos.

### Predicciones e hipótesis

Un buen lector utiliza su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Por lo anterior, es de gran importancia enseñar a los jóvenes estudiantes en formación, a elaborar hipótesis y predicciones a nivel del texto, de los contenidos y de las ideas. Hacemos predicciones para adivinar el final de una historia, para predecir la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja e incluso el final de una palabra. Los estudiantes deben ser estimulados a anticipar o predecir, como la mejor forma de aproximarse a los contenidos.

A continuación, un ejemplo de segundo año en el que claramente se aprecia que ni la estructura, ni la secuencia, ni las instrucciones permiten que el alumno elabore predicciones e hipótesis acerca del contenido.

#### PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 1

Fecha \_\_\_\_\_  
Título \_\_\_\_\_  
Sangría \_\_\_\_\_  
Margen \_\_\_\_\_  
Sangría \_\_\_\_\_

#### PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 2

Observa el siguiente texto y señala las partes del texto

texto

## PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 3

Escribe un pequeño texto y recuerda utilizar cada parte del texto.

Solamente en una guía del tema "Sinónimos", encontramos un ejemplo en el cual la estructura de la guía sí permite al alumno formular algún tipo de hipótesis:

## SINÓNIMOS

Guía 1

Observa las siguientes palabras y escribe qué entiendes por sinónimo:

Puerco – cerdo

Burro - asno

La revisión de las guías tanto de segundo como de quinto año, evidencian la carencia de esta estrategia, en la presentación de la información a los alumnos. En mi opinión, son guías que propician un trabajo mecánico y que pueden ser consideradas más como cuestionarios que como verdaderos instrumentos que "guíen" la investigación. No localicé intentos de las profesoras por asegurarse de la comprensión, ni de la guía misma, ni de los libros a consultar.

### Elaboración de inferencias

Las inferencias, de acuerdo a Johnston (1989), son "actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausentes". Dentro de las inferencias se engloban dos funciones cognoscitivas diferentes pero igualmente importantes para la comprensión: inducciones y deducciones.

Por inducción, de acuerdo a Marzano (1992; p. 78-82), nos referimos al proceso de obtener conclusiones con base en evidencias, mientras que la deducción, es el proceso de obtener conclusiones válidas, con base en la aplicación de algún

principio o generalización explícito o asumido. Ambos procesos exigen del lector, una habilidad básica para realizar síntesis, establecer conexiones entre diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita de éste, con el conocimiento previo que se posee.

En la medida en que el lector realiza estas operaciones mentales, que son parte fundamental para el proceso de comprensión, estará preparado para llenar los huecos de información que no se encuentra explícitamente en el texto. El proceso de realizar inferencias, aunado a la predicción y a la activación del conocimiento previo permite que el lector 'comprenda', lo que lee.

A continuación, los hallazgos encontrados en este rubro:

#### ***Quinto de primaria***

En estas guías, no encontré evidencias de que la maestra intencionara o provocar en sus alumnos el inferir a partir de los temas estudiados. En las guías de Historia y de español, el trabajo parecía mecánico, eran copias textuales, que exigían del lector, un escaso trabajo de interpretación, análisis y síntesis. En algunas guías de Ciencias Naturales, se pedía a los alumnos un trabajo más creativo, sin embargo, no llegaba a provocar la realización de inferencias.

Un ejemplo:

#### **Guía: crecimiento y desarrollo**

Cuadro comparativo de cambios físicos, psicológicos, espirituales y sociales de cada etapa del ser humano.

Realiza entrevistas a personas, que viven cada una de estas etapas y haz una matriz de comparación, en la que pongas cada información en el lugar que le corresponde.

Considero que la misma guía, podría haberse manejado, partiendo de que el alumno realizara inferencias lógicas basándose en su experiencia personal. A continuación, algunos ejemplos de mi propuesta:

I. "En el siguiente cuadro anota las características que tú consideres, corresponden a cada etapa de vida:"

NIÑO	ADOLESCENTE	ADULTO	ANCIANO

II. Realiza entrevistas a personas de cada una de las etapas mencionadas y compara tus resultados con las características que tú anotaste, ¿son las mismas? ¿En qué son diferentes y en qué son iguales?

III- Una tercera etapa, podría ser el consultar algunos libros, para verificar los resultados obtenidos y corregir en caso necesario.

IV- Construir entre todos un gran cuadro comparativo con las características, incluyendo una clasificación de las mismas, diferenciándolas en características psicológicas, físicas, sociales.

Una guía trabajada de esta manera permitiría al alumno hacer uso de su experiencia personal, desarrollar su capacidad de hacer inferencias, aumentaría su interés en el tema y aumentaría su comprensión lectora, no sólo para ese texto, sino que al hacerlo de manera cotidiana, lograría aplicar estas estrategias a otros textos.

### **Segundo de primaria**

En las guías revisadas de segundo de primaria, se encontró que casi siempre la maestra inicia con instrucciones concretas de lo que ha de realizarse. Con frecuencia parte de la definición de los conceptos y no encontramos que propicie

actividad mental reflexiva en sus alumnos, sino que sólo se limitan a contestar o copiar mecánicamente.

### Guía: Las Mayúsculas

Los nombres de personas, países, ciudades y pueblos se llaman nombres propios.

Todos los nombres propios se escriben con mayúscula.

Al iniciar un texto y después de punto se utiliza una mayúscula.

Ejemplo: María

México

Guadalajara

La mesa es blanca. La mesa es de madera. Es muy bonita.

El trabajo del alumno consistía en copiar textualmente la guía anterior en su cuaderno de trabajo.

### Guía 1-2: Diferencias y semejanzas de plantas y animales

Características de las plantas

- Las plantas elaboran su propio alimento.
- No pueden moverse de un lugar a otro por sí mismas.

Características de los animales

- No pueden producir sus alimentos; los buscan.
- Los animales caminan, corren, vuelan, nadan o se arrastran.

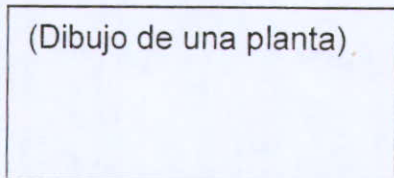
Como seres vivos, las plantas y los animales realizan diversas funciones:

Nacen – crecen - se reproducen - mueren

### Guía 2 - 2: Diferencias y semejanzas de plantas y animales

Observa las imágenes y escribe las características. Y represéntalas con un dibujo.

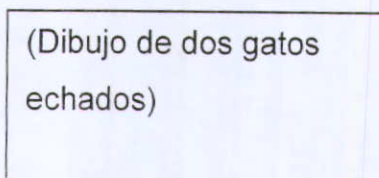
(Dibujo de una planta)



.....

.....

(Dibujo de dos gatos echados)



.....

.....

Estas guías, en la forma y secuencia que están planteadas, no sólo no propiciaban que los niños realicen inferencias, sino que, parecían intencionalmente hechas para inhibir su trabajo creativo. Si recordamos que para que se dé comprensión lectora es fundamental el inferir ¿cómo espera la maestra que el niño lo logre con un trabajo meramente mecánico?

Como se mencionó en el Capítulo II, "La lectura como un proceso de significación", una lectura demasiado explícita, reduce la capacidad creativa del lector y el nivel de construcción interpretativa, desembocando en una disminución de su comprensión.

### ***Metacognición***

En la lectura, se llevan a cabo dos procesos metacognitivos: primero se detectan los errores o lagunas que hay en el texto y que dificultan la comprensión; después de identificar el problema, el lector trata de resolverlo, entonces lo analiza y busca en el propio acervo personal pistas para su interpretación, para finalmente, encontrar una solución.

Como se ha venido analizando, en las guías no se establecían propósitos para el trabajo, existía poca activación de esquemas y conocimientos previos, y se realizaba un escaso o nulo trabajo de predicción e inferencia, situación que considero, ocasiona que los alumnos no sean capaces de llegar a un proceso auto correctivo. Como ya se ha dicho, el trabajo es mecánico, no hay un seguimiento de la maestra a diferentes interpretaciones y no se pide a los alumnos comentarios o reflexiones de cierre, que les permitan corregir su propio proceso.

Los lectores eficientes tienen un plan para comprender y utilizan de manera efectiva varias estrategias para monitorear su comprensión antes, durante y después de la lectura. Si bien es cierto que algunos lectores desarrollan intuitivamente esta capacidad, no es el caso de la mayoría de los alumnos, por lo que tanto las estrategias como los procesos metacognitivos, pueden y deben ser

enseñados y modelados por la maestra. Para finalizar con el análisis de las Guías, quiero mencionar otros aspectos que llamaron mi atención y que si bien no se relacionan directamente con estrategias de lectura, los considero importantes para motivar al alumno y ayudarlo a comprender lo que lee.

En las guías, no siempre se respeta un mismo estilo; la maestra cambia de letra, unas son manuscritas y otras en computadora, encontramos diferentes formatos en cuanto a sangría, tipo de papel, hojas blancas o de raya, o diferentes tamaños. Generalmente faltaba claridad en lo que la maestra pedía, tanto en cuanto a conceptos como en instrucciones. Creo que los niños de segundo se beneficiarían de su sistematización. Es necesario enseñar a los niños cómo enfrentarse al material escrito, el sistematizar las guías, con claves evidentes que ellos puedan ir entendiendo, siempre subrayar, escribir con mayúsculas, usar negritas, sin duda sería un apoyo en un primer momento de la instrucción primaria, como lo es segundo. Estos apoyos visuales, poco a poco, irían entrenando al nuevo lector.

En varias ocasiones, se encontró que los alumnos al realizar la actividad en su cuaderno, no cumplían con los requisitos que la maestra pedía en la guía y ella no parecía notarlo, ya que al revisarlo, no había ninguna retroalimentación al respecto, sino simplemente se calificaba el trabajo como completo.

De todas las guías revisadas, solamente en una se utilizaba la palabra: 'LEE', lo que considero una muestra de la poca importancia que la maestra parecía dar a la relación entre la lectura, las actividades que el niño debía realizar y la comprensión de los textos escritos. La secuencia en las guías de un mismo tema, no siempre era lógica y en muchas ocasiones, las guías se repetían. Por otro lado, las actividades que se pedían a los alumnos, eran poco variadas y escasamente creativas o divertidas. Casi siempre se limitan a trabajos de copia

Parecía existir una mayor preocupación por la 'forma', es decir, porque el trabajo de los niños tenga margen, fecha, título, letra bonita y limpieza, que por los

“contenidos”. Estos eran los comentarios que frecuentemente se encontraban en los cuadernos de los niños, como retroalimentación por parte de las profesoras.

### ***Quinto de primaria***

La mayoría de las guías se concretaban a preguntas muy elementales que no propiciaban una actividad comprensiva; se circunscribían a datos muy obvios, que no requerían elaboración. Por ejemplo, en la guía “La novela”, la maestra preguntaba: ¿Cuál es el título? ¿Cómo se llaman los personajes? ¿Quién es el autor? Para contestar este tipo de preguntas, no se requiere que el alumno realmente lea y comprenda.

Los niños invertían mucho tiempo en hacer copias textuales de fragmentos, en ocasiones largos, así como de las mismas guías.

La calificación de la maestra parecía estar determinada por cuestiones como: ortografía, limpieza, fecha, margen, y no por contenidos que demostraran una real comprensión. En una guía encontré esta leyenda: “Buena letra y ortografía”. También parecía importante la presentación con dibujitos o decoraciones, ya que estos trabajos tenían una mejor calificación.

En las guías de quinto sí se encontró sistematización en cuanto a su estilo: todas en computadora y diferenciando las áreas con colores, siempre los mismos para cada una de ellas. Muchas de las guías eran básicamente informativas y sin embargo, los alumnos debían copiarlas en su cuaderno ¿con qué propósito? Tal vez la maestra intentaba que la comprensión se diera como resultado de esta actividad, pero lamentablemente, en ningún momento pedía muestras de ella, como podrían ser ¿Tú que entendiste por...? ¿A qué se refiere...? Lo que hubiera permitido que se diera cuenta que ese no era el camino adecuado para el logro de la comprensión.

El trabajo de copia era tan mecánico, que en ocasiones los niños repetían dos veces el mismo renglón y ni ellos ni la profesora, parecían notarlo.

En cuanto a la bibliografía con la que se contaba en el salón de clases para la realización del trabajo propuesto en las guías, era muy precaria, concretándose al libro SEP y otro texto correspondiente al quinto grado de primaria para cada una de las materias. No había una buena enciclopedia o libros sobre cada uno de los temas, tampoco se encontró que se pidiera a los alumnos que en casa realizaran un verdadero trabajo de investigación en el que tuvieran que recurrir a fuentes informativas adicionales, como recurrir a la biblioteca, revistas o internet. A pesar de existir una biblioteca adjunta al edificio de la escuela, no pudimos constatar que los niños acudieran a ella.

Las observaciones hechas a las guías de segundo, se repetían en las de quinto, por lo que no se mencionan en forma aislada.

En la educación primaria, si bien los contenidos son importantes, considero que los maestros no deberían centrarse en ellos y dejar de lado el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión, ya que son éstas las que habilitarán al alumno para retos futuros más profundos.

La enseñanza estratégica debe estar situada en las necesidades del estudiante y en las demandas de las tareas de lectura. En la enseñanza estratégica, el maestro es mediador, el 'otro más capaz', que dirige el proceso de aprendizaje. La interacción mediador – aprendiz, estará orientada a establecer cómo se lee para comprender, qué estrategias deben utilizarse, por qué es importante el uso de determinadas estrategias, el saber cómo regularlas, para finalmente, lograr la comprensión de lo que se lee. Si una institución educativa de educación básica, no se preocupa por formar alumnos 'estratégicos' para afrontar la lectura, está abandonándolos a su propia suerte.

Es importante mencionar que la manera como están estructuradas las guías en los grupos observados, no es acorde a los lineamientos mencionados en el proyecto de Educación Personalizada creado por el padre Pierre Faure, a los que hicimos mención en el capítulo I, sección 1.2.

A través del análisis de las guías, se hizo evidente un aspecto importante para que los alumnos tengan éxito en el trabajo con las guías y que he denominado "Lenguaje adecuado (al nivel de los niños)", ya que para la comprensión de la lectura, es básico que el lenguaje utilizado esté acorde al nivel del lenguaje del lector. Si no se domina el significado de las palabras, es imposible que el lector comprenda la lectura. Si bien es cierto que el maestro propicia la adquisición de nuevo vocabulario en los alumnos para que gradualmente su acervo lingüístico se incremente, este propósito no debe ser un obstáculo para que el alumno logre captar el significado de los textos.

En las guías de trabajo, considero necesario que el alumno comprenda lo que lee para que pueda realizar las actividades planteadas. Encontré, especialmente en las guías de quinto de primaria, que en ocasiones el vocabulario rebasaba el manejo lingüístico de un niño de ese grado.

#### *Guía: La discusión*

En la explicación sobre lo que es la discusión se emplean términos como: "debate organizado", "oposiciones y coincidencias". En los cuadernos de trabajo, se aprecia que los niños sólo copiaron estos términos pero en ningún momento encontramos definiciones o aplicaciones que den cuenta de que lo han comprendido.

En otras ocasiones, aunque el lenguaje era adecuado, la estructura de las oraciones es muy confusa:

## Guía: Grecia

(Después de la introducción, la maestra elabora una serie de preguntas que el niño debe investigar sin embargo resulta más un cuestionario de pregunta-respuesta que verdaderos temas de investigación). Entre la serie de preguntas de esta guía aparecen:

¿Quién era la polis más destacada? / ¿Cuál era la polis más destacada?

Me pregunto qué espera la maestra que conteste el alumno a cada una de estas preguntas. Encontré también, preguntas con un lenguaje adecuado, pero demasiado abiertas, de tal forma que propician una multiplicidad de interpretaciones:

## Guía: El Imperio Bizantino

Una de las preguntas de esta guía es: ¿Qué se llamó cultura bizantina?

A lo que encontramos que los alumnos contestaban en sus cuadernos, respuestas tan variadas como:

- 1) La arquitectura.
- 2) La lengua oficial del griego, se creó una forma de cristianismo.
- 3) A la influencia de varios pueblos de su Imperio.
- 4) Creó el arte bizantino, cuyo edificio es la iglesia de Santa Sofía.
- 5) Es toda la cultura derivada del Imperio Romano de Oriente centrada en la arquitectura, la decoración de iglesias y palacios y pinturas.

De estas cinco respuestas, sólo la última se aproxima a lo que suponemos la maestra desea por respuesta. No encontramos en los cuadernos correcciones hechas por la maestra, de lo que inferimos que cada alumno da por buena su propia respuesta. Esto es especialmente preocupante, si tenemos en cuenta que el alumno estudia posteriormente sobre sus propias notas lo que va a ocasionar una incorrecta comprensión del tema.

Guía: La cultura árabe

En esta guía también aparecen preguntas que por abiertas resultan ambiguas:

¿Qué hicieron los árabes en España?

A lo que encontramos respuestas como: "El Califato de Córdoba", lo cual si bien es correcto, en forma alguna responde a la pregunta planteada.

En otras guías, se repetían las preguntas cambiando solo algunas palabras, lo que no creo que ayude a que el alumno comprenda lo que la maestra espera por respuesta:

Guía: La novela

¿Quién es el autor?

¿Quién fue Benito Pérez Galdós?

(En los dos casos se refiere a la misma persona)

A diferencia de esto, en las guías analizadas en segundo de primaria, el lenguaje era adecuado para los niños, era correcto, sencillo, con enunciados breves y concisos.

Guía: Adjetivo Calificativo

Adjetivo calificativo es la palabra que describe al sustantivo; es decir, nos dice cómo es.

Ejemplo: La casa blanca es mía.

¿Cómo es la casa?

Adjetivo calificativo: blanca

Es importante aclarar que esta guía se presentó a los alumnos después de haber trabajado con la del sustantivo.

