



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE DURANGO

CAMPUS DURANGO

**“TIPOS DE INFERENCIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA
DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO”**

TESIS

Que para obtener el grado de Maestro en Educación

Presenta

Profr. Pedro Torres Bribiesca

ASESOR

M.C. José Manuel Carrillo Hernández

Durango, Dgo., Marzo 2005

RESUMEN

Este trabajo de investigación intenta sugerir alternativas conducentes a mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de sexto grado. El documento consta de tres partes esenciales: proposición, demostración y conclusiones.

La visión actual que se tiene de la lectura, su potencialidad y su papel instrumental en el currículo de educación primaria la convierten en contenido de aprendizaje privilegiado, en tanto se considera no como un fin, sino como un medio indispensable para aprender permanentemente.

La lectura se concibe como una serie de habilidades, destrezas o estrategias que el lector pone en juego durante el procesamiento activo de la información. De estas estrategias, la inferencia parece tener mayor peso, pues varios autores la asocian en proporción directa con la comprensión lectora.

No obstante el tiempo destinado a la asignatura de Español, a la creación del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, al Programa Nacional de Rincones de Lectura; el problema de la falta de comprensión lectora es una de las principales causas del fracaso escolar.

En el proceso de construcción de significados que subyace en todo acto de lectura, el texto tiene su peso específico, pues según sea el tipo dependerá su contenido, su estructura y función, elementos que influyen para que la comprensión se de en mayor o menor grado.

El estudio tiene lugar en escuelas primarias del municipio de Guanaceví y pretende encontrar la relación que existe entre el tipo de texto y las inferencias que domina el alumno de sexto grado.

La demostración se compone de dos capítulos: el marco teórico y el desarrollo de la investigación. El marco teórico se estructura de ocho temas que exponen puntos relacionados con el alumno de sexto grado, un apartado dedicado a la conceptualización de la lectura, aborda también el campo de las teorías constructivistas que soportan el tema de esta investigación, contiene un apartado específico acerca de la variable de estudio: la inferencia y concluye con el tema correspondiente a tipología de textos.

Gracias a la Epistemología genética desarrollada por Piaget es posible precisar que el alumno de sexto grado se encuentra en el umbral de las operaciones formales, lo que hace suponer que cuenta con la madurez intelectual necesaria para dominar la lectura inferencial, pues una de las características cognoscitivas centrales de este estadio es la aparición del pensamiento hipotético deductivo.

Las corrientes psicológicas han dado certidumbre y encauzado a la metodología educativa, para el presente estudio la teoría psicogenética de Piaget y el conocimiento significativo de Ausubel hacen lo propio. Independientemente de los tecnicismos que utilizan estos autores, en esencia coinciden en resaltar la importancia del conocimiento previo o esquemas de acción para poder ligar la

información nueva con la que ya poseen. Este mismo principio de sustento a la teoría de esquemas de Rumelhart.

El enfoque actual con que se aborda el Español (comunicativo y funcional) tiene como premisa fundamental partir de situaciones vivas que involucren al alumno en su contexto, que éste descubra la funcionalidad de la comunicación y en el componente de la lectura insistir desde un principio en la construcción del significado.

Durante el desarrollo de la investigación tiene lugar el diseño del cuestionario para efectuar el trabajo de campo. El instrumento aplicado cumple con los requisitos de validez y confiabilidad en el sentido de que mide lo que debe medir sin importar el lugar ni la persona que lo aplique. El pilotaje contribuyó a mejorar la presentación del mismo, además de considerar el tiempo para su resolución.

Para el análisis e interpretación de los resultados se utilizaron los programas SPSS 11.0 (versión en inglés) y la hoja de cálculo Excel de Microsoft. El análisis inferencial fue posible gracias a la aplicación de la prueba ANOVA (de Bonferroni) para determinar la relación existente al interior de las clases de inferencia. También se aplicó la prueba "T" para establecer la significancia entre los niveles de dominio de lectura inferencial en textos narrativos e informativos, así como para comparar el nivel de comprensión en grupos multigrado y unigrado.

Se concluye con un apartado referente a conclusiones donde se enuncian los hallazgos encontrados y sus posibles causas. Se sugieren alternativas dirigidas a los interesados en promover el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos.

A continuación se citan las fuentes bibliográficas básicas en las que se sustenta el apoyo teórico de la indagación presente:

COLOMER, T.; y CAMPOS, A: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste, 1996, p. 33-63.

COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor DIS., 1999, p. 15-22.

MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, México, SEP, 2000, p. 73-129.

SUMMARY

This work of investigation tries to suggest conducive alternatives to improve the level of reading understanding in the students of sixth degree. The document consists of three essential parts: proposition, demonstration and conclusions.

The present vision that is had of the reading, its potentiality and its instrumental paper in currículo of primary education turns it content of privileged learning, in as much is considered not like an aim, but like indispensable means to learn permanently.

The reading is conceived like a series of abilities, skills or strategies that the reader puts into play during the active processing of the information. Of these strategies, the inference seems to have greater weight, because several authors associate it in direct proportion with the reading understanding.

Despite the time destined to the subject of Spanish, to the creation of the National Program for the Fortification of the Reading and the Scripture, to the National Program of Corners of Reading; the problem of the lack of reading understanding is one of the main causes of the scholastic failure.

In the process of construction of meaning that sublies in all act of reading, the text has its specific weight, because according to it is the type will depend his content, his structure and function, elements that influence so that the understanding of in greater or smaller degree.

The study takes place in primary schools of the municipality of Guanaceví and tries to find the relation that exist between the type of text and the inferences that the student of sixth degree dominates.

The demonstration is made up of two chapters: the theoretical frame and the development of the investigation. The theoretical frame is made up of eight subjects that expose points related to the student of sixth degree, a section dedicated to the conceptualización of the reading, also approaches the field of the constructivistas theories that they support the subject of this investigation, contains a specific section about the study variable: the inference and concludes with the subject corresponding to tipología of texts.

Thanks to the genetic Epistemología developed by Piaget it is possible to need that the student of sixth degree is in the threshold of the formal operations, which makes suppose that it counts on the intellectual maturity necessary to dominate the inferencial reading, because one of the central cognoscitivas characteristics of this stage is the appearance of the deductive hypothetical thought.

The psychological currents have given certainty and channeled to the educative methodology, for the present study the psicogenética theory of Piaget and the significant knowledge of Ausubel does the own thing. Independently of the tecnicismos that these authors use, in essence they agree in emphasizing the importance of the previous knowledge or schemes of action to be able to bind the

new information with which already they have. This same principle of sustenance to the theory of schemes of Rumelhart.

The present approach whereupon approaches the Spanish (communicative and functional) has like premise fundamental to start off of alive situations that they involve to the student in his context, that this one discovers the functionality of the communication and in the component of the reading to insist from a principle on the construction of the meaning.

During the development of the investigation the design of the questionnaire takes place to carry out the work of field. The applied instrument fulfills the requirements of validity and trustworthiness in the sense that it measures what must measure without concerning the place nor the person who applies it. The pilotage contributed to improve the presentation of the same one, besides to consider the time for its resolution.

For the analysis and interpretation of the results SPSS the 11,0 (version in English) and spreadsheet Excel de Microsoft were used programs. The inferencial analysis was possible thanks to the application of test ANOVA (of Bonferroni) to determine the existing relation to the interior of the inference classes. Also test t was applied to establish the significance between the levels of dominion of inferencial in narrative and informative texts, as well as to compare the level of understanding in groups multidegree and unigrado reading.

One concludes with a section referring to conclusions where the found findings and their possible causes are enunciated. Alternatives directed to the interested ones in promoting the development of the reading understanding of their students are suggested.

Next the bibliographical sources are mentioned basic in which the theoretical support of the present investigation is sustained:

COLOMER, T.; y CAMPOS, A: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste, 1996, p. 33-63.

COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor DIS., 1999, p. 15-22.

MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, México, SEP, 2000, p. 73-129.

ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDO

	PÁGINA
PROPOSICIÓN	
ENUNCIADO DE LA PROPOSICIÓN	17
CONTENIDO Y LÍMITES	31
JUSTIFICACIÓN	31
FUENTES DE CONOCIMIENTO CONSULTADAS	38
PROBLEMAS CORRELACIONADOS	40
PERIODO DE TIEMPO UTILIZADO	40
DEMOSTRACIÓN	
CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO	42
I.1.- ANTECEDENTES	42
I.1.A.- El alumno de sexto grado	43
I.1.A.a.- Desarrollo cognoscitivo	43
I.1.A.b.- Desarrollo socioafectivo	45
I.1.A.c.- Desarrollo psicomotor	46
I.1.B.- Estadios del desarrollo intelectual (Piaget)	46
I.1.C.- Características piscoevolutivas del niño de sexto grado	51
I.2.- HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA LECTURA	53
I.2.A.- Teorías de la transferencia de la información	53
I.2.B.- El enfoque psicolingüístico	55
I.2.C.- Enfoque lenguaje experiencia	56
I.2.D.- Teoría interactiva	56
I.2.E.- Teoría de esquemas	57
I.2.F.- El enfoque comunicativo y funcional	60
I.3.- ¿LECTURA O COMPRESIÓN LECTORA?	62
I.3.A.- Definiciones de lectura	63
I.3.B.- Lectura y comprensión lectora	66
I.4.- LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS	70
I.4.A.- La teoría psicogenética	70
I.4.A.a.- La adaptación	72
I.4.A.b.- Constructivismo psicológico	74
I.4.A.c.- El aprendizaje desde una posición constructivista	76
I.4.B.- El aprendizaje significativo	78

I.4.B.a.- Condiciones del aprendizaje significativo	80
I.5.- MODELOS DE LECTURA	81
I.5.A.- Modelo Ascendente	82
I.5.B.- Modelo Descendente	84
I.5.C.- Modelo Interactivo	85
I.6.- NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	87
I.6.A.- Esquema clásico	87
I.6.B.- Niveles de Perfetti	88
I.6.C.- Niveles de Punteo	89
I.7.- LA INFERENCIA: ESENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	92
I.7.A.- La estrategia de la inferencia	92
I.7.B.- Clases de inferencia	98
I.8.- TIPOLOGÍA DE TEXTOS	102
I.8.A.- Hacia una tipología de textos	103
I.8.B.- El texto narrativo	106
I.8.C.- El texto informativo	107
CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	110
II.1.- DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	110
II.1.A.- Operacionalización de las variables	110
II.1.B.- Universo, población y muestra	119
II.2.- APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	122
II.3.- ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	124
CONCLUSIONES	142
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	A
Anexo A.- Cuestionario	A1

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

	PÁGINA
CUADROS	
Cuadro 1.- Estadios del desarrollo intelectual	49
Cuadro 2.- Clasificación de las inferencias	101
Cuadro 3.- Clasificación de textos por su función y trama	105
Cuadro 4. Inferencia de relaciones lógicas	113
Cuadro 5. Inferencia de relaciones informativas	114
Cuadro 6. Inferencia de relaciones evaluativas	115
Cuadro 7.- Tabla de frecuencia.	121
Cuadro 8.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia de capacidad de textos narrativos e informativos.	125
Cuadro 9.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia motivacional de textos narrativos e informativos.	126
Cuadro 10.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia psicológica de textos narrativos e informativos.	127
Cuadro 11.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia espacio temporal de textos narrativos e informativos.	128
Cuadro 12.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia léxica de textos narrativos e informativos.	129
Cuadro 13.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia de marco global de textos narrativos e informativos.	130
Cuadro 14.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia pronominal de textos narrativos e informativos.	131
Cuadro 15.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia referencial de textos narrativos e informativos.	132
Cuadro 16.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia evaluativa de textos narrativos e informativos.	133
Cuadro 17.- Tabla que muestra los porcentajes de resultados obtenidos en las clases de inferencia en ambos tipos de texto.	134
Cuadro 18.- Tabla que muestra los promedios de los porcentajes de acierto obtenido por tipo de escuela en ambos tipos de texto.	135
Cuadro 19.- Tabla que muestra el nivel de significancia de los grupos de inferencia en los textos narrativos.	136
Cuadro 20.- Tabla que muestra las diferencias entre los grupos de inferencia correspondientes a los textos narrativos.	137