En general, podemos concluir que la maestra de segundo parecía estar más consciente del vocabulario que manejan sus alumnos y elaboraba las guías de

acuerdo a ello: de manera clara y breve, que en cambio, la de quinto, en general, el vocabulario empleado, parecía estar adecuado al nivel de los alumnos, pero frecuentemente, el planteamiento de las preguntas era confuso o incorrecto.

### **Los cuadernos de trabajo**

Esta fue otra fuente de datos: la revisión de algunos cuadernos de trabajo de los alumnos, para buscar si existía congruencia entre lo planteado por la maestra en la guía y lo realizado por ellos en su cuaderno, buscando evidencias de un trabajo estratégico para la comprensión de la lectura. La revisión se hizo en el mes de abril, para apreciar el trabajo acumulado a lo largo del ciclo escolar.

Se analizaron los cuadernos de las asignaturas que corresponden a las guías revisadas: español, ciencias naturales e historia de cinco niños de cada grupo. La selección de los mismos se hizo de acuerdo a los criterios siguientes:

- Los cuadernos fueron seleccionados en cada grupo, por la investigadora que aplicó la prueba de comprensión lectora CLP, quien por ello, era más probable que seleccionara una muestra de los diferentes niveles de comprensión: uno de los cuadernos de un alumno que había resultado tener en la prueba una alta comprensión, tres medianas y uno más, considerado de escasa comprensión.
- La revisión, en cada uno de los casos, fue realizada por la investigadora que no aplicó la prueba de comprensión lectora y sin conocer los criterios de selección de su compañera.

Como ya se había dicho, me referiré a los alumnos de segundo con la letra "S" y a los de quinto con la letra "Q".

## Quinto de primaria

Alumno Q1 (hombre).

En sus cuadernos se aprecia un trabajo muy limpio y consistente; las guías están terminadas, cumple con los requisitos formales, como margen, fecha etc., cuida mucho la presentación y su ortografía es muy buena. Coincidiendo con lo analizado de las guías, cuando sustentamos que algunas preguntas son planteadas por la maestra de manera ambigua, encontramos que algunas de las respuestas, son de la misma naturaleza, ambiguas o imprecisas.

Ejemplo: ¿Qué hicieron los árabes en España?, su respuesta es “El Califato de Córdoba”. La respuesta, si bien no es incorrecta, sí es incompleta.

Hay contenidos erróneos que no aparecen posteriormente revisados o corregidos, ni por la maestra ni por el mismo alumno. Cabe notar que en casi todos sus trabajos, la calificación era 10, lo que parece resultado, más de la forma en que presenta su trabajo, que del contenido mismo.

Alumno Q 2 (Mujer)

Sus cuadernos contienen fragmentos de copias muy largas. Las correcciones hechas por la profesora, solo indicaciones de que repita las palabras escritas con errores ortográficos. En el cuaderno de Español, había hojas con frases que se repetían hasta treinta veces como: “debo trabajar en silencio y ser más ordenada”, “El sabio calla, el inteligente apunta, el tonto grita”. Este tipo de correcciones, a más de no ser evidencia de estrategias de comprensión lectora, me parecen contradictorias a los postulados del Personalismo.

La presentación de sus cuadernos es muy buena, pero se encontraron errores graves en los contenidos que no aparecen corregidos en ningún momento.

Ejemplo: **Guía de China**

Pregunta: su idioma se representaba con.... Respuesta, más de 4,000 Kilómetros.

¿Tipo de escritura? ... Respuesta, deleográfica

Desarrolla los temas, al mínimo indispensable para cumplir con el requisito.

Ejemplo: **Guía de Roma**

Desarrolla los siguientes temas: *La República*

Respuesta desarrollado por la alumna... El nuevo Gobierno

*El imperio*

Respuesta: Roma fue conquistada por el mediterráneo, África, Asia y Europa

*Las clases sociales*

Respuesta: eran los Patricios, descendientes de los primeros pobladores de Roma

Calificación de este trabajo: 10

Llama la atención que las correcciones de la maestra son sólo en cuanto a ortografía, habiendo carencias de contenido tan profundas.

Alumno Q.3 (Hombre)

En su cuaderno, se ven trabajadas las guías en una secuencia lógica y hasta complementaria. Nuevamente, en las correcciones de la profesora, se nota que el criterio para obtener una buena calificación, está en las cuestiones de forma y no de contenido.

Ejemplo: **Diferencia principal entre un cuento y una novela**

Respuesta del alumno: El cuento es fantasía y la novela es mitad verdad y mitad mentira.

En ocasiones copia dos veces la misma frase y después continúa su trabajo. Nunca encontramos correcciones a ello.

Hay repeticiones de palabras que estuvieron escritas con errores ortográficos, copia de fragmentos literarios muy largos y un cuestionario que fue repetido tres veces, por errores de acentuación y ortografía.

En una de las guías de Ciencia Naturales, el alumno incluyó comentarios personales que denotaban su interés y comprensión y no obtuvo ninguna retroalimentación de su profesora, ¡lástima! Y de nuevo una evidencia de que el procesar la información en forma personal, no es algo que se busque.

Alumno Q.4

(Hombre). Este alumno, copia las guías con faltas de ortografía.

Ejemplos: deve, algüin, dirijida, escribe.

Se encontraron muchas guías inconclusas, sin la firma de revisión ni calificación de la maestra e incluso algunas, en las que solo está el título y enunciada la primera pregunta. ¿En qué momento el alumno concluye estos trabajos?

**Ejemplo: Guía China**

- a) localización de China
- b) función de los mandarines
- c) tipo de escritura, etc....

Encontramos que sólo copió las preguntas de la guía y nunca investigó las respuestas.

En el cuaderno de Historia, el 21 de septiembre, encontramos lo que parece ser un dictado de preguntas para preparar un examen sobre la evolución. Me parece poco probable que pueda estudiar en casa, si no había realizado ninguna guía sobre el tema. La siguiente guía encontrada en el cuaderno tenía fecha de 11 de octubre, titulada 'orígenes del hombre'; es un lapso demasiado grande sin trabajo, entre un tema y el siguiente. No hay secuencia ni constancia en su trabajo.

Alumno Q.5

En la mayoría de los casos, se encontraron copias textuales, guías sin terminar y guías sin secuencia lógica.

Ejemplo: en el cuaderno de Historia, encontramos la siguiente secuencia de trabajos:

**Cultura India, Cultura Olmeca, China, Constitución, Edad Media**

De acuerdo con las fechas que aparecen en su cuaderno de Ciencias Naturales, el primer trabajo fue realizado el día de 3 octubre y son una preguntas que la maestra dictó para el examen, lo que hace suponer que debería haber realizado algunos trabajos hasta ante de dicha fecha, que no estaban en el cuaderno.

### **Conclusiones del análisis de los cuadernos**

En el grupo de quinto de primaria, notamos la exigencia por parte de la maestra, en cuestiones de forma (presentación, fecha, títulos, margen) y parece darle poca importancia a los contenidos en los trabajos escritos por los alumnos. Encontramos muchos trabajos imprecisos y otros inconclusos, de lo que nos surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué sucede con los alumnos que no terminan las guías y van muy atrasados en los temas? ¿Cómo controla la maestra el verdadero trabajo de sus alumnos, el que logren los objetivos propuestos para poder así, dar por concluido un tema, hacer un examen, evaluar y poder conectar conocimientos previos al presentar un tema posterior? ¿Cuál es el propósito de que los alumnos realicen tantos trabajos de copia? ¿Así se construye el conocimiento? ¿Algún alumno logrará entusiasmarse con los temas de Historia, trabajado de esta manera? Interrogantes que quedan sin respuesta por el momento, ya que supera nuestros objetivos de investigación.

En el grupo de segundo de primara, se revisaron un total de diecisiete cuadernos de las áreas de Español, Ortografía y Conocimiento del Medio, por ser las materias afines a las guías revisadas. En ninguno de ellos se encontraron evidencias de estrategias para la comprensión lectora, y solamente en dos

cuadernos encontramos un trabajo de procesamiento de la información por parte del alumno.

### Guía: Higiene personal

(El siguiente texto fue escrito por el niño)

Higiene es de limpieza y persona es de persona o sea, higiene personal es la limpieza del humano.

Un dibujo de un señor frente a un lavabo

Un dibujo de un señor y una regadera

\*Dibujos realizados por la alumna

### Guía: Conocimiento del medio

#### Higiene personal

Yo pienso que este tema trata de limpieza personal.

Dibujo de una alberca con un monito bañándose.

\*Dibujo realizado por el niño.

Incluyo estos dos ejemplos porque me parece que en ellos se advierte un procesamiento de la información por parte del alumno. Desgraciadamente estas situaciones son muy escasas.

En todos los cuadernos encontré el mismo patrón: copias textuales de la misma guía de trabajo, mucha insistencia de la maestra en aspectos de forma, como los mencionados en el otro grupo y señaladas con rojo las faltas de ortografía. La consulta de esta fuente de datos no aportó mayor información, tal vez debido a la edad de los niños y su nivel de desarrollo en la lecto-escritura.

Una interrogante adicional surgió de la revisión de cuadernos: acerca del papel que juegan los padres de familia de estos alumnos; si en algún momento revisan los cuadernos de sus hijos, y si son o no conscientes del trabajo que están realizando. Considero que si un padre de familia se involucra activamente en la educación de sus hijos, si le ayuda a estudiar para los exámenes, o en la realización de alguna tarea, debería apreciar el trabajo tan mecánico que se está llevando a cabo. Este comentario queda solamente en ello, por no ser nuestro tema de investigación, pero situaciones como esta son un tema que debe trabajarse.

Relacionando los resultados obtenidos de estas dos fuentes de información, guías y cuadernos, encontramos que la manera como están elaboradas las primeras, genera el tipo de trabajo que encontramos en las segundas, los cuadernos: trabajo mecánico de copia, escaso contenido académico, nula reflexión y ninguna de las estrategias que propician la comprensión lectora y que llevarían al alumno a una verdadera comprensión de los temas y por ende a un aprendizaje significativo.

Me sorprende que de acuerdo a lo encontrado durante la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora CLP, los niños, espontáneamente utilizaban algunas estrategias para comprender lo que leían. No pudimos encontrar el uso de dichas

estrategias en las guías elaboradas por las maestras, ni en los cuadernos de trabajo de los alumnos. Consideramos que el porqué de esta situación puede estar en la intención y la estructura de uno y otro trabajo; son diametralmente opuestas.

En la aplicación de la CLP se le pedía a los alumnos, actividades que resultan imposibles de realizar si no comprenden lo que leían, mientras que en las guías parece favorecerse un trabajo mecánico, ya que son monótonas, ambiguas y no evocan conocimientos previos, ni piden un trabajo activo y creativo por parte del alumno.

En las observaciones dentro del aula del trabajo personal con M2, constatamos que no pide ni propicia estrategias para la comprensión lectora; si en algún momento, alguno de los alumnos da muestras de no comprender lo que está leyendo, ella solamente le señala el párrafo donde encontrará la respuesta o simplemente lo manda al diccionario; tampoco observamos que realizara actividades de cierre en las que se retomaran el conocimiento y las opiniones de los niños. Durante los registros de las actividades de clase, no hallamos interacciones maestra – alumno, en las que ésta le ayudara a construir su conocimiento, no nos pareció que su actitud fuera de mediación entre el conocimiento y el alumno.

La situación observada en el salón de M1 fue diferente, a partir de las observaciones, pudimos registrar, que ella desarrolla una labor encaminada a llevar a los alumnos a la comprensión de lo leído: los guía a través de preguntas, les da pistas, parte de la experiencia de ellos, les pide que realicen predicciones y les ayuda a ordenar sus ideas o los anima a releer en caso necesario.

Al comparar la dinámica de trabajo de ambas maestras, nos parece justo mencionar un hecho importante: para M2 es su primer año de trabajo en este proyecto educativo, mientras que para M1 este es su tercer ciclo en la institución. Creemos que el estilo docente de M2 está enraizado en una educación tradicional

a cuyo sistema estaba habituada y no ha tenido el tiempo suficiente para adquirir todas las destrezas que poseen otros profesores con mayor experiencia de trabajo dentro del sistema.

Al plantearnos la presente investigación, dejamos a la directora de la primaria de la institución la decisión sobre que grupos observar, con el propósito de ser lo más objetivas posible; en este momento consideramos que el haber observado a una maestra novata, fue un error, ya que no se puede tomar como un modelo de lo que sucede en otros salones, en donde las maestras tienen mayor experiencia en el sistema personalizado.

#### **6. 4 Fuentes adicionales de datos**

##### **Prueba de comprensión lectora CLP**

De acuerdo a lo expuesto en la sección "Fuentes documentales", encontramos conveniente conocer la manera de cómo los niños hacían frente a un texto escrito; para ello, realizamos una adaptación de una prueba realizada por el Departamento de Educación Especial de la Universidad Pontificia de Santiago de Chile (Allende, Condemarín y Milicié: 2002) concientes de su nula valoración estadísticas, pero seguras de tener un instrumento que manejado de manera cualitativa, nos permitiría obtener datos valiosos.

##### *Justificación para su uso<sup>1</sup>*

Es una prueba estandarizada en áreas urbanas y suburbanas de la Rioja, cuyo nivel sociocultural familiar se catalogó como del tipo medio, condición similar a la que priva en el Instituto Pierre Faure. En los fundamentos teóricos y estadísticos de la prueba, los autores señalan lo siguiente:

---

<sup>1</sup> Dos aclaraciones pertinentes: en todo momento hago referencia a esta prueba como la CLP; y la versión utilizada, se encuentra en la sección de anexos.

La prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP es un instrumento estandarizado, que mide la capacidad de lectura en las etapas en que ésta necesita y puede ser aprendida en forma más intensa. En líneas generales, esta etapa corresponde a los ocho años de Educación General Básica o a la iniciación a la lectura de un adulto analfabeta.

Aprender a leer lleva muchos años. Superada la etapa del dominio del código, el aprendizaje de la lectura, prácticamente, se confunde con el desarrollo intelectual de la persona. El adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica el aprendizaje de nuevas habilidades de lectura [...]. Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda la escolaridad y que se puede estar aprendiendo a leer toda la vida (Alliende: 1997; p. 25).

Los autores de esta prueba consideran que para lograr la comprensión de la lectura es importante determinar por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta los factores lingüísticos en juego y, por otra, destinar textos específicos a grupos de lectores que participen de algunas características comunes: edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura (Alliende et. al: 1997; p. 26). Sostienen que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión lectora es necesario conocer al grupo de lectores y controlar la complejidad de los textos que se van a utilizar.

La prueba abarca ocho niveles de lectura (que no guardan una correspondencia uno a uno con nuestros seis grados de educación básica) en los cuales se va incrementando la dificultad lingüística y de comprensión, de acuerdo a tres operaciones específicas de lectura y cuatro áreas de aplicación.

Operaciones de lectura comprendidas en la prueba:

- 1) Traducir los signos escritos a signos orales.
- 2) Contextualizar cada palabra y retener su significado.

- 3) Descubrir y manejar las relaciones que guardan entre sí todos los elementos del texto, para determinar su sentido completo.

#### *Áreas de aplicación:*

Cada una representa una etapa de la lectura que es incluida en los niveles posteriores.

- 1) *Área de la palabra:* se refiere a palabras escritas en forma aislada; corresponden a una etapa previa a la lectura en sí. Se maneja uniendo las palabras con su representación gráfica (1er. Nivel).
- 2) *Área de la oración o frase:* se centra en oraciones o frases aisladas. Su éxito depende de la capacidad de la lectora de dar un adecuado sentido a cada una de las palabras o expresiones de la frase, así como captar su sentido total (Tres primeros niveles).
- 3) *Área del párrafo o texto simple:* se centra en pequeños conjuntos de oraciones, (no más de nueve), todas relacionadas con el mismo tema o situación; pueden ser parte de un texto mayor (párrafo) o ser autónomas (texto simple). Su dominio exige la capacidad de leer el texto identificando su sentido particular y global (Niveles segundo y tercero).
- 4) *Área del texto complejo:* las tres primeras áreas (palabra, frase y párrafo) se manejan a través de textos parciales. El área del texto complejo, se refiere al dominio de lecturas extensas, o a un conjunto de situaciones o reflexiones. Los textos van de elementos concretos, cotidianos y de estructura sencilla a más complejos, con elementos abstractos y alejados de lo cotidiano. Se inicia con estructuras gramaticales muy simples, llegando a estructuras lingüísticas complicadas; al inicio se utilizan textos narrativos o descriptivos simples y se van incorporando narraciones más extensas y complejas hasta terminar con textos informativos y de reflexión.

#### *Criterios seguidos para la elección de los niveles y textos utilizados*

Reitero que el propósito para su utilización, no fue hacer una medición comparativa de los niveles de comprensión de los alumnos, sino tener un

instrumento para observar que hace un alumno frente a un texto escrito, si utiliza de forma espontánea estrategias, no solo para decodificarlo sino también para comprenderlo y darnos una idea de su nivel de comprensión lectora. Para ello, iniciamos aplicando la prueba de acuerdo al nivel escolar correspondiente en un grupo heterogéneo en cuanto a sexo, edad y nivel académico, todos ellos cursando la educación básica y de diversas escuelas de la ciudad de Guadalajara. Con esta prueba piloto en 15 niños, logramos determinar a que grado escolar de nuestra ciudad correspondían los niveles propuestos en la prueba CLP.

Se analizaron los resultados obtenidos de este pilotaje con nuestra asesora, y en conjunto decidimos qué sub-tests se aplicarían a cada uno de los grupos de acuerdo a los siguientes criterios: familiaridad de los niños con el texto y con el formato de respuesta; textos narrativos, por ser más sencillos ya que tienen una misma estructura y que no excedieran una hoja; revisión del vocabulario y cuando se encontró alguna variante dialectal fue sustituida por el correspondiente término empleado en el español de México.

En el caso de segundo de primaria, se utilizaron dos sub-tests correspondientes al nivel tres (Los colmillos... y José, Tomás y Francisco). En la lectura Los Colmillos, el formato de respuesta se modificó debido a que su estructura no es utilizada en la institución y se sustituyó por otra con la que sí están familiarizados.