Cuadro 21.- Tabla que muestra el nivel de significatividad de los grupos de inferencia en los textos informativos.	137
Cuadro 22.- Tabla que muestra las diferencias entre los grupos de inferencia correspondientes a los textos narrativos.	138
Cuadro 23.- Tabla que muestra las medias obtenidas del dominio de lectura inferencial en textos narrativos e informativos.	139
Cuadro 24.- Tabla que muestra el nivel de significancia entre las medias obtenidas de lectura en textos narrativos e informativos.	139
Cuadro 25.- Tabla que muestra los promedios de acierto en ambos tipos de texto por las escuelas unigrado y multigrado.	140
Cuadro 26.- Tabla que muestra el nivel de significancia entre las escuelas unigrado y multigrado y el promedio de aciertos en ambos tipos de texto.	141

GRÁFICAS

Gráfica 1.- Distribución de la población por sexo.	120
Gráfica 2.- Distribución de la población por tipo y sexo.	121
Gráfica 3.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia de capacidad.	125
Gráfica 4.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia motivacional.	126
Gráfica 5.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia psicológica.	127
Gráfica 6.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia espacio temporal.	128
Gráfica 7.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia léxica.	129
Gráfica 8.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia de marco global.	130
Gráfica 9.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia pronominal.	131
Gráfica 10.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia referencial.	132
Gráfica 11.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia evaluativa.	133
Gráfica 12.- Porcentaje de aciertos obtenidos en las clases de inferencia en ambos tipos de texto.	134
Gráfica 13.- Promedio de los porcentajes obtenidos en ambos tipos de texto.	135

PROPOSICIÓN

ENUNCIADO DE LA PROPOSICIÓN

Con el presente trabajo de investigación se pretende escudriñar sobre el campo de la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de algunas escuelas primarias públicas del municipio de Guanaceví. La comprensión lectora es un tema amplio y complejo, en consecuencia, el punto específico a que se enfoca este estudio consiste en conocer, describir y correlacionar los tipos de inferencia que dominan los alumnos de este grado y establecer la relación que guardan con el tipo de texto (narrativo e informativo).

A través de la evolución histórica del hombre, la invención de un sistema de escritura marcó un parteaguas respecto al acrecentamiento de la cultura, tan es así que este hecho marcó el fin de la prehistoria para dar lugar a la historia. El hombre encontró en la escritura un elemento invaluable que le permitió almacenar, perfeccionar y transmitir los conocimientos creados en su época a las nuevas generaciones; contribuyendo, con este hecho sin precedente, al desarrollo integral de sus condiciones de vida.

Como consecuencia del crecimiento de las poblaciones, las sociedades se volvieron más complejas; la era de la comunicación evolucionó y sigue evolucionando a pasos agigantados, de tal manera que uno de los objetivos prioritarios de nuestro sistema educativo nacional no se limita a sólo saber, sino a saber aprender, a saber juzgar y a saber resolver. Por tal motivo y para contar con los elementos necesarios que permitan tener acceso al vasto acervo cultural

del hombre es preciso desarrollar en las generaciones jóvenes las competencias comunicativas básicas que les permita alcanzar tales fines y un elemento indispensable para satisfacer esta demanda es la lectura.

La materia de Español, al igual que las Matemáticas, ha ocupado un lugar preponderante dentro de los Planes y Programas de estudio de Educación Primaria, no sólo a partir de la reestructuración que trajo consigo la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, sino ya con anterioridad era considerada eje fundamental en la formación de los educandos. Este lugar privilegiado que ocupa en el currículo se debe al carácter instrumental que se le asigna; ya que supone la adquisición de conocimientos y habilidades básicas por parte de los alumnos, mismas que le permitan interactuar en un proceso auténtico de comunicación que le posibilite problematizar acerca de su existencia, contribuyendo a la solución de sus problemas cotidianos, y, por otro lado, la creación de una base sólida que facilite al alumno construir conocimientos más elaborados enriqueciendo su formación profesional.

Particularmente, la materia de Español con su enfoque actual (comunicativo y funcional) tiene encomendado el firme propósito de convertir a los alumnos que terminan su Educación Primaria en usuarios competentes de la lengua en sus formas oral y escrita; en otras palabras, desarrollar las competencias lingüísticas como son leer, hablar, escuchar y escribir y hacer de la lengua un vehículo capaz de transitar por todas las manifestaciones culturales del hombre; no obstante, "...e/

problema de la comprensión lectora se convierte actualmente en una de las principales causas del fracaso escolar.”¹

Como ya se dijo, la enseñanza de la lectoescritura constituye uno de los ejes fundamentales de la escuela primaria, sin embargo, y con base en los resultados obtenidos esta tarea asignada a las instituciones formales no se ha cumplido del todo, tal parece que una vez que se logra la adquisición de la convencionalidad lectora en los alumnos del primer ciclo se da por hecho que la etapa subsiguiente, de afianzamiento y consolidación, surge por sí sola durante los grados posteriores. Lo anterior es francamente cuestionable, pues a pesar de que la asignatura de Español ocupa un buen porcentaje de tiempo dentro del currículo, encontramos alumnos del tercer ciclo con serias dificultades para comprender textos diversos. Alumnos incapaces, en muchas ocasiones, de establecer una relación temporal o causal acerca del contenido de un texto. Niños que ni siquiera pueden extraer el contenido literal de narraciones sencillas. Estudiantes que suponen que saber leer significa hacerlo con fluidez y entonación correctas.

Tal parece que la lucha del sistema de educación básica contra el problema de la falta de comprensión lectora por parte de los alumnos queda sólo en buenas intenciones. Se crean programas expresos para fomentar la lectura, tal es el caso de “Rincones de Lectura”. Surge el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES); cuya metodología propuesta es el

¹ Lourdes Benítez Ontiveros, “Estrategias y nociones de lectura en estudiantes de Primaria y Bachillerato: ¿Diferencias?,” *Reporte de investigación, Aguascalientes: COMIE*, 1999, p. 128.

resultado de concienzudos estudios interdisciplinarios y su firme propósito está encaminado a enseñar a leer comprensivamente a los alumnos. Nace el Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros de Educación Básica (PRONAP) trayendo consigo la implementación de cursos y talleres enfocados a profesionalizar el trabajo áulico del maestro. Uno de ellos tiene relación directa con el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de educación primaria.

Con todo esto, más la participación activa de todos los agentes que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, (maestros, padres, alumnos) los resultados obtenidos no son los esperados. Evaluaciones externas han puesto de relieve la cruda realidad respecto a los niveles de comprensión lectora de los estudiantes mexicanos. La pregunta es ¿Qué está pasando? ¿Por qué a pesar de que se destina tanto presupuesto económico y esfuerzo humano no se logra, al menos, llegar a la media?

Se dice que la manera de aprender depende de la manera de enseñar, una buena parte de maestros optan por la enseñanza y el dominio rápido del código para luego dedicar tiempo exclusivo a desarrollar la comprensión de lo que se lee, aduciendo que es más cómodo para ellos, sin embargo esta práctica educativa se opone al enfoque actual, ciertamente que enseñar a leer comprensivamente a los niños representa mayor esfuerzo de nuestra parte, pero las ventajas que se obtienen son permanentes y los alumnos que lo logran ven a la lectura como un medio para adquirir conocimientos y no como un fin. Al respecto existen modelos

que explican el proceso de adquisición de la lectura como el ascendente que parte de lo particular a lo general, en contraposición; el modelo descendente polariza el proceso de adquisición, es decir, parte de lo general a lo particular. Existe un tercer modelo, el interactivo, el cual se estructura con la combinación de los dos anteriores procurando nivelar y considerar igualmente importantes a los elementos centrales que intervienen en un proceso de lectura: el lector y el texto.² Como se puede observar, la existencia de estos modelos guarda una relación estrecha con la gran variedad de métodos para la enseñanza de la lectoescritura; puesto que por su marcha, éstos pueden ser analítico-sintéticos o sintético-analíticos. De cualquier forma, sea cual fuere el método empleado, el Plan y Programas de estudio vigente sostiene que la orientación establecida en los programas de los dos primeros grados consiste en que cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lectoescritura, ésta no se vea reducida al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de lo que se lee. Éste es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.³

“Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos”⁴; sin embargo, es indispensable considerar los requisitos implícitos para que se pueda comprender un texto. Algunos requisitos tienen que ver con la

² Claudia Soraya Rodríguez Reyes, “Tipos de inferencias en la comprensión de la lectura de textos expositivos por alumnos de primaria, secundaria y preparatoria,” *Reporte de investigación, Mérida: COMIE*, 1997, pp. 51-52.

³ Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio 1993* (México: Secretaría de Educación Pública, 1993), p. 22.

⁴ Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro. Español. Primer grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 2000), p. 7.

disposición de quien lee; se debe adoptar una actitud positiva y abierta hacia esta actividad del intelecto. También es importante considerar el tipo de texto con que se trabaja, además de los conocimientos previos que tenga el lector en dos aspectos: la estructura y función del texto; y su contenido.

La aplicación de las estrategias de lectura (predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección y muestreo. Expuestas en el libro para el maestro de Español 2° grado, sugerencias para su enseñanza) propuestas por el Programa (PRONALEES) Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, pretenden facilitar el proceso de comprensión. Este Programa aborda aspectos propiamente metodológicos.

Para Vygotsky, el significado de palabra representa la unidad básica para alcanzar el desarrollo de la conciencia. Gracias a la internalización de la semiótica se crearán las condiciones para construir un lenguaje individual producto de un lenguaje social, mismo que permitirá alcanzar la zona de desarrollo próximo. En consecuencia, se puede afirmar que, desde esta perspectiva, el lenguaje es un vehículo de gran utilidad para comunicarse en la cultura.

Según Vygotsky, comprender un texto implica entretelar los conceptos de la vida diaria con otras nuevas que le permitan establecer los significados de discurso que a su vez desarrollarán su pensamiento. Para Ausubel, aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de

mensajes escritos y luego de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo.⁵

Por otro lado, también resulta interesante cuestionarse e indagar sobre el tipo de texto que se lee y la relación que guarda con respecto al nivel de comprensión que se logra. Otros elementos no menos importantes que se deben considerar son los conocimientos previos y el bagaje cultural del lector.

Una de las estrategias de lectura que parece tener mayor peso en relación con la comprensión de textos es la inferencia ya que en otros estudios⁶ se propone como criterio de comprensión lectora debido a que las inferencias que el sujeto hace en relación con el uso de la información contenida en el texto cumplen diferentes propósitos, como la anticipación de palabras, la predicción del contenido, la concordancia, etc. Comparto la idea de que aquel que realmente comprende es quien integra la información del texto con lo que ya sabe; de tal manera que esta información le resulta útil al enfrentarse a problemas en otro contexto.

Esta habilidad de trasladar y aplicar la información adquirida a través de inferencias coincide también con el reporte de investigación presentado por Rodríguez Reyes al enunciar diversos niveles de comprensión de la lectura, mismos que dependen de la manera como se procese la información. Uno de ellos es el nivel inferencial, que consiste en la extrapolación de información no

⁵ Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI, 1987), p. 315.

⁶ Ofelia Contreras Gutiérrez y Patricia Covarrubias Papahiu, "Evaluación de la comprensión de la lectura de estudiantes universitarios," *Reporte de investigación, Mérida: COMIE*, 1997, p. 90.

expresada explícitamente en el texto.⁷ Otro es el nivel crítico, el cual supone una participación activa del lector, estableciendo un diálogo con las ideas del autor mediante la reflexión y valoración de la información formando juicios, inferencias, conclusiones y transformaciones de la realidad.

Desde esta perspectiva, las inferencias hacen posible determinar las relaciones entre los elementos de un texto, permitiendo interiorizar la información implícita y explícita con el conocimiento previo del lector. Puente ha definido a las inferencias como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene información nueva a partir de las informaciones ya disponibles.⁸

Hablar de comprensión lectora es tan común en nuestros días que se corre el riesgo de caer en la trivialidad, es decir, se considera que comprender un texto es recurrir a la capacidad de recuerdo del lector, o en otro de los casos, a la solución de problemas basados en la información del texto. Para estar en plena sintonía con la concepción actual de lectura es necesario ir más allá, es imprescindible adoptar una actitud crítica ante cualquier material escrito y evaluar constantemente la pertinencia de su contenido; ciertamente que la utilización de preguntas como recurso para evaluar la comprensión lectora es de gran utilidad, sin embargo lo que realmente da sustento a este recurso es el hecho de tener bien claro lo que se quiere evaluar. Por lo tanto, si nuestro interés está encaminado a conocer los tipos de inferencias, a la localización de la idea

⁷ Rodríguez, op. cit., p. 52.