En este nivel se trabaja con el dominio de tres habilidades específicas:

- a) Interpretar el sentido de una oración o frase al leerla, relacionándola con otra equivalente.
- b) Poder seguir instrucciones escritas sobre la manera de trabajar un texto.
- c) Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entiende. Esta habilidad es la que inicia a los niños en la comprensión de textos con situaciones y personajes variados. No basta con entender cada frase en forma aislada, sino que se requiere captar el sentido general.

Para quinto de primaria se seleccionaron dos sub test; uno correspondiente al quinto nivel (*Robinson y Viernes*) y el otro correspondiente al de sexto (*La leyenda del piel roja*).

En ellos se requieren del lector habilidades progresivamente más complejas para descifrar el texto; se centran en habilidades como:

- a) Globalizar las informaciones contenidas.
- b) Hacer inferencias sobre ellas.
- c) Interpretar adecuadamente los elementos del texto.
- d) Leer y reconocer diferentes matices tales como hechos, opiniones, principios, deseos, etc.
- e) Contextualizar las palabras.
- f) Poder ordenar secuencialmente los hechos.
- g) Captar y manejar los elementos simbólicos.

La prueba CLP se aplicó al total de los alumnos de cada uno de los grados. Considerando que la finalidad de su aplicación era obtener datos cualitativos, se realizó en forma individual a cada uno de los niños. La aplicación se llevó a cabo en el mismo escenario (Instituto Pierre Faure); cada una de nosotras trabajó con uno de los grupos.

Durante su aplicación, en todo momento observamos y registramos (a dos columnas) la manera como el niño realizaba las tareas planteadas, enfatizando aquellos aspectos que se podían identificar con "estrategias para la comprensión lectora". Posteriormente, se calificó la prueba para obtener el puntaje individual, el cual es irrelevante para el presente trabajo y sabemos que debido a la falta de estandarización de la prueba, carece también de valor estadístico; su utilización nos fue muy útil para verificar si los niños que utilizan dichas estrategias en forma espontánea, obtenía mejores puntajes.

A continuación describo el proceso seguido:

- 1) Aplicación de la CLP  
Registro simultáneo
- 2) Revisión de los registros  
Análisis y registro de patrones recurrentes (categorías de análisis)
- 3) Calificación de la prueba

#### *Alumnos de segundo*

La prueba se aplicó al total de los alumnos de la clase: 27, de los cuales, 17 eran niñas y nueve niños. A medida que fuimos analizando los registros, empezaron a hacerse evidentes ciertos patrones de conducta. De ellos, seleccionamos únicamente aquellos que parecían estar relacionados con estrategias de comprensión lectora.

*Patrones de conducta encontrados, en orden descendente de frecuencia:*

#### **1. Hace preguntas a la entrevistadora para apoyar su comprensión de los textos**

A 13

- ¿Desde dónde? ¿Todo?

Pregunta constantemente:

- ¿Esto también?

- ¿Qué son persianas?

Explico

- Entonces, ¿qué le tengo que poner?

Esta estrategia es la más utilizada por los alumnos de segundo; prácticamente todos, en algún momento de la aplicación, recurrieron a hacer preguntas, para confirmar sus respuestas, o para comprender las instrucciones.

## 2. El alumno va siguiendo la lectura con el dedo o lápiz

A 26

- Se ayuda con el lápiz para no perder en dónde está leyendo

A 22

Lee las oraciones de corrido, sin apoyo digital; al leer el párrafo de instrucciones, se ayuda con el lápiz, es posible que le resulte más complejo.

## 3. Relee el párrafo

A 10

En la prueba de 'los colmillos', relee las oraciones cuando duda de cuál es la respuesta correcta. Relee varias veces las oraciones antes de contestar. Voltea a ver una y otra columna, aun cuando sólo le queda una palabra en cada columna.

A9

Lo empieza a contestar sin preguntar nada, vuelve al texto; me parece que está buscando las respuestas ya que después de esto, las escribe

## 4. Reflexiona en voz alta, entabla un diálogo consigo mismo

A 8

Contesta la primer pregunta y antes de contestar la segunda, parece darse cuenta de un error en la primera:

- No, estoy mal. Ah... ya me acordé. Enseguida corrige.

## 5. Se detiene y reflexiona

A 17

Empieza a contestar

-me voy a pasar a esta a ver si encuentro...

**6. Ante una dificultad, deja en blanco la respuesta y pasa a la siguiente**

A 14

Lee muy bien, buena entonación y respeta la puntuación del texto. Contesta muy seguro, deja para el final la pregunta en la que duda; contesta todas las demás y al final regresa a ella.

**7. Lee todas las posibles respuestas antes de contestar**

A 10

Después de leer las instrucciones, lee todas las palabras de ambas columnas, antes de empezar a contestar; cuando no parece estar segura, las vuelve a leer.

**8. Se basa más en el ejemplo que en las instrucciones**

A 5

Lee las instrucciones y dice:

-Ay, no le entendí...

Pero de toda forma empieza a contestar. Ve el ejemplo y dice:

-¡Ah, ya le entendí!

**9. Auto-corrección**

A 7

Se auto-corrige cuando lee una palabra en forma incorrecta, y la vuelve a pronunciar en forma correcta

A 20

Lee bien, aunque no respeta la puntuación

- 'Auerdo'

se corrige:

- 'Acuerdo'

## Mis comentarios

De haber utilizado la prueba de manera cuantitativa, sí habríamos obtenido datos interesantes que sin duda, nos hubieran dado una visión de la capacidad de comprensión de los alumnos, sin embargo, no habrían sido tan enriquecedores, como los datos obtenidos de la aplicación cualitativa de la CLP. Además de los recursos planteados, resaltaron en ellas algunas cuestiones que me parece importante comentar, especialmente por el hecho de que al analizar cuadernos y guías, encontré grandes coincidencias entre todas las fuentes documentales.

Algunos alumnos, a pesar de haber leído las instrucciones, buscaban respuestas literales y al no encontrar las preguntas planteadas con las mismas palabras que el texto, se mostraban incapaces de una respuesta correcta:

A continuación transcribimos el sub test A II, *José, Tomás y Francisco*:

### Lee la siguiente historia:

José, Tomás y Francisco hicieron un paseo

Cada uno llevaba su mochila

En la mochila de José había panes, carne y frutas

Los trajes de baño y las chamarras iban en la mochila de Francisco

Tomás llevaba en su mochila las cosas para cocinar

Francisco recogió toda la leña que pudo

Tomás preparó la comida

Entre todos lavaron los platos y las ollas

**Ahora, completa las líneas de las siguientes oraciones de acuerdo a lo que leíste. Fíjate en el ejemplo, está con negritas.**

**José, Tomás y Francisco salieron a pasear**

- 1) José cargó la olla y el sartén
- 2) A Tomás, le tocó llevar la ropa calentita
- 3) Francisco llevaba la comida
- 4) José, Tomás y Francisco lavaron los platos

5) José fue el cocinero

Como se puede apreciar, las respuestas piden poner el nombre de los personajes que ejecutan cada acción, para lo cual, es necesario que los niños realicen inferencias, ya que no se utilizan las mismas palabras

A 6

Como no entendió las instrucciones, se le explicó lo que debería hacer, no obstante, contestó poniendo los nombres de los personajes de acuerdo al orden en que aparecen en los enunciados

A 20

En la respuesta no. 4 contestó de manera literal:

- 'Entre todos', al darse cuenta de que sobraba una línea, borra y empieza de nuevo; lo resuelve:

6) Les tocó y a todos lavaron los platos

A 27

Al llegar a este ejercicio, busca en las oraciones de arriba la respuesta, como no se plantea con las mismas palabras, no la encuentra

7) Entre, todos y lavarón los platos

Algunos niños, parecían basarse más en su memoria de corto plazo, que en la comprensión para contestar las preguntas:

A 19

Termina de leer las instrucciones de sub- test A-1 *Los colmillos*

Pasa a leer la columna de palabras y dice:

- Ya.

No contesta nada. Como parecía no entender, le expliqué

- No me acuerdo qué decía del elefante.

Parecen depender en exceso del apoyo de un adulto para realizar las tareas: hay alumnos que se saltan líneas enteras al momento de leer y no parecen notarlo; al

terminar de leer siempre preguntan cosas como: ¿qué debo de hacer? ¿Así está bien?... parecen estar acostumbrados a que la maestra les ayude, resuelva sus dificultades y finalmente sea la que les de la respuesta.

### Quinto de primaria

La prueba se aplicó a un total de 23 alumnos, 13 niñas y 10 niños. Para su análisis, se siguieron los mismos criterios que en el grupo de segundo.

### Patrones encontrados en orden descendente de frecuencia:

#### 1. Hacer preguntas a la entrevistadora para apoyar su comprensión de los textos

A1

Repite el enunciado en forma de pregunta para sí mismo y luego me la hace a mí

- ¿Socorrer es ayudar?
- ¿Tú que crees?
- Pues que sí
- O.k.

A6

Lee las instrucciones

- ¿Qué tengo que hacer?

Él vuelve a leerlas y dice:

- ¿Marcar lo que sigue?, ¡lo mismo!

Inicia el trabajo

A9

Lee las instrucciones. Susurra algo

- ¿Nada más una?
- ¿Tú que crees?

Contesta

- ¿Cómo lo sabes?
- Porque aquí dice.

-¿También todo esto?, ¿esa ya no la leo?

(parece no saber qué hacer, mediante preguntas le trato de ayudar)

-¿Qué podrías hacer para comprenderlo?

- Leer

-OK.

Lee todas las posibles respuestas y luego las instrucciones:

- ¿Ahora las contesto?

- Ajá

- Contesta la primera pregunta (ya la había marcado con su dedo antes de leer todo, me parece que sigue con su hipótesis inicial que es incorrecta y no la verifica ni corrige).

(Me ve como checándome, como buscando una pista de si está bien o no. Sigue haciéndome preguntas. Me da la impresión de que está perdido y busca en mí, la certeza que la falta como consecuencia de su escasa comprensión, tanto de las instrucciones como del texto).

## 2. Reflexiona en voz alta, entabla un diálogo consigo mismo

Lee las instrucciones y dice: ajá. Continúa leyendo la columna de la izquierda, luego la derecha, vuelve a la izquierda y dice en voz alta pero para sí mismo: 'sería la b'. Vuelve a leer la columna de la derecha (se ve confundido). Dice en voz alta: 'como que me equivoqué', enseguida borra y corrige

En todo este diálogo, nunca volteó a verme.

## 3. Se detiene y reflexiona en silencio

Va leyendo en voz baja todos los enunciados de la parte correspondiente a las respuestas de la sección V-A 2. Lo hace varias veces y se queda aparentemente reflexionando.

Se detiene en la palabra 'cuece', susurra algo.

Pone 1, luego pone 2, vuelve a leer.

Borra 2.

Vuelve a leer y pone 3.

Borra 3 y pone 4 en su lugar.

#### 4. Busca nuestra aprobación a través de miradas o de lenguaje corporal

A 12

- ... me ve como checándome, busca mi aprobación.

#### 5. Relee el párrafo

A11

Lee todo en voz alta; se detiene, parece estar reflexionando. Relee todo, pero esta vez en voz baja. Marca la respuesta.

A1

... Se pierde y regresa a leer lo anterior. Sólo pone cruces.

- (yo) ¿Qué dice aquí? -señalando las instrucciones.
- (él) Ups. Corrige, continuando.

A3

... lo lee tres veces, luego dice: ok. Se pierde en donde va leyendo y dice:

- ya me revolví. Regresa a leer el inicio de la frase. Noto que ya no utiliza su dedo como apoyo al leer.

A20

-¿Lo puedo leer todo otra vez?

Lo vuelve a leer todo; inicia más rápido esta vez, luego baja la velocidad, juega con el lápiz.

## 6. Lee todas las posibles respuestas antes de contestar

A10

Lee todas las respuestas en voz alta, antes de contestar. Se atora en la palabra 'produjo'.

La vuelve a leer.

Reflexiona.

Marca la respuesta.

## 7. Va siguiendo la lectura con el dedo o lápiz

A7

Empieza a leer, se pierde en la línea, vuelve a empezar. Su voz es casi un susurro; hace muecas, mueve el pie. Su entonación y ritmo de lectura son buenos.

A la mitad, empieza a usar el dedo para marcar la línea de lectura, lo deja...

## 8. Lee más lento

A 14

Se distrae y suspende la lectura.

Vuelve a poner el papel en sus piernas. Continúa leyendo. Empieza a toser, a sorber los mocos y empieza a leer más lento, pero mejor.

Le ofrezco un kleenex. Lo usa y dice en voz alta

- ¿Dónde me quedé? (para sí mismo)

Reinicia la lectura en el lugar correcto. Lee una palabra en forma incorrecta y dice en voz alta:

- ¡No! La corrige.

A 13

Lee más rápido y bastante bien, aunque ignora algunas comas. De repente baja la voz, disminuye la velocidad y noto que ya no señala con el dedo.

## 9. Analiza los ejemplos cuando las instrucciones le resultan confusas

A 3

Lee sólo una línea de instrucciones y dice:

- ¡Ah! Ya sé...

Me dice algo confuso.

Le digo:

- Lee otra vez.

- Ah, verbo.

No comprende. Le pido que lo lea y yo le voy señalando con el lápiz. Como no entendió las instrucciones trata de entender con los ejemplos. Cada oración que lee, me la dice antes de contestar. Busca mi aprobación. Sólo lee la columna izquierda y de una en una. Va marcando. Me dice:

- No sé si me equivoqué.

- ¿Tú qué crees?

- Yo lo pienso así.

- OK.

## 10. Ante una dificultad, deja en blanco la respuesta y pasa a la siguiente

A 17

Lee la columna derecha en voz alta y va rastreando la de la izquierda. Cuando localiza una respuesta correcta la une con la línea.

Brinca la 4. Pasa a la ocho, y no muy convencida la une con su correspondiente de la otra columna. No muy convencida relee todo y borra su respuesta.

## 11. Evocar conocimiento previo

Queremos hacer notar que dos de los niños en forma espontánea hicieron referencia a conocimientos que tenían sobre el tema.

A 3

Empieza a leer y a la mitad de la lectura de Robinson Crusoe se detiene. Se pone feliz y dice:

- ¡Ah! Yo me lo sé, yo sé que esta historia, sale en una película

Empieza a leer con buena entonación, ritmo y fluidez. De repente sonrío y dice:  
- Esta parte es de un libro que yo tengo de Robinson Crusoe.

### **Comentarios sobre los registros de quinto grado**

Como puede apreciarse, las estrategias encontradas son pobres si las comparamos con las que posee un buen lector. Los niños, a pesar de encontrarse casi al término de su educación básica, dependen constantemente del adulto para que le “traduzca” lo leído. Preguntas como ¿también todo esto?, ¿esto ya no lo leo?, ¿ahora las contesto?, ¿esto también?, fueron una constante en los alumnos.

Me sorprendió la enorme frecuencia con que los niños preguntan por el significado de palabras sencillas, tales como “contemplar”, “socorrer”, “hornear”, etc., lo cual nos permite inferir tres cosas: poseen un escaso vocabulario; no saben deducir el significado de las palabras por el contexto, ni por palabras que pertenecen a la misma familia semántica y que seguramente conocen.

Me parece que estos alumnos están acostumbrados a recibir respuestas más que a buscarlas; parecen quedarse conformes con la respuesta del adulto sin reflexionar en ella. Algunos de los niños, aún se encuentran en dificultades para decodificar correctamente la lengua escrita; encontramos traslocaciones de letras o de palabras; omisiones de los inicios o finales de palabras o frases. En muchos casos la puntuación, entonación y ritmo de lectura tampoco cumplen con lo que podría esperarse de un niño de quinto de primaria.

En cuanto al tiempo de respuesta, la variación es grande; la realización de la prueba les llevó entre 11 y 29 minutos, lo cual nos indica que si bien algunos niños leen rápido, a otros les toma todavía demasiado tiempo leer textos sencillos. Como se ha explicado anteriormente, el sistema del Pierre Faure se basa en el

trabajo personal, tiempo en el que la herramienta básica es la lectura. ¿Qué sucede con los niños que tardan demasiado en leer? ¿Cómo influye esto en su desempeño escolar?

### **Conclusiones globales del análisis CLP**

Como se puede apreciar, no se encontraron evidencias de que los alumnos, utilicen verdaderas estrategias para comprender la lectura; las acciones anteriores de alguna forma son un recurso de los niños para comprender mejor, no obstante, muchas de ellas son sumamente elementales y es dudoso el considerarlas como estrategias, en el sentido en que están planteadas en el capítulo correspondiente.

Nos sorprendió encontrar los mismos recursos utilizados por los niños de segundo, que por los de quinto, lo que nos lleva a pensar que no se están enseñando estrategias de comprensión lectora; si así fuera, seguramente habiéramos encontrado en el grupo de quinto, mayores recursos de los hallados en segundo.

En nuestros presupuestos teóricos, planteamos el que las estrategias pueden y deben ser enseñadas (mediadas) por el maestro; si bien es cierto que algunos niños espontáneamente o bajo la influencia de agentes externos a la escuela, se convierten en lectores estratégicos, la mayoría de ellos se beneficia de una práctica sistemática de formación en estrategias para la comprensión de textos escritos.

Dado que los contenidos de nuestro sistema educativo nacional, hacen uso constante de la lectura (y especialmente esta institución, no es la excepción), los niños carentes de un método para comprender lo que leen, se encuentran en una posición desventajosa para hacer frente a los retos académicos que viven.

Es importante resaltar que los “recursos” utilizados por los niños para contestar la CLP, coinciden con las estrategias que se pudieron registrar a través de las observaciones directas del trabajo de las maestras en el salón de clases. Remitirse a la sección denominada ‘categorías de análisis’, donde están claramente señalados los recursos empleados por las profesoras.

Hay que recordar, que de acuerdo a los registros en las observaciones de clase, la maestra acostumbra supervisar de cerca el trabajo de los niños, decirles cuando se equivocan y en muchos casos dar la respuesta; por tanto no es de extrañar que los niños repitan el mismo modelo.