⁸ Ibid.

principal, o a la comprensión global del texto, entonces nuestros ítems irán encaminados sobre dichos elementos.

De acuerdo con el modelo interactivo que explica el proceso de la lectura, los elementos centrales que intervienen en dicho proceso son el lector y el texto, donde la influencia de ambos es igualmente mutua e importante. A propósito del texto, existen diversas clasificaciones, “en general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en determinado entorno social.”⁹

Los criterios utilizados para la clasificación de los textos son dos: las funciones del lenguaje y la trama de los textos.

Según Jakobson, dependiendo del criterio de las funciones del lenguaje se pueden observar textos con funciones distintas como: informativos, literarios, apelativos y expresivos. Por lo que respecta al criterio de la trama de los textos se puede observar que se clasifican en narrativos, argumentativos, descriptivos y conversacionales.¹⁰ Es común encontrar textos clasificados por dos criterios, un ejemplo de ello es el tipo de texto denominado biografía que por su trama es narrativa y por su función es informativa.

⁹ Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas* (México: Secretaría de Educación Pública, 2000), p. 115.

¹⁰ *Ibid.*, p. 116.

En una segunda clasificación de textos, la cual considera como criterios a la estructura general y los propósitos comunicativos, León menciona tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos.¹¹

Se hace referencia a toda esta tipología de textos porque cada tipo posee características propias predominantes que influyen de manera determinante en el proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, un texto descriptivo supone mayores ventajas para su comprensión que un texto expositivo, ya que el texto descriptivo, también llamado narrativo presenta situaciones causa efectos y bien definidas en el la temporalidad, es decir, por lo general se presenta una parte inicial o planteamiento, una parte intermedia o conflicto y un final o desenlace.

Por su parte el texto expositivo, también llamado informativo, no necesariamente se limita a una estructura específica, si bien es cierto que por lo común se presenta con una introducción, un desarrollo y las conclusiones; no siempre respeta este marco. El texto informativo aporta mayor cantidad de información, mayor complejidad sintáctica y dependiendo del tema mayor número de tecnicismos.

Existen otros elementos propios de los textos que los caracterizan independientemente de su función y trama. Estas características influyen también, en cierto grado, para el proceso de la comprensión lectora; de las que podemos

¹¹ José A. León Cascon y Juan A. García Madruga, "Comprensión de textos e instrucción," *Cuadernos de Pedagogía*, 1989, No. 169, p. 4.

mencionar, según Gómez tenemos: la complejidad sintáctica, la extensión y el análisis de inferencias.¹²

“La complejidad sintáctica está determinada por los elementos gramaticales, su cantidad y la forma en que se relacionan con el contexto de la oración”.¹³ La extensión de un texto no determina la dificultad para su comprensión, sin embargo influye, ya que mientras mayor sea la extensión se tendrá que recurrir a la implementación de estrategias y al desarrollo de habilidades a fin de comprenderlo, permitiéndole al lector diferenciar e incorporar los conceptos centrales de la lectura.

Otra característica que considero importante es el análisis de inferencias, puesto que aquí se manifiesta la capacidad del lector para acceder a todo aquello que está implícito. En la medida en que el lector haga uso del mayor número y tipos de inferencias (lógicas, informativas y evaluativas) estará en condiciones de establecer las relaciones propias del texto y con el texto. Lo anterior supone una profundización en el análisis de la lectura, o mejor quizá, le permitirá aproximarse a la construcción de significados que finalmente es el objetivo de la lectura.

Partiendo de la idea de que la comprensión lectora es el resultado del proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que se establece una relación dinámica interlingüística donde finalmente el lector es capaz de incorporar

¹² Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 122.

¹³ Ibid.

informaciones nuevas a partir de las ya disponibles, entonces podemos denotar que los elementos centrales en el proceso de comprensión lectora son el lector, el texto y el proceso de comprensión lectora propiamente dicho. No menos importantes son los conocimientos previos que se tengan respecto al texto que se está leyendo, tanto en su estructura como en su contenido. Esta primera aproximación que se tiene con el texto es fundamental para poder construir significados.

Según Puente, existen varios niveles que intervienen en la comprensión de la lectura según como se procese la información: nivel literal, nivel reorganizativo, nivel inferencial, nivel crítico.¹⁴

Este último nivel, destaca la capacidad del lector para emitir juicios y transformaciones de la realidad producto de las inferencias; de aquí se desprende la importancia de la inferencia como sustento para determinar si se comprende o no lo que se lee.

En 1979, Nicholas y Trabasso identificaron tres tipos de inferencias: de relaciones lógicas, de relaciones informativas y de relaciones evaluativas.¹⁵

Cada tipo se subdivide a la vez en inferencias más específicas. Así, tenemos que las inferencias de relaciones lógicas están formadas por las motivacionales,

¹⁴ Rodríguez, "Tipos de inferencias en la comprensión de la lectura de textos expositivos por alumnos de primaria, secundaria y preparatoria," p. 52.

¹⁵ Ibid., p. 53.

de capacidad, causa psicológica y de causa física. Las inferencias de relaciones informativas se dividen en espacio temporales, pronominal y léxica, referencial y de marco global. Las inferencias de relaciones evaluativas son de juicios morales y sociales.

Como se dijo con anterioridad, el tipo de texto también influye en el proceso de comprensión; por lo tanto es importante considerar las características de todos ellos de acuerdo a su trama y función. Varios autores como Benítez; Contreras y Covarrubias; Gómez; Rodríguez; sugieren considerar todos estos elementos a fin de determinar con precisión lo que se quiere evaluar, de tal manera que los resultados obtenidos y cimentados sobre una sólida metodología, sean confiables.

Objetivo General

Conocer, describir y correlacionar los tipos de inferencia que dominan los alumnos de sexto grado de escuelas primarias públicas de Guanaceví, en la lectura de textos narrativos e informativos; así como determinar la relación que existe entre el nivel de dominio inferencial y el tipo de texto.

Objetivos específicos

1. Conocer los tipos de inferencia que dominan los alumnos de sexto grado en la lectura de textos narrativos e informativos.

2. Describir los tipos de inferencia que dominan los alumnos de sexto grado en la lectura de textos narrativos e informativos.