Por lo que se refiere a la hoja de control de la CLP, me llamó la atención la dificultad que varios alumnos tuvieron para llenar los datos, en ambos grupos. Al iniciar la aplicación individual de la prueba, se pidió a cada niño que llenara los espacios en blanco. A continuación reproducimos la ficha de datos de inicio, ya que consideramos que será de ayuda para clarificar nuestras observaciones:

En el encabezado de la primera hoja se encontraba escrito lo siguiente, para que el niño completara los datos:

Grupo \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Sexo: Niño \_\_\_\_\_ Niña \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses

Fecha de examen \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_

Aplicación: Individual \_\_\_\_\_ Colectiva \_\_\_\_\_

La mayoría de los alumnos de ambos grupos preguntaban cuestiones como ¿mi nombre? ¿Qué es eso de sexo? ¿Fecha de nacimiento? Especialmente los pequeños comentaban “no sé mi fecha de nacimiento”. Al preguntarles cuándo era

su cumpleaños, sí sabían, pero no parecían hacer la conexión. ¿Cómo edad? ¿Cómo años y meses? Aún los niños de quinto no entendían claramente cómo obtener el número de meses. En varias ocasiones nos dimos a la tarea de enseñarles cómo determinarlos, acción que les costaba trabajo.

Preguntas como ¿qué es eso?, ¿fecha de examen?, ¿qué examen?, ¿la de hoy?, ¿examinador?, ¿qué pongo? Y ni qué decir de la sección de aplicación individual o colectiva. Parecían no saber el significado de las palabras, a pesar de estar acostumbrados a que en su jornada diaria de trabajo se maneja “el trabajo personal y las presentaciones de material “individuales” y “las clases colectivas”. Obviamente, esta sección causó mayores problemas a los niños de segundo que a los de quinto.

El registro etnográfico de la aplicación individual de la prueba resultó sumamente enriquecedor. La mayoría de los datos obtenidos y descritos anteriormente, proceden de ellos. Repito que el interés no fue el obtener una calificación que reflejara resultados numéricos, sino observar las estrategias que ellos utilizan al enfrentarse a un texto escrito.

Además de ilustrativo, esta parte de la investigación, resultó divertida, ya que algunos de los comentarios y actitudes de los niños eran realmente simpáticos: “Uf, tuve varios problemas, pero terminé” (segundo, A 15). “No le entendí, pero voy bien, pongo también otra x ¿verdad?” (quinto, A 4). “Soy niño, ¿qué le pongo? (segundo, A 14). “Aquí, yo no le voy a entender” (segundo, A 16). “Ya quería venir, ¿cuántos niños tienes?” (segundo, A 20).

## ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS

### Introducción

Para finalizar con la recolección de datos, realicé una entrevista con cada una de las maestras, con el propósito de conocer tanto su historia y visión personal acerca de la lectura, como la manera en que ellas consideran que pueden facilitar el proceso de comprensión lectora, en los alumnos de su grupo. Consideré importante conocerlas, ya que, en mi opinión, el maestro suele repetir en su salón de clase aquellos patrones que hizo suyos en su etapa de formación; se comenta en el medio educativo que el maestro frecuentemente termina enseñando a sus alumnos de la misma manera como él fue enseñado, y pareciera que la formación posterior pasa a un segundo término; el maestro que no tiene un proceso constante de reflexión de su práctica docente, corre el grave riesgo de repetir automáticamente aquellas prácticas de su niñez.

Me interesaba también conocer en qué medida estas maestras eran lectoras activas y estratégicas, ya que de ello podría depender el énfasis que dieran a que sus alumnos lograran acercarse adecuadamente a los textos escritos, como dice Felipe Garrido (1999; p.63): "Ser lector, para los maestros debe ser una preocupación personal y profesional. Ser lector, para los maestros, debe ir mucho más allá de las antologías que a veces se preparan para ellos...los maestros deben acudir a las bibliotecas y a las librerías, en un esfuerzo constante y creciente por hacerse cada vez lectores más capaces, más ávidos más curiosos, más completos. Un maestro debería estar siempre leyendo dos o tres libros; debería llevar consigo siempre una novela, un libro de poemas o de cuentos. Un maestro debe ser un lector bien formado, ávido de novedades, atento a lo que se va publicando".

En la sección de anexos, transcribo tanto el esquema seguido para éstas, como un reporte de las entrevistas de las maestras, escrito en primera persona, pues me pareció que al hacerlo así, permitiría al lector recoger con mayor precisión, su

sentir. Omití las preguntas, por considerar que se infieren de los comentarios expresados y en aras de hacer más fluida su lectura.

Aclaro que en ningún momento las entrevistas fueron manejadas como cuestionarios de "pregunta-respuesta", sino como entrevistas abiertas, en las cuales yo sólo fui proponiendo tópicos a tratar. Durante estas conversaciones y la con la anuencia de las profesoras, tomé algunas notas y les grabé la conversación, para posteriormente transcribirlas, previo análisis.

### **Entrevista a la maestra 1. Segundo de primaria**

Estas entrevistas, si bien no arrojaron mucha información en cuanto a estrategias de comprensión lectora, fueron una fuente de datos muy rica, que me permitió tener acceso a realidades que por otras fuentes no conocí. La información recabada, es presentada de acuerdo a las temáticas que se manejaron y que se constituyeron en las siguientes categorías de análisis:

#### **Historia y significado personal de la lectura**

- Esta profesora menciona que asocia la lectura con la imaginación, con algo divertido, con aprender, con algo interesante. Ella aprendió el gusto a la lectura, cuando imaginaba lo que iba leyendo. Dice que es algo divertido leerles a sus alumnos.
- Dice estar consciente de que la lectura mecánica, no determina la comprensión de un texto; y que el éxito en la comprensión lectora, depende de que los niños sepan aplicar en diferentes contextos o maneras y no sea solamente el hacer un ejercicio.
- Menciona que existe una diferencia entre lo que es un texto literario, narrativo y un texto informativo y que a los niños, les es más atractivo el texto literario.
- Ha visto que si sus alumnos están viviendo algo que les llama su atención, si lo buscaban en los libros. Dice que trata de que lean con base en su interés.

- Considera que para enseñar a leer a un niño, a que comprenda y a que verdaderamente ame la lectura es importante que tanto en la casa como en la escuela, en las dos, se propicie el gusto por la lectura, que inicia el modelándolo en su casa.
- Por sus comentarios, parece estar consciente de aspectos importantes para la formación de niños lectores.

### **Importancia que tiene la lectura en la institución**

- Considera que se pretende lograr que los niños adquieran el hábito de leer, pero que esto se intenciona sólo en los primeros grados, que las maestras de primero le echan muchas ganas para que los niños aprendan a leer. Sin embargo, el hecho de que aprendan a leer no significa que ya comprendan. Que no percibe indiferencia por parte de las maestras, pero que piensan que si el niño lee, comprende y entonces se abandona un poco. De las doce maestras que hay en primaria, cuatro o cinco, o están interesadas en enseñar a los niños a comprender lo que leen.

### **Situación actual de la lectura en la institución**

- Menciona que por lo que ella ha observado y lo que dicen los maestros, a los niños no les gusta leer, o que no entienden lo que leen.
- Piensa que la institución se queda solamente en "enseñar a leer", y dice que algunos maestros de tercero o cuarto, también se preocupan por la lectura, pero no son todos.
- Comenta que en su experiencia dice que no se da en los niños. Que ha llegado a pensar que algunos niños trabajan mucho y muchas veces se les pregunta algo y no es cierto. A la hora de ver los resultados de los exámenes se ve que no es cierto.
- Que muchas veces se piensa que todo se da en Trabajo Personal, entonces a la hora de las clases colectivas lo haces sólo para ejercitar o sólo para... no sé.
- No piensa que se desarrollarán habilidades para lectura en el Rincón de Lectura, porque los niños tenían allí un momento libre de elegir leer lo que les

gustaba y muchos no pudieron traspasar el hecho de leer con igual interés, otras cosas que se tenían que aprender, o que tenían que leer porque era parte de una materia. Como que más bien fue la lectura libre como más de cuentos no de información.

### **El papel del maestro en la formación de lectores**

- Considera que ella les ayuda a desarrollar sus habilidades, a que lean más fluido y a que comprendan lo que leen.
- Que lo más importante al enseñar a leer a un niño, es que no sea impuesto, que sea algo que haga con gusto, que vaya descubriendo el gusto por aprender, o el sentido para qué aprender, que lo vea relacionado con su vida, no sé, cosas prácticas y que el papel del maestro en la lectura, es el de un auxiliar, como un apoyo.

### **Hábitos de lectura en el salón de clase**

- Señaló que todos los días leen mínimo quince minutos en voz alta y ella va modelando la lectura lee con ellos. Pero me llama la atención que no identifique como actividad de lectura diaria, la que realizan los niños con las actividades propuestas en las guías de trabajo. Noto una gran desvinculación entre las actividades que se realizan en el salón.

### **Estrategias para la comprensión lectora**

Este rubro, que podemos catalogar como estrategias, lo he dividido en dos secciones:

#### **Estrategias que mencionó utilizar ella misma, para comprender lo que lee**

- No tiene claro qué estrategia utiliza.
- Dijo que se basa mucho en si el interés por lo que está leyendo, que sea un tema que le guste.
- En el tratar de entender el contexto de los libros antes de comprarlos o pensar de qué se va a tratar, pero estrategias como tales, no utiliza.

### **Estrategias que enseña y propicia con sus alumnos**

- Pide que los alumnos lean y se escuchen lo que tienen que hacer, una indicación hacerla más pausada.
- En vez de decirles lo que tiene que hacer, les pide que vuelvan a leer y entonces le pregunta, ¿qué tienes que hacer?
- Les pregunta cosas como: ¿en dónde nos quedamos?, para ver qué tanto comprendieron o qué tanta memoria tienen.
- Con palabras que no entienden, ellos le preguntan que significan; y ella usa el diccionario para que vean que allí se pueden encontrar. Les modela cómo buscar las palabras en el diccionario, y mencionó que algunos ya lo usaban.
- Lee con ellos.
- Les pregunta sobre lo que leen, de que se trató lo que acaban de leer, si les gustó, ver que tanto comprenden y lo hace con preguntas concretas; a veces sobre las imágenes anticipamos de qué se va a tratar o por el puro título y después ver si fue lo que nos imaginamos, preguntar sobre lo que leímos el día anterior.
- Se basa mucho en que ellos le pregunten cuando no comprenden, pero si trabajan por sí mismos, no les dice nada.
- Les pide que vuelvan a leer la indicación más pausado y les pide que se fijen en los verbos, las acciones que tiene que hacer: subrayar, encerrar, investigar, escribir.
- Antes de iniciar un examen, lo leen pregunta por pregunta, punto por punto.
- Pide a algún niño que explique con sus propias palabras lo que van a hacer todos, para que no sea con las mismas palabras con que vienen en el examen, sino con las del niño.

### **Prácticas institucionales que no propician la formación lectora**

- Mencionó que la programación no busca la comprensión de lo que se lee, que abarca mucha información, mucho contenido.

- Que se pierde mucho tiempo en elaborar materiales que no son atractivos para los niños, por lo que le gustaría que hubiera más libros, imágenes, no sólo que todo quede en blanco y negro, como en la guía.
- Que si la escuela no pidiera el uso de guías, no siempre las utilizaría ya que si bien en ocasiones es un apoyo utilizarlas, a veces es una limitante.
- Que cuando un niño se enfrenta con una guía, no le es significativo ni importante, que a ellos les llama mucho la atención el material y las láminas, aunque está consciente de que en Español es un poco difícil de hacer.
- Que sus alumnos son prácticamente autodidactas y se cree que, el niño al leer o al hacer cierto número de guías ya comprende, que ya se dio el conocimiento, que el niño ya trabajó equis número de temas y ya lo puedo evaluar.
- Que la carga de horario limita o impide dedicarle un tiempo a la lectura, que con el horario y las clases especiales, está muy correteado todo.
- Que como el niño tiene que leer muchas instrucciones en las guías y seguir las y hacer lo que se pide, se piensa que el niño ya entiende, es la base de las guías.

#### **Otras dificultades para el trabajo de lectura**

- Señaló que existe un problema más grande de comprensión, que sus alumnos necesitan que les diga qué hacer, aunque lo estén viendo.
- Considera, después de platicar con algunos padres de familia, que los niños se están habituando a recibir indicaciones verbales de su mamá y se acostumbran a que le digan qué hacer y cómo hacerlo y no intentan por sí mismos sacar el significado de las palabras. Esto sobre todo en indicaciones escritas, solicitan mucho que ella les diga qué hacer. Piensa que su no-comprensión de lo que leen, muchas veces está más ligada con su necesidad de tenerla cerca de ellos, que con una dificultad para comprender lo que leen. Que los niños que son más estables que las niñas, que no la necesitan en ese sentido.
- Mencionó que el pedirles que trabajen con cosas abstractas y el que sea todo escrito, baja mucho su rendimiento y su interés. Que el trabajo en español era

más lento ya que no ponían el mismo interés al trabajar con otro material o actividad que el estar escribiendo, que sólo lo hacían por hacerlo, sobre todo español; esa es una de las materias que me costó mucho trabajo, que la gramática no les gusta mucho, como sólo la trabajan para llenar un requisito y que por lo mismo, se refleja en que muchos no saben o no comprenden lo que están leyendo. Considera que como no les gusta, no comprenden. Para cambiar esta situación, piensa que tendrían que hacerlo más atractivo para ellos, mezclar más la creatividad o que hicieran cosas para reforzar lo que van aprendiendo.

- Comentó que el buscar en un texto, el trabajar con cosas abstractas o el que sea todo escrito, baja mucho su rendimiento y su interés.
- Comentó que el tiempo que dedican a la lectura no era suficiente.
- Que la mayoría de los papás expresan que no les gusta leer y tampoco les parece interesar que sus hijos lean (que sean lectores habituales), les preocupa más bien, cómo leen.

#### **Sugerencias de la maestra**

- Propone hacer algunas actividades diferentes, y no sólo de “copia, subraya, y escribe”.
- Partir del interés, dado que depende mucho de ello, recuerda que el hecho de cuando se embarazó, sus alumnos vivieron su embarazo y que había un libro en el rincón de lectura que ella no conocía y uno de los niños le dijo: encontré un libro en el que viene cómo se va formando tu bebé.

#### **Entrevista a la maestra 2, quinto de primaria**

##### **Historia y significado personal de la lectura**

- Aprendió a leer desde los cinco años. Su mamá es maestra y le enseñaron a leer, algunas nociones ella, y ya después en la escuela.
- En ese tiempo, en esa escuela, los maestros atemorizaban mucho a los niños, ella no.

- Los grados muy claves como tercero o cuarto y también parte de quinto, tuvo una maestra que era tremenda, comentó que le llegó a tocar que nos diera nuestra 'sacudidita de polvo en las pompas'. Los papás no reclamaban.
- Le enseñaron a leer con el método onomatopéyico; figuras, sonidos de letras y muchas planas. Como ya traía más nociones, no siente que le haya costado trabajo.
- No menciona haber tenido experiencias negativas con la lectura, castigos o regaños, porque al contrario de eso, la motivaban y compraban historietas del Pato Donald. No la castigaban leyendo ni le quitaban el recreo para que leyera y sin embargo en otro momento comentó: "Le gustaba mucho avergonzar a la gente leyendo en voz alta. Yo me acuerdo que yo era muy nerviosa. Comencé a ser muy nerviosa para aprender, a partir de ella. Si te equivocabas en una letrita, era un golpe el que te daba".
- Después de eso empezó con revistas un poquito más grandes y ya leyendo libros menciona que le gusta mucho.
- Para leer no menciona haber tenido dificultades, pero sí para interpretar.
- Asocia con la lectura sentimientos como tranquilidad, salir de los problemas y no sentimientos negativos.
- No se considera una persona con hábito de lectura, ya que en otros países hay gente que lee "x" libros al año, y ella no tiene tiempo de leer ni tres libros al año, si acaso uno o dos. Dice que le gustaría leer más, pero no lo hace por no tener tiempo, si lo tuviera, sí lo haría porque dice que le gusta.
- Se despertó su gusto por la lectura cuando comenzó a trabajar en una biblioteca, allí empezó a leer mucho más, tenía como catorce años
- Dice preferir leer literatura, aunque le gustan también los libros médicos y de poesía, básicamente. Ha leído cosas técnicas, en relación al trabajo, todos los días, por lo menos una media hora, viendo qué temas les va a dar a los niños.
- Lee por puro gusto, y hasta es una forma de relajarse. Acostumbra leer en su recámara, sentada.

- Considera que las cosas que quedan más significativamente grabadas, son porque se leyeron y no porque hayan sido dichas.

### **Importancia que tiene la lectura en la institución**

- Considera que el proyecto de educación personalizada, sí intenciona el hacer niños lectores y que busca que los niños interioricen lo que están haciendo, cuando ellos mismos se involucran a la hora del 'trabajo personal' y al realizar su planeación. Piensa que todo esto resulta significativo para ellos.
- Mencionó que constantemente se están renovando materiales y que en ese momento, se estaba luchando por un programa muy fuerte de lectura y escritura.

### **Situación actual de la lectura en la institución**

- Considera que los horarios, programaciones, métodos de enseñanza, sí le ayudan a formar lectores, en primer lugar porque le impulsan a seguir investigando y a tomar en cuenta las necesidades de cada uno y más porque a lo mejor el método que ella tiene, el que le sirvió, pero a lo mejor sus alumnos tienen otra necesidad y muchas veces no pensamos en eso.

### **El papel del maestro en la formación de lectores**

- El papel que juega un maestro para que al niño le guste la lectura, considera que sería como un cuarenta por ciento de importancia, ya que al igual que los valores, todo empieza en casa.
- Considera que algunos papás de sus alumnos sí lo están cumpliendo, por lo menos el papá se interesa aunque sea en comprarle libros, en comprarle la historieta que a él le interese y allí ya se lleva la mitad del camino recorrido. Siente apoyo en las familias, algunos niños traen libros muy interesantes de casa para que ella se los lea o para leerlos ellos.
- La formación de niños lectores, le preocupa mucho, piensa en qué es lo que están haciendo para que los niños se interesen en los libros.