3. Comparar el nivel de dominio de los tipos de inferencia de alumnos de sexto grado de escuelas multigrado y escuelas unigrado.

4. Correlacionar las inferencias lógicas, informativas y evaluativas en la comprensión lectora de textos narrativos e informativos.

5. Determinar la relación que existe entre el dominio de lectura inferencial y el tipo de texto en alumnos de sexto grado.

Hipótesis

El tipo de texto determina el dominio de inferencias en alumnos de sexto grado.

Variable independiente:

Tipo de texto

Variable dependiente:

Tipo de inferencia que domina el alumno

CONTENIDO Y LÍMITES

El presente trabajo de investigación tiene lugar en el municipio de Guanaceví, enclavado en la región serrana, ubicado al noroeste de nuestro estado. Se pretende desarrollar este estudio descriptivo correlacional con alumnos de sexto grado de dos escuelas primarias públicas urbanas establecidas en la propia cabecera municipal y varias escuelas primarias multigrado más de la zona escolar número 84 establecidas en el medio rural. A continuación se enuncia la pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre el tipo de texto y las inferencias que domina el alumno de sexto grado?

Cabe señalar que en las instituciones en que se efectuará la investigación se recurre a la metodología PRONALEES para la enseñanza de la lectoescritura y, aunque no es el caso del presente estudio, sería importante observar el impacto de dicha metodología en la formación de lectores competentes que recurren a los textos con actitud crítica y fines específicos.

JUSTIFICACIÓN

La educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible, pues todos los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno familiar, en la comunidad, en las actividades sociales o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas.

El fenómeno educativo ha preocupado a todos los grupos humanos, quienes han comprendido que a través de ésta pueden preparar a sus niños y jóvenes para participar positivamente en el cambio que conduzca al progreso social. Así pues, podemos considerar a la educación como el factor primordial de la producción cultural del grupo, con una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar de manera decisiva en la organización institucional del Estado.

La educación se ha concebido de acuerdo con los modelos socioeconómicos que ha registrado la evolución del hombre, una característica recurrente en cada una de estas etapas de desarrollo es su condición inherente a la solución de problemas, su concomitancia con el desarrollo integral de la sociedad y representa un aspecto central para acceder a mejores condiciones de vida de las personas.

A partir de la restauración de la República, la política educativa del estado mexicano se enlazó indisolublemente con la idea de progreso, de aquí la importancia de contar con un sistema educativo nacional sano que garantice la calidad del servicio ofertado, pues ello guarda una relación directa con el progreso de la nación. Al respecto, “No olvidemos, dijo en una ocasión el Presidente Salinas, que a las potencias económicas de Europa y de Asia las ha colocado en un lugar de privilegio la enorme calidad de su sistema educativo. Nuestro propósito es alcanzar esa calidad.”¹⁶ Durante este periodo e influenciado por la

¹⁶ Salvador Camacho Sandoval, “Modernización educativa en México, 1982-1995. El caso de Aguascalientes,” *Reporte de investigación, Aguascalientes: COMIE*, 1999, p. 27.

inercia de las políticas económicas mundiales, nuestro país antepuso ante las demás superestructuras la de la educación, concediéndole un papel central, concibiéndolo como un infalible detonante de progreso social.

Fue necesario enfrentar ciertos hechos que mostraron el deterioro de la administración de la educación en México: las investigaciones de Schmelkes en 1988, de Muñoz Izquierdo y Guevara Niebla en 1992 mostraron una muy baja eficiencia educativa en el nivel de primaria.

Durante el gobierno de Carlos Salinas se elaboró un programa de modernización educativa. La reforma educativa manejaba un nuevo discurso: elevar la calidad educativa significaba atender los vínculos de la educación con un proyecto económico sujeto a las nuevas condiciones de competencia en el mercado internacional.

En México la educación se reformó a partir de 1992 como no se había hecho desde que José Vasconcelos creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, para instrumentar el proyecto educativo y cultural de la Revolución Mexicana. Ahora el propósito es orientar los objetivos y contenidos de la educación a las nuevas circunstancias que exigen los procesos de globalización económica donde las fuerzas del mercado ocupan un lugar preponderante.

El inicio del Tratado de Libre Comercio, más el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, ambos en 1994; aún

siendo acuerdos económicos trajeron consigo un replanteamiento de la política educativa implementada en el país. Es en este contexto de globalización, en el que no sólo el aspecto económico juega un papel central, sino también los aspectos científico y tecnológico tienen su propio peso específico, no menos frecuente es aún hablar de la globalización de la cultura en un mundo en constante cambio. En este ámbito destaca la importancia de la comunicación y, consecuentemente, del desarrollo de las competencias y habilidades para hacer efectivo el proceso de la comunicación.

Según Gómez Palacio, los tiempos actuales exigen un replanteamiento del término “alfabetización”, de acuerdo con la autora, la escuela de hoy tiene la misión de desarrollar en los estudiantes la “literidad”; esta habilidad consiste en contar con la capacidad para interpretar signos gráficos, es decir, establecer comunicación con cualesquiera de los lenguajes empleados por el hombre, sea oral, escrito, pictográfico, etc. Este conocimiento, permitirá a su vez, desarrollar la capacidad de “reciclaje”, habilidad indispensable para esta época de cambios vertiginosos, que consiste en contar con la destreza y facilidad para adaptarse a nuevos oficios, trabajos o actividades en general.

El advenimiento de la Modernización Educativa en nuestro país trajo consigo una revolución en la instrumentación de sus políticas, se reestructuraron los Planes y Programas, se retomó la imagen del maestro, se dio mayor participación a los padres de familia, se crearon los consejos de participación social, se abrieron espacios para brindar actualización, se creó el Programa Nacional para la

Actualización Permanente para maestros de Educación Básica (Pronap) y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, (PRONALEES).

Es en este Programa (PRONALEES), donde se da la relación directa entre la aplicación de política educativa y el dominio de la comprensión lectora, para la ejecución, seguimiento y evaluación del programa se recurre al federalismo educativo, pues esto posibilita que se deleguen responsabilidades a nivel local y municipal, aprovechando al máximo las ventajas que la sinergia del colectivo escolar ofrece. En un nivel más tangible, esta política educativa se materializa en la creación de proyectos escolares cuyo objetivo consiste en el dominio de la lectura.