- Cree que los profesores ayudarían platicando con sus alumnos, porque a veces dan por hecho algo que no está quedando claro. Esa es una de las cosas que más afecta, porque cuando pasa un grupo con una maestra, ésta supone que tiene determinados conocimientos y no siempre se detiene uno a ver en dónde están los niños. Cada alumno es diferente.
- Involucra en la formación de lectores, a los padres de sus alumnos, pidiéndoles que platiquen mucho con ellos ya que considera que inicia todo por el oído.

### **Hábitos de lectura en el salón de clase**

- Relató tener la costumbre, de tener un libro en el salón, y todos los días dedicar un pedacito de libro y con ese texto servirle para lectura de comprensión y escritura, para muchísimas cosas. Inició contándoles historia de misterio y terror, cuando ya los tenía 'entradazos', les introdujo los libros, ya no solo de misterio y terror sino que de todos. Dice que esta práctica se realiza generalmente después de que terminan trabajo personal, al iniciar el lonche, como un relax, para descansar, es cuando inician la lectura. Desafortunadamente, en ninguna de las observaciones, se pudo constatar.
- En este grado, menciona que hay mucho vocabulario que les resulta incomprensible a los niños, por ejemplo la palabra 'perjudicial', con la cual, dos o tres niños le preguntaron qué quería decir.

### **Estrategias para la comprensión lectora**

- Comenta que cuando está leyendo, le encanta imaginar las cosas, lo que va en torno.
- Narró que algo que le ha servido para estudiar, es meterse como si ella fuera la protagonista de algo.
- Para enseñar a los niños a leer un libro, como también se les hace aburrido y tedioso, empieza a iniciarlos en la lectura leyéndoles ella primero y platicándoselos. Luego los impulsa: ¡ay, este libro no sé si lo que dice está bien o está mal, búsqúenle! Muchos de mis alumnos han comenzado a tomar libros

de esa manera. De hecho cuando yo les he leído algún libro después lo he cachado agarrándolo y leyendo un poquito más.

- Para lograr que los niños sean lectores, considera que es necesario que tengan material cerca, que les sea de interés al principio, comenzar con historietas y cosas que a ellos les gustan y ya después pasar a otra cosa, que tomen los libros que no tienen monitos.
- Cree que para que disfruten y comprendan lo que leen, es necesario enseñarles a utilizar su imaginación.
- Para acercar a los niños a la lectura, les pide revistas y periódicos y primeramente los pone a que recorten las historietas, los monos, todo eso, que escriban una historia, que intercambien los cuadernos, lo que les encanta a los chiquillos y se divierten mucho, y también aprenden mucho.
- A veces les pide que escriban algún cuento, luego recoge los cuadernos y empieza a leerlos y cómo olvidan tanto acentos como signos de puntuación, les leo tal cual escribieron, entonces se dan situaciones muy divertidas y se analiza lo que se escribió dentro del grupo. Estas dos formas de trabajar con los alumnos, si bien, no corresponden a las propuestas como estrategias, creo que cumplen con la función de motivarlos y dar sentido a la lectura.
- Dentro de los contenidos, los que son un poco más tediosos, hace una lectura en voz alta, cada alumno lee un promedio de tres puntos y espacios y entre todos tratamos de indagar, de hacer una reflexión, quién no comprendió algo, por qué no comprendió... palabras de difícil comprensión y tratar de cambiar lo que no se entendió, al lenguaje del niño, o sea, las palabras que utiliza diario. Sin duda, favorece la comprensión.

### **Prácticas institucionales que no propician la formación lectora**

- Comenta que la jornada diaria no siempre le permite la práctica de la lectura, ya que son jornadas muy pesadas en las que hay que cubrir determinados contenidos, entrega de exámenes, aplicarlos. No siempre, pero por lo menos unos diez minutos diarios.

- El trabajar con guías no considera que ayude a que los niños se hagan buenos lectores, porque les da mucha flojera y más de la manera en que lo estamos haciendo ya que hay cosas muy aburridas, muy tediosas.
- No siempre se está considerando que algunas palabras son difíciles para los niños. Dice que precisamente estaban trabajando en eso, en evaluar hasta qué nivel de habla tienen los niños, porque si no, nada más están transcribiendo, copiando las cosas y no les está quedando nada dentro. Y esto es exactamente lo que el análisis de los cuadernos de trabajo y las observaciones me han permitido corroborar.
- La manera como se ha venido trabajando hace que terminen odiando tanto lectura como la escritura. Me llama la atención que a pesar que sabe que los niños no están trabajando bien, lo siga haciendo, por seguir una propuesta institucional, creo urgente hacer una revisión de la didáctica propuesta y mantener aquellas prácticas que están funcionando, pero modificar lo que los profesores perciben como ineficaz.

#### **Otras dificultades para el trabajo de lectura**

- Considera que la falta de comprensión del vocabulario se debe a que tienen muy poco vocabulario desde casa, situación que le alarma mucho, ya que es una señal de que tampoco están platicando con los niños en casa.

#### **Sugerencias de la maestra**

- Piensa que se podría trabajar un tipo de escuela para papás enfocado a la lectura, a que también vuelvan al hábito de leerles en la noche, se los ha sugerido, y diez por ciento de ellos, le han dicho que les ha dado mucho resultado. Hay otro porcentaje de mi grupo que ya no lo hacen que ya no ocupa, ya les dan libros en la mano y ellos se ponen a leer.
- Dado que es un tema muy amplio, sería muy bueno que se buscara la manera de ampliarse, que los maestros tuvieran ese gusto y algún método ya que no lo tienen. En sí, los métodos que ella ha sacado, han sido de su propia

experiencia, y de las cosas que le han gustado, pero en realidad no encuentra algo práctico que les llegue al nivel de cada uno de los niños.

### **Conclusiones de las entrevistas con las maestras**

Como puede apreciarse, si nos atenemos a las estrategias propuestas al inicio de la investigación, encontramos que ni en el discurso de las maestras están realmente presentes.

La maestra de segundo, narra que ella no tiene claras las estrategias que le ayudan a comprender lo que lee, basándose solamente en que sea un tema de su interés. Al trabajar con sus alumnos, refiere que les pide que lean despacio, en voz alta, les hace preguntas concretas sobre la lectura, lee con ellos, les pregunta sobre lo que acaban de leer o pide a algún niño que explique con sus propias palabras lo que van a hacer todos.

La maestra de quinto, comenta que cuando está leyendo, le encanta imaginar las cosas, que se mete en la lectura, como si fuera la protagonista y en cuanto a los niños: inicia leyéndoles, alguna historia que pueda interesarles, les enseña a usar su imaginación, les pide revistas y periódicos; los pone a recortar historietas, monos; a que escriban una historia; que intercambien los cuadernos; les pide que escriban un cuento y los lee ella en voz alta; dramatiza los errores de puntuación y ortográficos, lee con el grupo en voz alta y por turnos.

Las maestras parecen trabajar más desde su propia experiencia que desde una preparación sólida para la formación de lectores. No encontré ninguna evidencia de que las maestras propicien el que sus alumnos hagan predicciones, hipótesis e inferencias, ni que activen conocimientos previos.

Me parece importante destacar que ambas maestras mencionan que el trabajo con guías no parece estar dando los resultados esperados; que los horarios diarios, saturados de actividades, no dan oportunidad de trabajar la comprensión

lectora. Además mencionan la necesidad de políticas institucionales comunes a todas las profesoras, en torno a la lectura en las aulas de clases.

## **ENTREVISTAS CON LOS ALUMNOS**

### **Historia personal con la lectura, desde el punto de vista de los alumnos**

Otra fuente utilizada para la adquisición de datos, fueron las entrevistas directas con algunos de los alumnos de ambos grupos; para ellas, se siguió el mismo criterio utilizado en la revisión de los cuadernos; se eligieron cinco niños, de diferente nivel de ejecución para tener una perspectiva más amplia. La selección de niños, así como las entrevistas, fueron realizadas por la investigadora que no aplicó la prueba de comprensión lectora a ese grado y sin conocer los criterios de selección de su compañera.

Al igual que con las entrevistas a las maestras, éstas no se manejaron como cuestionario pregunta-respuesta, sino como una plática un tanto informal, en la que se fueron hilando los temas, tratando de obtener la mayor cantidad de información posible. Se hicieron en forma individual y se grabaron con la anuencia de los entrevistados, lo que nos permitió una mayor fluidez durante el diálogo. Posteriormente, fueron transcritas para recuperar la información y facilitar su análisis.

Las preguntas se encausaron a temas generales sobre su historia personal de lectura: Cómo aprendió a leer, cuándo aprendió, quién le enseñó, el nivel de estudios de sus padres y si ellos son lectores. Para mayor información, sugiero referirse al anexo 3.

### **Conclusiones de las entrevistas con los alumnos de segundo de primaria**

El análisis que sigue, presenta aseveraciones que deben tomarse con cautela, dado que por la edad de estos niños, considero que no poseen, ni un amplio vocabulario, ni la capacidad de captar lo que sucede en sus hogares de manera detallada; creo que muchas de sus respuestas pueden haber sido producto de su propia apreciación fragmentada de la realidad que viven en sus casas, por lo que

mis comentarios no deben ser tomados literalmente, sobre todo cuando se trata de los hábitos de lectura de la familia.

Los alumnos de segundo, en general aprendieron a leer en la escuela y con el apoyo de casa, especialmente de la mamá; en uno de los casos, lo que le llevó a leer, fue la curiosidad de ver a su hermana mayor hacerlo, casi aprendió a leer en forma autodidacta.

La mayoría externo sentimientos de gusto, placer y diversión con respecto al momento en que lograron leer. Parece que para ellos leer es una señal de que están entrando a un mundo de mayores, una especie de conquista personal, un sentimiento de respeto por ellos mismos, un gran logro. En cuanto al lugar en que aprendieron, casi todos relatan que fue en la escuela durante su etapa preescolar.

De acuerdo a su decir, los padres de familia de estos niños, varían en su preparación y actividades, yendo del comercio y la prestación de servicios, a la actividad profesional y el cuidado del hogar. Su actividad como lectores es igualmente variada, pero con una tendencia a la poca lectura y parece que leen más las mamás que los papás. El contenido de dichas lecturas, está más enfocado a revistas, temas ligeros y lecturas para los niños que a lecturas de mayor calidad. En cuanto a sus hábitos de lectura, se aprecia que generalmente se lee antes de dormir y sólo cuando tienen tiempo.

En cuanto al acervo de libros en el hogar, los niños, a excepción de un caso, mencionaron que hay libros (no es clara la cantidad: algunos dicen "sí muchos, como cinco", y otros dicen "algunos, como veinte o cincuenta"). Sin embargo, me quedo con la idea de que en sus casas existen libreros en diferentes habitaciones y que son consumidores de libros y revistas de diversa índole, predominando las revistas, libros de consulta, cuentos, vidas de santos y libros varios. Este material llega a su casa básicamente a través de los padres, y de regalos de parientes, abuelitos y tíos. Los niños expresaron su agrado al recibir este tipo de regalos. Un

niño mencionó que su mamá hace uso de los servicios de la Biblioteca adjunta a la institución y lleva cuentos a casa. Este es el único caso en que se ha mencionado la Biblioteca.

Todos los niños entrevistados dicen haber asistido a alguna librería en compañía de sus padres, mas no así a una Biblioteca. Ninguno de ellos hizo mención a la Feria Internacional del Libro.

La mayoría de ellos, posee sus propios libros, aunque de acuerdo a su comentario, éstos son pocos; se trata de cuentos para niños, historietas, libros "de dichos" y aventuras. Casi todos dicen leer en casa, por la tarde, más por obligación que por gusto y sobre todo como parte de su tarea escolar. Se maneja la recompensa y el castigo relacionados con esta actividad. Solo un niño mencionó que lee para "practicar y mejorar". Casi todos comentaron que sus papás les leen antes de dormir y la lectura no parece ser una actividad propia de las vacaciones. Dicen que sólo leen cuando la mamá los obliga o les condiciona el juego a la lectura.

Los sentimientos de los niños hacia la lectura son variados; para uno de ellos, leer "a veces es divertido, a veces aburrido y a veces cansado, porque la letra es mini y me tengo que acercar mucho". Para los demás leer es una actividad "padre, divertida, me gusta, me enseña cosas". Solo uno de los niños, consideró que para él la lectura es una actividad impuesta.

Considero muy lamentable, el hecho de que estos niños han vivido experiencias que les permiten relacionar la lectura con una actividad impuesta y negativa; mencionaron como una condición "el leer" antes de poder hacer otra actividad más divertida "si no leo no salgo a jugar. Me voy a ir a divertir y me ponen a leer"; otro de ellos menciona: "cuando me castigan leo para reflexionar". También mencionaron haber tenido que leer como un castigo.

Al preguntarles ¿cómo lees?, mencionaron las estrategias básicas que utilizan para darle sentido a lo que leen: “cuando no entiendo, pregunto a mi maestra o a alguien grande”, “si no entiendo, vuelvo a leer”, “me pongo a leer y leo más despacio”, “si me trabo, le pido ayuda a mi mamá”, “si no entiendo, volteo a ver los dibujos para entenderle”, “me gusta cuando le entiendo”. Mencionaron que en la escuela leen en voz alta y con ayuda de la maestra. Las estrategias que mencionan utilizar, son las mismas que menciona su maestra, lo que me indica que parece no haber más.

Como se puede apreciar, estos pequeños parecen estar preocupados por la correcta decodificación y no parecen haber llegado aún, a gozar la lectura, a divertirse y a encontrarle sentido. Advertimos esta misma preocupación en su maestra.

Me sorprendió que en ningún momento los niños mencionaron hacer “algo” (reflexiones, conclusiones, actividades) después de leer; parece que no están interesados en la comprensión más allá de las palabras, en lo que significa para ellos la lectura, en evocar imágenes, en ligar el conocimiento nuevo al anteriormente adquirido o en conectar con sus experiencias personales.

Me queda la inquietud de cuál es la razón para esta dinámica; parece que tanto en la escuela como en la casa, consideran que la comprensión sólo tiene sentido en una segunda etapa que llega posteriormente a la consolidación de la lectura mecánica, lo cual me parece un error, ya que ambos procesos pueden iniciarse simultáneamente, dando a los niños así, mayores posibilidades de convertirse en “lectores estratégicos”, capaces de disfrutar de esta actividad.

No me es posible terminar esta sección, sin mencionar el desconcierto que me causa el nulo aprovechamiento que parecen hacer tanto las maestras como los padres de familia, de la Biblioteca adjunta a la institución. Durante el tiempo en que se realizaron las observaciones, entrevistas y análisis de guías y cuadernos,

nunca apareció una mención sobre ella. No parece que se acuda a la biblioteca a investigar, a leer por placer o a tener alguna clase de práctica como usuarios. Si bien es cierto que la Biblioteca no se encuentra en su mejor momento, ya que de acuerdo a mi observación, cuenta con pocos ejemplares y no siempre de actualidad, los libros de consulta están muy maltratados y en ocasiones incompletos, considero que se está desaprovechando un recurso valiosísimo, para fomentar la lectura en los alumnos.

### **Conclusiones de las entrevistas con los alumnos de quinto de primaria**

Narraron que la manera como aprendieron a leer, fue reconociendo primero cada una de las letras, pasando a las sílabas y finalmente reconociendo palabras pequeñas. Este proceso fue adquirido básicamente en la escuela, aunque en muchos casos, fue apoyado y propiciado en casa. Su mamá les leía cuentos pequeños, y les pedían que repitieran las palabras que ella leía. Anexo algunos ejemplos:

A5

- Y tu maestra ¿cómo te enseñó, tú te acuerdas cómo aprendiste a leer?
- Me ponía libros y me decía esta es la letra a, b, c.... Y me los leía en voz alta y lo tenía que repetir con ella. Y en el tercer día me pegaba las letras con ma, mu y eso y como en una semana, dos semanas iba leyendo, me trababa a veces pero...
- Ibas leyendo. En tu casa también de alguna manera te ayudaron a aprender a leer, ¿cómo?
- Mi mamá me ponía a leer libros, y si me equivocaba me ayudaba a repetirlo con ella.

En cuanto a quién les enseñó, en tres casos identifican una labor conjunta de la mamá y la profesora, en un caso fue sólo la mamá y en otro más solo su tía:

A3

- Tengo una tía que es maestra, entonces cuando yo iba a entrar a primero este, me enseñó leer y a escribir porque dijo la directora que si no aprendía a escribir y a leer entrando a primero, pos que no podía pasar.

- ¿Tú en Preprimaria no habías aprendido?

- No.

- Entonces cómo que fue una condición para entrar al Pierre Faure (mjm) Y te enseñó, ¿cómo te enseñó tu tía?

- Mmm.... Tenía un cartel de letras y ya me iba diciendo, esta es la a, esta es la b y así y luego me ponía oraciones con la a, con b, y yo tenía que escribirlas (ajá) y pos así.

La adquisición de la lectura, parece haber sido una labor conjunta de la casa y la escuela. Tres de los entrevistados tienen muy claro el apoyo que se les dio en casa para aprender a leer; en uno de los casos, identifica plenamente al colegio como el responsable de dicha adquisición.

A 2

- ¿Y en tu casa habías tratado de aprender a leer o no?

- No.

- ¿Nada?

- No.

- ¿Todo te lo enseñaron en la escuela?

- Sí.

En cuanto al momento en que consolidaron el proceso de la lectura mecánica, no parecen tener muy claro a qué edad o en qué grado se dio. A pesar de la ambigüedad de los datos, ubican para ello la etapa preescolar.

Con respecto al nivel de estudios de sus padres, la mayoría de ellos dijeron que sus mamás eran profesionistas: psicóloga, maestras. Algunos niños refirieron que sus papás son empresarios. Lo anterior hace suponer que se trata de padres, que por su nivel académico, están conscientes de la importancia que tiene la lectura para el buen desarrollo escolar de sus hijos. Aunado a lo anterior, todos los niños comentaron que sus papás tienen una práctica de lectura en casa. El contenido de dichas lecturas, varía enormemente, desde revistas y periódicos, hasta novelas y libros especializados. En un caso, el entrevistado hizo referencia a que la mamá definitivamente no lee.

Todos los niños, coincidieron en que en sus casas hay bastantes libros e incluso lugares especiales como una biblioteca "pequeña", libreros, anaqueles e incluso una habitación especialmente dedicada al estudio. En cuanto a los contenidos, mayoritariamente mencionaron las enciclopedias, libros de consulta y libros varios e incluso revistas.

Refirieron que los libros llegan a casa a través de los padres, quienes en ocasiones llevan a los niños a las librerías a seleccionar los libros que leerán. A diferencia de los niños de segundo, todos los niños mencionaron "la FIL", (Feria Internacional del Libro) como un lugar al que tradicionalmente acuden cada año.

Es interesante observar el lugar que la FIL ocupa en la historia personal de lectura de los niños, ya que según informes de la maestra, los lleva en el horario de clases (cabe mencionar que las entrevistas se realizaron justo cuando esta feria se llevaba a cabo, lo cual pudo haber influido en las respuestas de los niños). En dos de los casos, los niños tienen la oportunidad de elegir libremente sus libros con el apoyo de sus padres.

A 4

- Ponte que mi papá se queda comprando sus libros y yo los míos lo que me alcance yo ahí veo, no pos me alcanza éste, éste, éste y luego voy con mi papá escogí estos y si es un libro que mi papá no quiere que yo lea por algo, me dice no pos hijo mira que mejor escoge éste o algo así.

Además del hecho de que los papás fomentan y se interesan en el proceso de lectura de sus hijos, los niños entrevistados, parecen tener un sentido y gusto por poseer sus propios libros. Todos ellos, coincidieron al señalar que tienen “sus” libros, además de los libros que existen en la casa y que son de uso común.

Los libros que más mencionaron como sus lecturas preferidas, incluyen algunos de los títulos de la colección “Barco de Vapor”, libros ilustrados de Anthony Brown, los de terror de Carlos Trejo, la colección “Escalofríos” y uno de los niños, mencionó a Julio Verne. Una de las niñas entrevistadas, señaló como sus favoritos, los cuentos infantiles del tipo de “La bella durmiente” y “Blanca nieves”. Como podemos observar, algunas de las lecturas son muy elementales e infantiles (Anthony Brown y “La Bella Durmiente”). La colección “Escalofríos”, son libros sin ilustraciones, novelas cortas, que por ser bastante predecibles en su argumento, no requieren de mayores estrategias o profundización para su comprensión. En los libros de la colección “Barco de Vapor”, hay algunos títulos que resultan algo complejos, especialmente por ser editados en España y presentar diferencias en el vocabulario. Quiero mencionar, que el lector de Julio Verne es un niño de alto desempeño académico y el único que en la entrevista, mostró un interés real por la lectura.

A la pregunta de si leen regularmente en casa, todos mencionaron que sí lo hacen, mayormente por ser un requisito escolar apoyado por sus padres en casa; dentro de las tareas que son asignadas diariamente por la maestra, está la de leer cualquier libro en casa, durante 30 minutos y el que alguno de los padres debe firme en la libreta de tareas, certificando que se realizó. Desgraciadamente, a estas

lecturas, no se les suele dar seguimiento o retroalimentación, dijeron los niños, que sólo algunas veces la profesora les pide realizar un pequeñísimo resumen de cinco renglones explicando el contenido. La percepción que tiene los niños de esta lectura, es más de una obligación a cumplir, que de una actividad placentera o con propósito.

Quiero hacer algunos comentarios al respecto: en primer lugar, considero que treinta minutos de lectura, es demasiado tiempo para un niño de esta edad, que no tiene una real formación como lector. En segundo lugar, el hecho de que la lectura sea impuesta, ocasiona que el niño la asocie con una actividad desagradable. En tercer lugar, al no recibir acompañamiento para ayudarlo a comprenderla, le produce la sensación de que “leer es simplemente pasar los ojos a través de las líneas”, sin que esto tenga ningún significado para él, ni aplicación real.

De la manera como se plantea ésta actividad, se favorecen cuestiones ligadas a la correcta decodificación, la cual indudablemente es valiosa, pero se soslayan funciones inherentes a la comprensión, que sin lugar a dudas, son indispensables para los estudiantes. Solamente, parece fomentarse la lectura mecánica.

De nuevo aparece la falta de un verdadero y sistemático programa de lectura que acompañe a los niños durante su educación básica y les permita convertirse en “lectores estratégicos”.

A1

- ¿Siempre te dejan de tarea leer?
- Sí.
- ¿Es leer un cuento a algo que te sirva para alguna de las materias, como historia, geografía?
- No, es leer.
- ¿Y después que hacen con esa lectura?
- A veces me deja, mi maestra a veces me deja hacer un resumen o lo que más me gustó. Que escriba cinco o diez renglones.

- ¿Y lees el mismo libro que todos tus compañeros?
- No, cada quien escoge el que tenga en su casa.
- ¿Qué clase de lectura?, ¿puede ser un cuentito corto, una novela?
- No, tienen que ser 30 minutos.
- ¿cómo sabe ella si leíste o no?
- Mi mamá me tiene que firmar.

A 4

- ¿Pero no les pregunta nada acerca del libro?
- A veces sí. Nos pide que de la lectura escoge, haz 15 renglones de lo que te gustó y así... en cuarto, con mi otra maestra, haz de cuenta que nos mandaba una hoja y decía título de tu lectura, y ya pos no, pos leí, quién sabe qué... tiempo, y le ponías el tiempo y luego que... firma y firma. Era como un reporte.
- ¿Pero nunca les pide algo diferente?
- No. Con mi otra maestra sí nos pedían otras cosas que no me acuerdo cómo se llamaban, pero ella te ponía los personajes, cuáles personajes eran, qué cuántas hojas tenía el libro y eso.

Como se puede apreciar en la viñeta anterior, la lectura parece depender de lo que cada profesora haga, más que de una política curricular de la institución. Parece que cuando la maestra propicia la lectura comprensiva en sus alumnos, éstos guardan un recuerdo agradable al respecto y tienen es posible que esta actitud crítica, se transfiera a otras peticiones de lectura, que no encuentre tan significativas.

En cuanto a la manera y tiempos de lectura en casa, mencionan como una generalidad, la lectura al final del día, antes de dormir. Externaron que es la actividad última, después de toda la jornada diaria; escuela, clases extraescolares, tareas, juego, aseo personal. Considero que en ese momento, hay cansancio, por lo que es probable que ya no se reflexione, además los niños han estado

expuestos a los medios de comunicación, visualmente más atractivos, con coloridas imágenes y estímulos constantes, a lo que puede deberse que comentan estar cansados, desinteresados y con el deseo de “me quiero dormir”.

A 2

- A veces ya acabo con la computadora y todo, me pongo a ver la tele, y ya cuando es noche tengo que volver a leer, no me gusta cuando así ya...
- ¿Te da flojera?
- Me quiero dormir.
- Me da flojera porque lo dejo al último.

En cuanto a las manera de leer en la escuela, los niños refieren que el sistema utilizado es el de leer en voz alta y cada uno de los niños lee hasta un punto y aparte y luego sigue su compañero; me queda la interrogante de si cuando un niño ya leyó, sigue ‘conectado’ al tema y escuchando a lo que leen sus compañeros o simplemente se queda con la idea de lo que él leyó en voz alta. Me parece que se sigue tratando de una lectura mecánica, que no hay una reflexión ni un cierre y por lo tanto, no puede ser ligado su contenido, con experiencias personales y por ello no es una aportación a su acervo cultural.

Este método, propicia que los niños en el tiempo de Trabajo Personal, lean para realizar las investigaciones que se piden en las guías de trabajo; esta lectura, se da en voz baja y por ello, sólo pude inferir los procesos y estrategias, de los resultados obtenidos a través de los cuadernos de trabajo, mismos que se analizan en la sección correspondiente.

Pregunté a los entrevistados, si además de leer en casa y la escuela durante el ciclo escolar, acostumbran hacerlo cuando están de vacaciones, ya que considero que un buen lector, no se limita a leer por obligación, sino que al resultarle un proceso satisfactorio, lo realiza espontáneamente. Tres niños dijeron que sí leen en vacaciones, uno que esporádicamente y el otro definitivamente nunca.

Al abordar con ellos, los sentimientos con que asocian la lectura, encontré que en su mayoría son favorables, relacionados al placer y la diversión; no obstante, que durante las observaciones, la profesora los castigaba con leer durante el recreo. A pesar de esta buena actitud, al preguntarles si tienen el “hábito” de leer, sólo uno contestó afirmativamente. Esto aunado al ambiente favorable a la lectura, que viven en casa, me lleva a pensar, que con una inducción adecuada, estos alumnos podrían ser unos magníficos lectores.

A3

- Para ti, ¿qué es leer?, ¿qué representa para ti la lectura?
- Pues yo, yo como que me imagino lo que está pasando, como que entro en el cuento, y pues siento como que yo lo estoy haciendo, como que yo estoy actuando en el cuento y no tanto el que me aburra o cuántas páginas tiene o los dibujitos, no es tanto por eso, sino porque está divertido y me gusta.

Para terminar el análisis de las entrevistas de los niños de quinto grado, solo falta mencionar que en tres casos, los niños refieren que los “han hecho leer como castigo o reprimenda” el resultado de este comportamiento creemos que por obvio, no requiere ningún comentario.

A3

- ¿Has tenido alguna mala experiencia con la lectura?
- Mmm, sí, que a veces, ya acabé la tarea o algo así, que ya no tengo nada que hacer y voy a salir a jugar... o algo, me dicen que no, que mejor me ponga a leer y me dan unos cuentos que menos me gustan y me ponen a leerlo.

Finalmente, solo algunos comentarios más: los niños parecen tener muchas actividades y la lectura pasa a ser la última prioridad en la jornada diaria, lo cual de ninguna manera favorece su formación como lectores. Considero que es

importante asignarle un horario preferencial, ya que las habilidades lectoras son decisivas en su presente y futuro éxito escolar y en su futura carrera profesional.

Los medios masivos de comunicación parecen ir ganando en la forma de captar la atención de los niños, al resultarles más atractivos y demandar un menor esfuerzo de su parte, una razón más para trabajar con ellos, estrategias para la comprensión lectora. Una persona que sabe cómo leer, seguramente se convertirá en un buen lector.

Los papás parecen interesados en fomentar la lectura en sus hijos, les gustaría que fueran buenos lectores, les compran libros, los llevan a la FIL, leen con ellos. Han intervenido en la enseñanza, la han modelado, pero aparentemente no son lectores activos. Considero que si bien la escuela es un lugar adecuado para la formación de lectores, un modelamiento constante y temprano por parte de los padres, allanaría el camino.

Considero que durante todo el tiempo que duró la presente investigación, si bien he podido esbozar lo que acontecía en los escenarios, en cuanto a las estrategias utilizadas para la comprensión lectora, no he logrado abarcarlo todo.

## **6.5 La opinión de la crítica: mis conclusiones**

Creo que a lo largo del capítulo, se han ido conformando las respuestas a mis interrogantes iniciales de una manera negativa, ya que no parecen incorporarse estrategias para la comprensión lectora en los escenarios investigados y los resultados se manifiestan en una baja o nula comprensión lectora por parte de los niños.

A pesar de que las profesoras se muestran conscientes de la situación, mantienen los usos y costumbres de la institución, en cuanto a las actividades que se llevan a

cabo en las jornadas de trabajo y el uso de guías de trabajo, en detrimento de la comprensión de los niños.

Fue relevante el hecho de ver, durante la aplicación de la CLP, cómo los niños parecían echar mano de una mayor variedad de conductas, que si bien no correspondían a las estrategias propuestas por los autores mencionados en este trabajo, sin duda les eran de utilidad para conseguir comprender lo que leían. Observé que sus estrategias iban desde hacerme preguntas y seguir la lectura con el dedo o lápiz o releer el párrafo, hasta dejar en blanco, leer todas las opciones antes de decidir su respuesta y basarse más en los ejemplos que en las instrucciones. Todas estas tácticas, me parecen desarrolladas de manera intuitiva, pero no el resultado de una práctica intencionada de estrategias formales para comprender lo que se lee. No encontré evidencia, en ninguna de las otras cuatro fuentes de datos, de un trabajo escolar en este sentido.

Considero importante que se revise la forma de trabajar y que como piden las profesoras, se planeen talleres en donde puedan conocer y practicar estrategias para la comprensión lectora, con el propósito de que puedan trasmitirlas a sus grupos, con el acompañamiento de los dirigentes de la institución. Existe una urgente necesidad de formar maestros lectores, tal vez mediante la creación de un club escolar de libro, en donde se les aliente a leer. Un profesor que no es un lector activo, se encuentra severamente incapacitado de transmitir a sus alumnos, el amor por la lectura. Es indispensable que las maestras modelen y enseñen a los niños el real significado de la lectura, así como las formas de aproximarse a ella.

Adicionalmente, creo urgente seleccionar temas adecuados a los intereses y edad de los niños; no hay nada que termine tanto con el amor a la lectura en un aprendiz, como un texto inapropiado, buscar libros, con temas que complementen y enriquezcan los temas abordados en las demás asignaturas (mayas, griegos, mitos, leyendas, información adicional), aplicar en las lecturas los temas de

gramática que van abordando en el programa de Español, para que de este modo, se puedan utilizar lo aprendido.

Hace falta un verdadero y sistemático programa de comprensión y fomento de la lectura en los grados observados, la enseñanza de los diferentes textos a los que han de enfrentarse: elementos de los textos narrativos (personajes, tema) y enseñanza en el manejo de textos expositivos, realización de trabajos creativos con los contenidos de las lecturas.

Para implementar el proceso de comprensión lectora en los niños, bastaría con que los profesores conocieran las estrategias aquí presentadas, ya que por su facilidad de aplicación y eficacia, garantizan el éxito. El único problema que adivino, es que no basta con que las conozcan, es indispensable que las practiquen, para hacerlas suyas.

Me quedo convencida de que si las maestras no fomentan la comprensión lectora, es por desconocimiento de que existen estrategias para lograrlo, no a su falta de interés en lograrlo. Los investigadores coinciden al señalar que un maestro sin experiencia en enseñanza de estrategias, debe concentrarse en enseñar unas pocas al principio, pero que puedan ser aplicadas a una amplia variedad de textos.

Una vez que el maestro posea un esquema para enseñar estrategias, lo transfiera a programas de estrategias múltiples que se sugieren dentro de la amplia literatura que hay sobre el tema. El objetivo es construir un repertorio de diversas estrategias de comprensión, un grupo integrado, que responda a un plan general para ser estratégico (Dowhower: 1999).

Para terminar, quiero dejar mi testimonio, en cuanto al proceso seguido en este trabajo desde su inicio, hasta este momento en que lo doy por terminado, ya que al ser un trabajo para obtener el grado de Maestría, su propósito era formativo y

creo que el reflexionar sobre él, me permitirá encontrar los errores cometidos, para no volver a repetirlos.

Inicié con un gran entusiasmo, junto con una de mis compañeras y con una experta asesora. La elaboración del protocolo de investigación, las primeras visitas a los escenarios, la recolección de los primeros datos, las lecturas que permitieron la configuración de los referentes teóricos y metodológicos y los primeros análisis, fueron momentos de gran excitación, pues estaba logrando conocer una realidad, cercana y a la vez desconocida. Termina la maestría y continúa en nosotras el firme propósito de continuar con la investigación hasta concluirla, pero no contamos con que la vida nos tenía reservadas múltiples actividades, profesionales y familiares, que no ayudaron a lograrlo.

Hicimos algunos intentos por continuarla, pero finalmente, mi compañera se retira del proyecto, y mi asesora se retira del campo. Caí en un profundo desánimo, que ocasionó que a pesar de los varios intentos realizados, no lograra concluirla sino hasta cinco años después de su inicio.

Al haber estado fuera de ella por tanto tiempo, fue muy difícil retomarla y concluirla, ya que fue necesario releer varias veces los datos para empaparme de nuevo en ellos y volver a analizarlos. Por momentos me sentí perdida entre un mar de documentos que se repetían con fechas diversas y que no podía recordar por qué, lo que sin duda desgastó mis propósitos e ilusiones iniciales. Pero, ¡lo logré! y me quedo con la gran satisfacción de haber realizado los objetivos de la investigación y del gran aprendizaje que me queda. La crítica y valor de la misma, queda ya en otras manos.

Y es así como se presento esta obra y, ...

**¡SE CIERRA EL TELÓN!**

**BIBLIOGRAFÍA**  
**LOS EXPERTOS CONSULTADOS**

## FUENTES CONSULTADAS SOBRE LECTURA Y CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN

Alliende F., Condemarín M., Milicié N. (1991)

### **Prueba CLP Formas Paralelas, Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Manual técnico**

Ciencias de la Educación Preescolar y Especial  
España

Anderson, A.B. y W.H. Teale (1995)

### **La lecto-escritura como práctica cultural**

Compilado por Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. en Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura

Siglo XXI

México

Antonini, M. y J. Pino (1991)

**Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas**, en Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Madrid

Ediciones Pirámide, S.A.

Argudín Y. y Luna M. (1998)

### **Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior**

Universidad Iberoamericana / Plaza y Valdés editores

México

Baker, L. Y A. Wigfield (1999)

### **Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement**

Reading Research Quarterly, Oct-Dec99, Vol. 34 Issue 4

U.S.A.