Considero importante realizar esta investigación en nivel primaria, ya que estudios anteriores, similares a éste,¹⁷ señalan las serias dificultades que existen en estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato respecto a la comprensión lectora. Se acusa a la Escuela Primaria de no cumplir con su función de crear lectores competentes; si bien es cierto que cumple con la etapa de adquisición de la lectura, su trabajo es muy deficiente en la etapa de afianzamiento y consolidación. Erróneamente ha coexistido la creencia popular de que enseñanza del lenguaje se alcanza entre los 6 y 8 años de edad y por lo tanto se

¹⁷ Rodríguez, op. cit., pp. 51-60.

responsabiliza de esta tarea y de su consecuente problemática a los maestros que atienden los primeros grados.

Otro estudio relacionado con la evaluación de la comprensión lectora realizado con estudiantes universitarios¹⁸, da como resultado que sólo el 36% de la muestra logró obtener la idea núcleo, aunque las preguntas que se utilizaron fueron abiertas. Lo cual no es el caso del presente estudio.

Benítez, realiza otro estudio cualitativo¹⁹ con estudiantes de bachillerato y alumnos de primaria, pues se intuye que no existe una diferencia significativa entre los niveles de comprensión de ambos niveles. El estudio arroja los resultados esperados: el 92.5% de los alumnos no comprende lo que lee, aunque el instrumento que se utilizó para la recolección de datos también utiliza preguntas abiertas.

Existe un buen número de estudios referentes a la evaluación de la comprensión lectora, aunque muchos de ellos con estudiantes de bachillerato o universitarios. Esta situación sugiere investigar lo que hay atrás; es decir, ¿Qué pasa con la formación inicial de estos estudiantes? ¿Dónde se generó el problema? ¿Están mal sentadas las bases del proceso de la adquisición de la lectoescritura? Es sintomático que se culpe al grado o nivel anterior sobre las deficiencias que muestran los alumnos al iniciar un nuevo ciclo escolar, sin embargo no se trata de

¹⁸ Contreras y Covarrubias, "Evaluación de la comprensión de la lectura de estudiantes universitarios," pp. 87-96.

¹⁹ Benítez, "Estrategias y nociones de lectura en estudiantes de Primaria y Bachillerato: ¿Diferencias?," pp. 128-133.

señalar culpables, sino de encontrar causas y solucionar problemas. Creo que las respuestas a estas interrogantes pudieran encontrarse en la escuela primaria dado que en este nivel educativo se inicia la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

Otro punto importante que se presta para su análisis es el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES). Hace una década aproximadamente surge este programa con la encomienda explícita de formar usuarios competentes de la lengua, con la intención de moldear lectores críticos, reflexivos; niños capaces de interactuar con las ideas del autor y ser capaces de construir sus propios significados. Sin pretender evaluar el impacto de este programa, este estudio también pudiera aportar información interesante acerca de los avances obtenidos en materia de comprensión lectora.

Por otro lado, es innegable que el acrecentamiento intelectual del desarrollo personal y de la sociedad en consecuencia, está mediado, de alguna manera, por la capacidad de interpretación del lenguaje, puesto que todo campo del saber humano queda registrado mediante signos gráficos, y para tener acceso a ellos es indispensable contar con las habilidades lectoras que nos garanticen tal acceso. Desafortunadamente el presente no es alentador, según Argudín et al. el problema de la comprensión lectora no sólo existe en nuestro país, sino también en Estados Unidos y Europa. Más aún, un estudio mundial realizado en 1996 titulado “Cómo leen los alumnos del mundo entero” recoge, entre otras conclusiones, el

lamentable hecho de que nuestros jóvenes del mundo entero no comprenden lo que leen.²⁰

Las aportaciones que pudieran surgir de este proceso de investigación están encaminadas a conocer y profundizar acerca del proceso de comprensión de la lectura, así como todos aquellos elementos que se desprendan del lector y el texto, y la manera en que se relacionan para lograr tal fin. Es deseable que los resultados que arroje este estudio sean de provecho para todos nuestros colegas, al enfrentarse cotidianamente a situaciones problemáticas relacionadas con la comprensión de la lectura.

La intención de esta investigación es contribuir y sugerir cómo mejorar los niveles de comprensión lectora en alumnos que egresan de educación primaria. Además, la obtención de los resultados de este estudio proporcionarán elementos para evaluar la medida en que se cumple uno de los objetivos fundamentales del Plan y Programas de estudio vigente: que el alumno sea capaz de adquirir y desarrollar las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia.

FUENTES DE CONOCIMIENTO CONSULTADAS

Una de las razones que gestaron e impulsaron el desarrollo de la presente investigación surge de las pláticas cotidianas con los profesores acerca de la

²⁰ Ibid., p.130.

dificultad que muestran los alumnos de sexto grado para comprender cualquier material escrito, se hace referencia especial a los exámenes finales que aplica el IDANIS y los bajos resultados que obtienen los sustentantes. Otra razón son los resultados desalentadores de evaluaciones externas en el campo de la comprensión lectora, reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalan que México es un país reprobado en comprensión lectora. Un motivo más que impulsó esta investigación tiene que ver con los Talleres Generales de Actualización que marcan el punto de partida de cada ciclo escolar, estos espacios abiertos a la crítica y a la toma de decisiones recomiendan desde hace buen tiempo abordar la problemática que impera en el campo de la comprensión lectora. De estos Talleres emana el Proyecto Escolar, esta modalidad de trabajo agrupa a todos los agentes internos que influyen en el proceso educativo (alumno, maestro, director, padres de familia y comunidad en general) y su propósito expreso es desarrollar las habilidades necesarias en los alumnos de educación primaria, mismas que les permitan leer comprensivamente cualquier tipo de texto.

Para complementar la información anterior, se acudió a la Universidad Pedagógica de Durango para indagar qué se ha hecho al respecto en investigaciones anteriores. Se consultaron los reportes de investigación que se presentaron en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa celebrados el año de 1997 y 1999 en la ciudad de Mérida, Yucatán y Aguascalientes, Aguascalientes respectivamente. También se revisó el material bibliográfico

correspondiente al maestro en materia de Español, además de obras de Margarita Gómez Palacio relacionadas con la comprensión lectora.