Bettelheim B. y Zelan K. (1990)

**Aprender a leer**

Grijalbo

México

Brice Shirley (1999)

**Ways with words**

Cambridge University Press

United Kingdom

Coll César (1977)

**¿Qué es el constructivismo?**

Editorial Magisterio del Río de la Plata

Argentina

Coll et al. (2000)

**El constructivismo en el aula**

Editorial Graó, de IRIF, SL

España

Condemarín, M. (1998)

**Lectura correctiva y remedial**

Editorial Andrés Bello

Chile

Dowhower, Sarah (1999)

**Supporting a strategic stance in the classroom: a comprehension framework for helping teachers help students to be strategic**

Reading Teacher, Apr. 99, Vol. 52 Issue 7

USA

Garrido Felipe (1999)

**El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores**

México

Editorial Planeta

Garton, A. y C. Pratt (1991)

**Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito**

Paidós

México

Glazer, Susan (2000)

**Comprehension: What is it?**

Teaching PreK-8, Vol. 30 Issue 5

USA

Gomez Palacios Margarita (1994)

**Indicadores de la comprensión lectora**

Colección Interamer

Organización de los Estados Americanos

Washington, D.C. USA

Ferreiro, E., M. Gómez-Palacio et al. (1982)

Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura

Dirección General de Educación Especial, SEP/OEA, (Serie de seis fascículos)

México

Ferreiro, E. (1991)

**Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis**

Los niños construyen su lecto-escritura. Compilado por Yetta M. Goodman

Aique Grupo Editor

Argentina

Ferreiro, E. (1991)

**Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita**

Lectura y Vida, 12 (1)

Ferreiro, E, y M. Gómez-Palacio (1995)

**Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**

Siglo XXI

México

Ferreiro, E. & Vernon, S. (1992)

**La distinción de palabra/ nombre en niños de 4 y 5 años**

Infancia y Aprendizaje (58)

Gómez L. F. Y Méjía R. (1992)

**La perspectiva Neo-Vygotskiana del Desarrollo Cognoscitivo**

*Revista Renglonas, Ed. Iteso, Número 23 año 8*

México

Gómez-Palacio, M. Y L. González Guerrero (1993)

**Indicadores de la comprensión lectora**

Colección Interamer, No. 24, OEA

USA

Gómez-Palacio, M.; Villarreal, B.; López Araiza, L.; González, L. y G. Adame  
(1997)

**La lectura en la escuela**

SEP. Biblioteca para la actualización del maestro

México

González Márquez, J. (1991)

**Las inferencias durante el proceso lector**

En Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal Puentes. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Ediciones Pirámide, S.A.

Madrid, España

Good, T. y J. Brophy (1996)

**Psicología Educativa Contemporánea**

Mc Graw-Hill

México

Goodman, K. (1995)

**El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.** Compilado por Ferreiro, E. y M. Gómez-Palacio en Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (1998)

Siglo XXI

México

Goodman, Y.; Watson, D. y C. Burke (1996)

**Reading Strategies: Focus on comprehension**

Richard C. Owen Publishers, Inc.

New York, USA

Hall, S. William (1991)

**La comprensión de la lectura**

En Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal Puentes. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Ediciones Pirámide, S.A.

Madrid

Hernández Rojas, G. & Rojas-Drummond, S. (1990)

**Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez**

Estudios de Lingüística Aplicada, 8 (12)

Hinojosa, G.; Zarzosa, L.; et al. (1987)

**Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de primaria**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 17, núm. 2. Pp. 99-123

México

Johnston, P. (1989)

**La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo**

Aprendizaje Visor

España

Klinger C. y G. Vadillo (2000)

**Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente**

Mc Graw Hill

México

Klinger, J. K., & Vaughn, S. (1999)

**Promoting reading comprehension, content learning and English acquisition through collaborative strategic reading**

The Reading Teacher (52)

Lipman, Sharp y Oscanyan

**La filosofía en el aula**

Ediciones de la Torre

Madrid, España

Mc.Ginitie, W.H.; Maria, K. y S. Kimmel (1995)

**Las estrategias cognitivas**

Compilado por Ferreiro, E. y M. Gómez-Palacio en Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura

Siglo XXI

México

Maria, K. (2000)

**Conceptual change instruction: a social constructivist perspective.**

Reading and Writing Quarterly, Jan-Mar 2000, Vol. 16 Issue (1)

USA

Marzano et al (1989)

**Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction**

Association for Supervision and Curriculum Development

Virginia, USA

Marzano J. Robert (1992)

**A different kind of classroom**

Association for Supervision and Curriculum Development

U.S.A.

Matute, E., A. Zúñiga & S. Guajardo (1992)

**La noción de palabra en el niño. Análisis a través de estímulos gráficos**

Tiempos de Ciencia (26)

Mauri T. en Coll et al, 2000 (1983)

**¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?,**

En El constructivismo en el aula

Editorial Graó

España

Morales, A. (1991)

**El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción**

**docente**, en Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de

Aníbal Puente

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Ediciones Pirámide, S.A.

Madrid

Muth, D. (comp.) (1990)

**El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**

Aique Grupo Editor, S.A.

Argentina

Muth, D. (comp.) (1990)

**El texto narrativo. Estrategias para su comprensión**

Aique Grupo Editor, S.A.

Argentina

Palincsar, A. y A. Brown (1989)

**La enseñanza para la lectura autorregulada**

En Curriculum y cognición, compilado por Resnick, L. Y L. Klopfer

Aique Grupo Editor

Argentina

Pellicer, Alejandra y Sofía Vernón (1993)

**Entre el texto y el lector: La creación de mundos posibles, Lectura y Vida**

Revista Latinoamericana de Lectura. Año 14, núm. 2.

Buenos Aires, Argentina

Portilla, M. Rosa Isela, (1986)

**Niveles en la lectura de comprensión: informativo, interpretativo y valorativo**

En Colección Pedagógica Universitaria (número 13 enero-junio)

Universidad Veracruzana

México

Praga L. & Ramírez R. (1987)

**Enfoque necesario y urgente para la lecto-escritura.**

Pedagogía, 4 (11)

Puente, Aníbal (1991)

**Teoría del esquema y comprensión de la lectura**

En Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal

Puente

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Ediciones Pirámide, S.A.

Madrid, España

Quellmalz, E. S. (1987)

**Developing Reasoning Skills**

J. R. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Teaching Thinking Skills: Theory and Practice

New York: Freedman Press

Ramírez R. & Praga, M. (1984)

**La lectura literal, un obstáculo en el proceso en enseñanza-aprendizaje**

UPN, Pedagogía, 1. (0)

Reid, D.K., Hresko, W.P., & Swanson, H.L. (1996)

**Cognitive approaches to learning disabilities (3rd ed.)**

Pro-ed

Austin, Texas, USA

Reyes Córdoba, B. (1986)

**El problema de la enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas primarias**

Colección Pedagógica Universidad Veracruzana, 13 (0)

Richard, P. (1987)

**Dialogical thinking en Sternberg, R., Teaching thinking skills**

Nueva York: W.H. Freeman and Company

Ríos Cabrera, P. (1991)

**Metacognición y comprensión de la lectura**

En Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal Puentes

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Ediciones Pirámide, S.A.

Madrid, España

Rockwell, Elsie (1994)

**Palabra escrita, interpretación oral: el libro de texto en la clase**

Infancia y Aprendizaje

Rockwell Elsie, coordinadora (1997)

**La escuela cotidiana**

Fondo de cultura económica

México

Rojas Drummond, S.M. (1988).

**“Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas”**, en F. Otrosky y A. Ardila (eds.), Lenguaje oral y escrito

Trillas

México

Rojas Drummond, S.M. (1982)

**Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez temprana y media**

Acta Psicológica mexicana, 1 (4)

Rojas Drummond, S.; Peña, L.; Peon, M.; Rizo, M. y J. Alatorre (1992)

**Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar**

Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje

Revista latina de Pensamiento y Lenguaje, vol. 1

México

Rogoff Bárbara (1993)

**Aprendices del pensamiento**

Paidós. Cognición y desarrollo humano

España

Salembier, George B. (1999)

**Scan and Run: a reading comprehension strategy that works**

Journal of Adolescent & Adult Literacy. Feb99, Vol. 42 Issue 5

USA

Sánchez de, M.A. (1995)

**Aprende a pensar. Comprensión de la lectura y adquisición del conocimiento**

Trillas

México

Simpson, M. y S. Nist (2000)

**An update on strategic learning : it's more than textbook reading strategies**

Journal of Adolescent & Adult Literacy, Mar2000, Vol. 43 Issue 6, p.528.

USA

Solé, Isabel (1992)

**Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa**

Editorial Graó

Barcelona, España

Solé, Isabel, (1998)

**Estrategias de lectura**

Universidad de Barcelona y Editorial Graó

Barcelona. España

Suro, Judith (1997)

**La lectura de un texto narrativo por niños con problemas en el aprendizaje de la lengua escrita**

Tesis de Maestría. Departamento de Estudios en Educación

Universidad de Guadalajara, México

Tharp R. y Gallimore R. (1988)

**En Rousing minds to life**

Cambridge University Press

Massachusetts, USA

Vaughn, S. Y J. Klingner (1999)

**Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading**

Intervention in School & Clinic, May 99, Vol. 34 Issue 5

USA

Yopp, R.; Yopp, H. (2000)

**Sharing informational text with young children**

Reading Teacher, Feb. 2000, Vol. 52 Issue 5

USA

Sternberg R. (1987)

**Teaching Thinking Skills**

W.H. Freeman and Company. New York, Traducción Iteso  
Jalisco, México

Vázquez, M. & Gómez Fuentes, A. (1989)

**Factores que inciden en el aprendizaje de la lecto – escritura**

Integración, 2 (1)

**FUENTES CONSULTADAS SOBRE EDUCACIÓN PERSONALIZADA**

Chico González Pedro (1977)

**Estilo personalizado de educación**

Madrid, España

Editorial Bruño

García Hoz, Víctor (1988)

**Educación personalizada**

Grupo editor Quinto Centenario

Bogota, Colombia

Jaramillo Angei, José Carlos SJ (1990)

**La educación personalizada un modelo educativo**

Indo-American Prees Service Editors

Bogota, Colombia

Faure, Pierre (s/f)

**La enseñanza de la matemática**

Editorial Hatier

España

Faure, Pierre (1979)

**La enseñanza del español a partir de la observación de la lengua**

Editorial Hatier

España

Faure Pierre (1972)

**Ideas y métodos en la educación.**

Narcea, S.A. de Ediciones

México

Faure, Pierre (1981)

**Una enseñanza personalizada y también comunitaria**

Narcea S.A. de Ediciones

Madrid, España

Faure Pierre

**Memorias de los cursos impartidos sobre educación personalizada:**

Memoria de 1973

Bogotá, Colombia

Memoria de 1981

Jalisco, México

Memoria de 1977

Jalisco, México

Memoria de 1977

Guanajuato, México

Memoria de 1975

Jalisco, México

Memoria de 1976

Jalisco, México

Memoria de 1978

Jalisco, México

Memoria de 1979

Jalisco, México

Memoria de 1980

Jalisco, México

Memoria de 1982

Jalisco, México

Memoria de 1983

Jalisco, México

Ferriere A. (1971). Traducción del francés por Diorki

**La Escuela Activa**

Gráficas Halar

Madrid, España

Ferrini, Rita (1975)

**Hacia una educación personalizada**

Editorial Edicol

México

Klein Luiz fernando S.J. (2002)

**Educación personalizada. Desafíos y Perspectivas**

Obra nacional de la Buena Prensa

México

Louremi Ercolani Saldanha (1982)

Traducción D'Almeida Sonia

**Enseñanza Personalizada**

Colombia

McGraw- Hill

Pereira de Gómez Nieves (1975)

**Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure**

Trillas

México

Valero José (1975)

**Educación personalizada**

Editorial Progreso

México

Verduzco Max (1985)

**Fundamentos de la Educación Personalizada**

Editorial Instituto de Ciencias A.C.

Zapopan, Jalisco. México

Instituto Pierre Faure

**Material del módulo III de Fundamentación Psicopedagógica (sin fecha)**

Documento interno del diplomado de Educación Personalizada

Jalisco, México

**FUENTES SOBRE METODOLOGÍA CONSULTADAS**

Arnal Justo et al. (1994)

**Investigación Educativa, fundamentos y metodología**

Editorial Labor

España

Bertely Busquets María (2000)

**Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**

Paidós

México

Bisquerra Rafael (1989)

**Métodos de Investigación Educativa, guía práctica**

Ediciones Ceac, S.A.

Barcelona, España

Mejía Arauz Rebeca y Sandoval Sergio, coordinadores (1998)

**Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica**

Iteso

Jalisco, México

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999)

**Metodología de la Investigación Cualitativa**

Ediciones Aljibe

Málaga, España

Rockwell Elsie, coordinadora (1997)

**La Escuela Cotidiana**

Fondo de Cultura Económica

México

Woods, Peter (1989)

**La Escuela por Dentro, la etnografía en la investigación educativa**

Centro de Publicaciones del M.E.C. / Ediciones Paidós

Barcelona, España

## FUENTES TELEMÁTICAS CONSULTADAS

Alonso, J. y Mateos, M. 1985

**“Comprensión lectora: modelos, entrenamiento. y evaluación”**

Revista: Infancia y Aprendizaje

[www.ua.es/dfelg/programas/ling.aplicada\\_t\\_y\\_p\\_maternas.pdf](http://www.ua.es/dfelg/programas/ling.aplicada_t_y_p_maternas.pdf)

Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca García

Revista Iberoamericana de Educación (ISS:1681.5653)

Universidad Autónoma de Tabasco, México

[www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF)

Cea, D'ancona, 1999

**Criterios de validez y triangulación. En la investigación social “cualitativa**

[www.uct.cl/portavozantropologico/articulos/metodo/htm](http://www.uct.cl/portavozantropologico/articulos/metodo/htm)

Taylor y Bogdan, 2002

**Introducción a los métodos cualitativos de investigación**

[www.altillo.com/exámenes/uces/publicidad/metodic/metodic2002,asp](http://www.altillo.com/exámenes/uces/publicidad/metodic/metodic2002.asp)

Pérez Serrano en Bracker, 2002

**Resumen presentación. Criterios de validez y triangulación. En la investigación social “cualitativa”**

<http://www.uct.cl/portavozantropologico/articulos/metodo.htm>

Marcos Miranda Gil

**Viaje alrededor de la lectura [en línea]. México : SEP, 2000**

<http://www.sepic.mx/letras/viaje.html>. ...

Carrasco Altamirano Alma

**La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo**

Revista mexicana de investigación educativa 129, enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17  
[Http://www.comie.org.mx/revista/pdfs/carpeta17/17aportdisctem2.pdf](http://www.comie.org.mx/revista/pdfs/carpeta17/17aportdisctem2.pdf)

**FUENTES PERIÓDICAS CONSULTADAS**

Alonso J. y Mateos, M. (1985)

**Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación, Infancia y Aprendizaje**

Alonso J.; Carriedo N. y González, E., (1991)

**Evaluación de la comprensión lectora: ¿Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante de un texto de lo que no lo es?**

Boletín del ICE

Universidad Autónoma de Madrid, núm. 19

Ávila, M.; Hernández, E.; Rocha, G. (1994)

**Desocupado Lector. Lectura y comentarios de textos en la escuela secundaria.** Universidad Pedagógica Nacional

México

Avila R. (1990)

**La didáctica de la lengua materna**

Estudios de Lingüística Aplicada, año 8, núm. 12, dic.

CELE7 UNAM

México

Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García, R. (2000)

**La importancia de la lectura y su problemática**

Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) en (Revista Cultural, Reforma  
México

Pellicer, A. y S. Vernon (1993)

**Algunos aspectos teóricos sobre la comprensión de lectura**

Revista informativa de la Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro, año 4, número 9, julio-septiembre  
México

Rojas Drummond, S.; Peña, L.; Peon, M.; Rizo, M. y J. Alatorre (1992)

**Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar**

Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje  
Revista latina de Pensamiento y Lenguaje, vol. 1  
México

# ANEXOS

**CLP**  
**FORMATOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PROGRESIVA**

**Segundo grado**

**HOJA DE CONTROL**

Grupo: \_\_\_\_\_  
Nombre: \_\_\_\_\_  
Sexo: Niño \_\_\_\_\_ Niña \_\_\_\_\_  
Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses  
Fecha de examen: \_\_\_\_\_  
Examinador: \_\_\_\_\_  
Aplicación: individual \_\_\_\_\_ colectiva \_\_\_\_\_

**CALIFICACIÓN:**

SUB-TEST	NOMBRE	TIEMPO		PUNTAJE OBTENIDO
		Inició	terminó	
II A - 1	A mi mamá...			(máx. 20)
II A - 2	Usamos el lápiz...			(máx. 20)
II A - 3	La historia...			(máx. 20)
II A - 4	Noticias deportivas...			(máx. 20)

**TIEMPO TOTAL:** \_\_\_\_\_  
**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_ (máx. 100)

Sub - test II A - 1

A MI MAMÁ

**COMPLETA:** UNE CON UNA LÍNEA LAS ORACIONES CON LAS PALABRAS QUE LES FALTAN.

FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.

0. En el recreo jugamos en el...

1. El jardinero trabaja con una...
2. A mi papá le gusta leer el...
3. Es divertido jugar con una...
4. Los barcos navegan en el...
5. Mi hermana es una...

niña  
pelota  
mar  
**patio**  
periódico  
pala

Sub - test II A - 2

USAMOS EL LÁPIZ

**RELACIONA**

EN LOS CUÁDRITOS DE LA LISTA DE PALABRAS, ANOTA EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A CADA ORACIÓN.

FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.

0. Usamos el lápiz para...

1. Los doctores curan a los...
2. Los payasos trabajan en los...
3. Las vacas nos dan...
4. Los bomberos apagan el...
5. Muchas frutas se dan en los...

A	enfermos	<input type="text"/>
B	escribir	<input type="text"/>
C	circos	<input type="text"/>
D	fuego	<input type="text"/>
E	árboles	<input type="text"/>
F	leche	<input type="text"/>

LA HISTORIA

LEER

**LEE ESTA HISTORIA:**

Había llegado la noche  
La recámara estaba oscura  
La mamá mandó a los niños a la cama  
Aparecieron algunas estrellas en el cielo  
El gato saltó al patio por la ventana  
Los grillos empezaron a cantar

BUSCA

**BUSCA EN LA LISTA DE PALABRAS LA QUE COMPLETE LAS SIGUIENTES ORACIONES. FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.**

- |                                       |                        |
|---------------------------------------|------------------------|
| 0. Por ahí saltó el gato...           | A. Las estrellas _____ |
| 1. Algunas aparecieron en el cielo... | B. Los grillos _____   |
| 2. Empezaron a cantar...              | C. La mamá _____       |
| 3. Se fueron a la cama...             | D. La noche _____      |
| 4. Mandó a sus hijos a la cama...     | E. La ventana _____    |
| 5. Estaba oscura...                   | F. El gato _____       |
| 6. Había llegado...                   | G. Los niños _____     |

NOTICIAS DE FUTBOL

CONTESTA

DESPUÉS DE CADA ORACIÓN HAY UN ESPACIO O, LLÉNALO DE ACUERDO A LO QUE DICEN. FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.

**0. No hubo goles entre los verdes y los azules.**

¿Hubo goles? Si \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

1. Los blancos no se presentaron al juego

¿Faltó un equipo? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

2. ¡Gran victoria de los azules!

¿Qué equipo ganó? \_\_\_\_\_

3. Los azules anotaron cinco goles y derrotaron a los blancos

¿Qué equipo perdió? \_\_\_\_\_

4. ¡Aplastante éxito de los verdes sobre los naranjas!

¿Qué equipos jugaron? \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

5. El domingo hubo varios juegos

¿Cuándo fueron los juegos? \_\_\_\_\_

Quinto grado

HOJA DE CONTROL

Grupo: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: Niño \_\_\_\_\_ Niña \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses

Fecha de examen: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Aplicación: individual \_\_\_\_\_ colectiva \_\_\_\_\_

**CALIFICACIÓN:**

SUB-TEST	NOMBRE	TIEMPO			PUNTAJE OBTENIDO
		Pág.	Inició	terminó	
VI A - 1	Las bromas de José				
VI A - 2	Las bromas de José				
VI A - 3	Las bromas de José				
VI A - 4	La leyenda piel roja				
VI A - 5	La leyenda piel roja				
VI A - 6	La leyenda piel roja				

TIEMPO TOTAL: \_\_\_\_\_

PUNTAJE OBTENIDO: \_\_\_\_\_ (máx. 100)

## **INSTRUCCIONES**

Lee cuidadosamente el texto de las siguientes páginas. Cuando hayas terminado de leerlas, da vuelta a la página y responde a las preguntas que allí aparecen.

Lee las instrucciones de cada sub-test, que te explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Si tienes alguna duda, puedes releer el texto las veces que sea necesario.

Si no sabes alguna respuesta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.

Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien.

Si tienes alguna duda, consúltala con tu examinadora.

Cuando termines, avísale a ella misma.

## SUBTESTS VI - A, 1, 2 Y 3

### LAS BROMAS DE JOSÉ

José era un niño muy alegre, ingenioso y bromista. Todos temblaban cuando lo veían aparecer con su gorro que le tapaba las orejas, casi nunca se quitaba. Cuando sus ojos brillaban llenos de malicia, todos sabían que una broma se acercaba: un niño metía sus manos en los bolsillos y los encontraba llenos de tierra; a una niña le aparecía una araña muerta enredada en el pelo; alguien intentaba usar un lápiz y se daba cuenta de que se lo habían cambiado por una rama seca. Terminaron por llamarlo el latoso, porque realmente era un latoso con todos.

Cuando José iba a jugar a la calle o al parque, ningún niño quería jugar con él. Si José jugaba fútbol, la pelota se desinflaba. Si José se ofrecía para darle a la cuerda, siempre la cuerda acababa por romperse. Si José jugaba con los más pequeños, siempre terminaban llorando. Si jugaba con los grandes, echaba a perder todos los juegos.

Un día, sus compañeros decidieron darle una lección.

- Pepe, te ves mal -le dijo Martínez-. Tienes la cara muy hinchada.
- Algo te pasa, Pepe - le dijo González-. Parece que te creció la cabeza.
- Tienes cara de enfermo. Tienes hinchada la cabeza - le decían todos.

José comenzó a asustarse. Corrió por su gorro, lo agarró, y como siempre, trató de ponérselo hasta las orejas. ¡Horror! No le entró, el gorro ya no le quedaba.

- ¡Qué terrible! - se dijo José-. Es verdad que se me hinchó la cabeza.
- Desesperado, José regresó a su casa. Se sentía enfermo. Su cabeza le parecía enorme. Se fue corriendo con su mamá y le dijo: Mamá, estoy muy mal. Algo terrible le pasa a mi cabeza. Se me hinchó.
- Tienes cara de asustado - le respondió su mamá-. Pero yo no veo que tu cabeza esté hinchada.
  - Está enorme, mamá -insistió José- Mira, mi gorro no me entra.
  - Es verdad, José -dijo la mamá-. El gorro te queda chico, déjame ver por qué.
  - Mamá, -lloraba José-, al gorro no le pasa nada. Es mi cabeza que crece y crece sin parar.
  - No es tu cabeza, hijo. Es tu gorro. Alguien lo hizo más chico, mira aquí está la costura que le hicieron.

La mamá agarró las tijeras, y deshizo la costura.

- Pruébatelo, hijo, le dijo a José que seguía llorando.

No muy convencido, el niño se puso su gorro. Sin ningún problema se lo metió hasta las orejas. De todos modos, estaba tan cansado y asustado, que se quedó dormido. Desde ese día, José no ha vuelto a hacer bromas pesadas. Sin embargo, sigue siendo un niño alegre e ingenioso, pero ahora se dedica a contar chistes.

Todos dicen que es un niño muy divertido.

**Subtest VI - A, 1**

En seguida tienes unas letras, y lo que significa cada una de ellas.

- C.** Broma de los compañeros.
- J.** Bromas de José.
- T.** Todas las bromas que aparecen en la lectura.
- N.** Ninguna broma mencionada.

• **En cada línea, encierra en un círculo la letra que indica qué tipo de broma se menciona.**

- |                                  |   |   |   |   |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Causar daños a las cosas      | C | J | T | N |
| 2. Crear un rechazo general      | C | J | T | N |
| 3. Mostrar un espíritu malvado   | C | J | T | N |
| 4. Producir ruidos desagradables | C | J | T | N |
| 5. Producir un efecto útil       | C | J | T | N |
| 6. Provocar llanto               | C | J | T | N |
| 7. Usar materias asquerosas      | C | J | T | N |

Subtest VI - A, 2

LAS BROMAS DE JOSÉ

- Coloca en cada uno de los cuadros de la izquierda, la letra de la columna de la derecha que de acuerdo a lo que dice el texto, mejor complete la oración.

1. Los niños mayores no querían jugar con José, porque...

A algo se iba a romper.

2. Las niñas no querían que José le diera a la cuerda porque...

B aprendió la lección.

3. A José le decían latoso porque...

C creyó que la cabeza le había crecido

4. José se asustó muchísimo cuando...

D las bromas eran pesadas continuamente

5. José tuvo que irse a la cama después de que...

E la cabeza de José no había crecido.

6. La mamá de José no se asustó porque...

F las bromas de José eran terribles

7. José dejó de hacer bromas porque...

G los juegos no resultaban

H se aclaró la broma de sus compañeros

LAS BROMAS DE JOSÉ

• Marca con una X la letra correspondiente:

1. Los compañeros decidieron darle una lección a José, porque querían que:

- A Dejara de hacer bromas
- B Les dijera qué pasaba con él
- C Les enseñara a hacer bromas
- D Se fuera de la escuela
- E Supiera lo que era una broma pesada

2. El efecto de la broma de los compañeros sobre José fue:

- A De terribles consecuencias para el bromista
- B Justamente el que se esperaba
- C Menor que el esperado
- D Mucho mayor que el esperado
- E Muy pequeño e insignificante

3. Para saber lo que realmente le pasaba a José, su mamá:

- A Examinó la cabeza del niño
- B Hizo que José se probara el gorro
- C Preguntó qué había pasado en la escuela
- D Quiso ver qué pasaba con el gorro
- E Se puso a pensar durante un rato

**4. Muy pronto, la madre estuvo segura de que los males de José se debían a que:**

- A Sus compañeros habían decidido darle una lección
- B El gorro había sido achicado con una costura
- C El niño estaba realmente muy enfermo
- D Era necesario que se acostara cuanto antes
- E Había hecho una broma más en la escuela

**5. José se convenció de que no le pasaba nada a su cabeza cuando:**

- A El gorro le llegó hasta las orejas
- B Empezó a ponerse el gorro
- C Se fue a acostar de puro cansado
- D La mamá cortó los hilos del gorro
- E Su mamá le dijo que su cabeza no estaba hinchada

**6. José tuvo que irse a acostar de inmediato porque:**

- A Estaba realmente muy enfermo
- B Se sentía muy cansado y asustado
- C Tenía vergüenza y rabia por lo que había pasado
- D Ya era de noche y había llegado la hora de dormir
- E En la cama se sentía más tranquilo

**7. La situación de José frente a sus compañeros ahora es la siguiente:**

- A Algunos lo aceptan y otros lo rechazan
- B Es aceptado por todos sin mayores problemas
- C Todos siguen temblando a sus pesadas bromas
- D Hace muchas bromas, pero no molesta a nadie
- E En lugar de molestar con bromas, molesta con chistes

## LA LEYENDA PIEL ROJA

Según una leyenda de los pieles rojas, Manitú es quien hizo el cielo, la tierra y todas las cosas. Su obra más maravillosa es el hombre. Según la leyenda, cuando Manitú terminó de crear el cielo, la tierra, los animales y las plantas, vio que faltaba alguien que dominara todo eso. Decidió crear al hombre.

Hizo una figura de barro y la puso a coser en un horno. Para estar seguro de que la figura estaba bien cocida, dejó pasar mucho tiempo. Cuando abrió el horno, la figura estaba muy cocida y tenía un hermoso color negro. Manitú dispuso que estos hombres de color vivieran en África.

Para poblar Europa, Manitú hizo otra figura y la puso al horno por un corto tiempo. Cuando abrió la puerta, la figura estaba lista y su piel era de un delicado color blanco.

Manitú hizo una nueva figura a fin de tener pobladores para Asia. Esta vez cubrió la figura con una gruesa capa de aceite dorado y la dejó en el horno un tiempo intermedio: ni muy corto, ni muy largo. La figura que sacó del horno tenía un maravilloso color amarillo.

- Ahora sé cómo hacer un hombre perfecto, sin equivocarme en nada -dijo Manitú- Le pondrá una delgada capa de aceite y lo dejaré en el horno el tiempo justo.

Así lo hizo, y el hombre que resultó mostraba una piel de un admirable color cobrizo; eran pieles rojas. Manitú dispuso que habitaran en las tierras de América.

Los pieles rojas pensaban que el hombre más perfecto y hermoso era el último creado por Manitú. Las otras razas, sin embargo, creían que ellas eran las más perfectas y hermosas. Así, todos estaban muy orgullosos de su color.

Con el tiempo, los hombres de los diversos continentes se fueron conociendo y se casaron entre ellos.

Nacieron niños que tenían una gran variedad de colores. Entonces los hombres supieron que todo ser humano es maravilloso, sin que importe demasiado su color de piel.

LA LEYENDA PIEL ROJA

- Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta.

- A. Cuando se trate del primer hombre creado por Manítú.
- B. Cuando se trate del segundo hombre creado por Manítú.
- C. Cuando se trate del tercer hombre creado por Manítú.
- D. Cuando se trate del cuarto hombre creado por Manítú.
- E. Cuando se trate de más de uno de los hombres creados por Manítú.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Africano                            | A | B | C | D | F |
| 2. Asiático                            | A | B | C | D | F |
| 3. Estuvo en el horno el tiempo justo. | A | B | C | D | F |
| 4. Salió de color cobrizo              | A | B | C | D | F |
| 5. Salió de color delicado.            | A | B | C | D | F |
| 6. Salió de color amarillo             | A | B | C | D | F |
| 7. Manítú no puso aceite en su figura  | A | B | C | D | F |

Subtest VI - A, 5

LA LEYENDA PIEL ROJA

- Enumera del 1 al 7 los hechos de la leyenda piel roja de acuerdo al orden en que están contados.

- Manitú crea un hombre perfecto
  - Manitú envía habitantes a América
  - Manitú hace el cielo, la tierra, los animales y las plantas
  - Los hombres de los diversos continentes se conocen y se casan entre sí
  - Manitú pone una figura en el horno y la cuece por corto tiempo
  - A Manitú una figura se le queda demasiado tiempo en el horno
  - Manitú se da cuenta de que a su obra le falta algo
-

LA LEYENDA PIEL ROJA

- Marca con una X la letra que corresponde a la respuesta correcta.

1. La razón que tuvo Manitú para crear al hombre fue:

- Entregar su obra a alguien que la dominara
- Formar al ser más perfecto que se pudiese pensar
- Poblar los diversos continentes con seres de distinto color
- Realizar su más maravillosa y última obra
- Terminar de hacer las cosas del mejor modo posible

2. La figura de los habitantes de África permaneció largo tiempo en el horno y resultó de un hermosos color negro, porque Manitú:

- Calentó en forma exagerada el horno donde había puesto la figura
- Deseaba darle un color oscuro a la figura humana
- No sabía cómo funcionaba el horno que había hecho
- Quería estar seguro de que la figura quedara bien cocida
- Se olvidó de la figura de barro que había puesto en el horno

3. Cuando Manitú comenzó a hacer la cuarta figura, estaba:

- Muy seguro de lo que tenía que hacer
- Con ganas de hacer otro experimento
- Sin saber que resultaría esta vez
- Aburrido de cocer figuras en el horno
- Deseoso de terminar sus trabajos

**4. Las otras razas, al igual que los pieles rojas, se creían los más perfectos y bellos, porque:**

- Pensaban que los otros eran imperfectos
- Encontraban que su color era muy bello
- Creían que eran los preferidos de Manítú
- Eran más perfectos y bellos que los otros
- Todos los hombres son bellos y perfectos

**5. Como consecuencia del nacimiento de niños con una enorme variedad de colores:**

- Desaparecieron las razas primitivas
- Los hombres se hicieron más hermosos
- Los hombres se hicieron más perfectos
- Se produjo una enorme confusión de razas
- El color de la piel perdió importancia

**ANEXO 2**  
**FORMATO DE LAS ENTREVISTAS A LAS PROFESORAS**

Considero oportuno, recordar a los lectores, que las entrevistas no se manejaron como cuestionario pregunta-respuesta, sino como una plática un tanto informal, en la que se fueron hilando los temas, tratando de obtener la mayor cantidad de información posible. Es por ello que los siguientes aspectos, han de ser considerados como un guía de tópicos a tratar.

## **ESQUEMA GENERAL DE LAS ENTREVISTAS CON LAS MAESTRAS**

### **HISTORIA PERSONAL DE LECTURA**

- ¿Cómo y cuándo aprendió a leer?
- ¿Quién la enseñó?
- ¿Qué sistema utilizaba su escuela para enseñar a leer?
- Experiencias negativas con la lectura en su niñez.
- Sentimientos con los que asocia la lectura.
- Se considera una persona con hábito de lectura
  - ¿Qué tipo de lecturas prefiere?
  - ¿Cuánto lee?
  - ¿Cómo lo hace?
  - ¿Por qué lee?
  - ¿En dónde lo hace?
- Escolaridad de sus padres y hermanos.
- Prácticas familiares de lectura.

### **¿CÓMO SE ENSEÑA A UN NIÑO A LEER?**

- Aspectos importantes para lograr niños lectores
- ¿Cómo aprende un niño a disfrutar y comprender lo que lee?
- ¿Cuál es el papel del maestro?
- ¿Cuál es el papel de la familia?

### **PRÁCTICAS COTIDIANAS DE LA ESCUELA EN LA QUE PRACTICA SU LABOR DOCENTE**

- Cómo se siente con los horarios, programaciones, métodos e instrumentos de trabajo
  - ¿Considera que le ayudan a formar lectores?
  - La jornada diaria, ¿permite la práctica lectora?

## ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LA MAESTRA PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES

- ¿Qué hace para acercar a los niños a los libros?
- ¿Qué estrategias utiliza para lograrlo?
- ¿Qué tan consciente es del papel que juega como formadora de lectores?
- ¿De qué forma involucra a los padres de familia de sus alumnos en la formación lectora de los niños?

**ANEXO 3**  
**ESQUEMA GENERAL DE LAS ENTREVISTAS CON LOS ALUMNOS**

## HISTORIA DE LA PROPIA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

1. ¿Cómo aprendiste a leer? ¿Qué sentiste cuando lo lograste?
2. ¿Cuándo aprendiste a leer?
3. ¿Quién te enseñó?
4. ¿Qué estudiaron tus papás?
5. ¿Leen tus papás?
  - ¿Qué?
  - ¿Cuándo?
  - ¿Dónde?
6. ¿Hay libros en tu casa?
  - ¿Cómo cuántos?
  - ¿De qué contenido?
  - ¿Revistas?
  - ¿Quién los compra?
7. ¿Tú vas a librerías?
  - ¿Con quién?
  - ¿Qué tan frecuentemente?
8. ¿Tú vas a bibliotecas?
  - ¿Con quién? ¿Qué tan frecuentemente?
9. ¿Te gusta que te regalen libros?
10. ¿Tienes libros que sean tuyos?
11. ¿Lees en vacaciones?
12. ¿Con qué asocias la lectura? (Se manejó en forma indirecta, tratando de establecer la relación): aburrimiento, placer.
13. ¿Lees en tu casa?
  - ¿Qué?
  - ¿Cómo?
  - ¿Cuándo?
  - ¿A qué hora?

14. ¿Consideras que para ti la lectura es un hábito?

15. Nárrame las experiencias positivas y negativas que has tenido con la lectura