PROBLEMAS CORRELACIONADOS

Dado que en todo fenómeno social nada permanece aislado y las relaciones que existen entre un acontecimiento y otro son múltiples, en materia educativa no puede ser la excepción, menos aún tratándose de un hecho eminentemente social. Esta investigación forma parte del amplio campo de la lectura. El objetivo principal del presente estudio consiste en encontrar la relación existente entre los tipos de texto narrativo e informativo y el dominio de las inferencias en alumnos de sexto grado. No obstante, es deseable que los resultados que arroje este proceso de búsqueda contribuyan a:

Aportar información a los docentes preocupados por mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos de sexto grado. Mostrar nuevas rutas de estudio tales como la metacognición en el proceso de lectura, los textos y su comprensión, el tipo de texto y el nivel de comprensión lectora, cómo mejorar la comprensión lectora de textos informativos, entre otros.

PERÍODO DE TIEMPO UTILIZADO

El período de tiempo utilizado para el desarrollo del presente trabajo fue del mes de diciembre de 2004 al mes de marzo de 2005.

DEMOSTRACIÓN

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

I.1.- ANTECEDENTES

La vida del hombre en sociedad y el hecho educativo son eventos concomitantes que se dieron de manera inconsciente, es decir, obedeció más a un instinto de supervivencia que a un hecho intencionado. Con el devenir de las primeras civilizaciones y la consecuente complejidad de las sociedades surge la división social del trabajo, la especialización en los campos de acción del hombre y con ello la educación formal generándose de manera automática un área de práctica, reflexión e investigación permanente.

Este fenómeno social ha ocupado un lugar central en la vida de toda cultura, pues siempre se le ha vinculado con el desarrollo de las naciones. El proceso educativo es objeto de estudios interdisciplinarios, cuyos propósitos y fines están ligados al momento político, económico e histórico presente.

En el campo propiamente pedagógico fue Rousseau quien marcó un hito con su obra “Emilio o De la educación”. Crítica que dio pie a reconsiderar el proceso educativo en especial a su actor central: el niño. A partir de este momento el niño es visto como tal, pues durante mucho tiempo fue víctima de constantes

aberraciones al confundírsele con un adulto pequeño, hoy gracias a la Psicología infantil se cuenta con información valiosa que guía y facilita la construcción de conocimientos en los alumnos, la formación integral de su persona y estimula el desarrollo de sus potencialidades, ya que, después de todo; es la tarea esencial de todo sistema educativo.

I.1.A.- El alumno de sexto grado

Las teorías sobre el desarrollo infantil han logrado precisar una serie de características del niño que ayudan a todo educador a adoptar medidas pedagógicas apropiadas a situaciones concretas de aprendizaje.²¹ El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y no es posible determinar con precisión el paso de una etapa a otra, no obstante y con todas las limitaciones que esto supone, las investigaciones de la psicología en el aspecto evolutivo de la persona siempre representarán para el maestro un marco de referencia de suma utilidad.

En el niño de sexto grado existen rasgos fundamentales que lo caracterizan:

“Afirmación de su personalidad, aumento estable en el desarrollo de sus capacidades mentales, inmadurez ante las nuevas situaciones, es más consciente de sus defectos que de sus cualidades, se siente insatisfecho en algunos momentos y experimenta placer por descubrirse a sí mismo. El desarrollo físico, la aparición de la conciencia sexual, la amistad extrovertida y la curiosidad sin límites del niño de esta edad responden a organismo en pleno proceso de transformación.”²²

²¹ Secretaría de Educación Pública, **Libro para el maestro. Sexto grado** (México: Secretaría de Educación Pública, 1982), p. 12.

²² Ibid.

I.1.A.a.- Desarrollo cognoscitivo

El desarrollo de las capacidades mentales en esta edad es muy intenso. La capacidad de abstracción y de pensamiento lógico le permite realizar actividades con cierta complejidad así como percibir y explicarse el mundo que lo rodea con una mayor objetividad.²³ Ha desarrollado la noción de conservación de la cantidad, de superficie, su pensamiento se vuelve reversible, puede expresar la comprensión de la mayoría de los conceptos de relación, tales como equivalencia, tamaño, cantidad, ubicación y distancia. Deduce que dos o más objetos son iguales en ciertos aspectos y diferentes en otros, esto le permite hacer clasificaciones múltiples nombrando más de dos características de los seres y objetos.

Comprende secuencias y llega a conclusiones, genera explicaciones y soluciones a hechos y situaciones con base en análisis lógico y mediante ensayo y error. Planea para solucionar problemas, puede planear varias soluciones y es capaz de seleccionar la mejor opción. Todo lo anterior es una muestra explícita que se encuentre en el umbral de la etapa de las relaciones formales.

En cuanto al lenguaje, sabe que las palabras pueden tener distintos significados según el contexto en que se encuentren y es capaz de usar una misma palabra dándole diferentes significados.

²³ Ibid., p. 13.

Se le proporcionará un gran estímulo en este aspecto si se le plantean problemas y tareas prácticas para cuya resolución tenga que realizar varias operaciones mentales, también si se le pide que exponga oralmente y por escrito sus experiencias, resúmenes de lecturas y análisis de hechos y situaciones.²⁴

I.1.A.b.- Desarrollo socioafectivo

Inicia la etapa de la preadolescencia, surge la necesidad de establecer una relación estrecha con un compañero del mismo sexo y a la vez empieza a interesarse por el sexo opuesto. Deja de ser egocéntrico, dándole a los sentimientos y necesidades de otras personas tanta importancia como a los propios.²⁵ Surgen los líderes naturales que representan los intereses ante las autoridades, a esta edad es común mostrar rechazo hacia las órdenes o reglas establecidas, tanto en la escuela como en el hogar. Tiene un código moral muy fuerte, la justicia cobra gran importancia dentro de este código. Se presentan repentinos estados de ánimo originados quizá por los cambios fisiológicos por los que está atravesando.

Para estimular el desarrollo socioafectivo, es conveniente organizar actividades que realicen niños y niñas por igual, dialogar acerca de cómo soluciona el niño los problemas y cómo lo hacen los demás, fomentar el compañerismo y el diálogo entre el grupo, motivarlo para que en los juegos

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid., p. 14.

intercambie el papel de líder y aprendiz, y proporcionarle reacciones para que tome iniciativas.²⁶

I.1.A.c.- Desarrollo psicomotor

Los logros motores del niño de sexto grado se caracterizan por un mayor control en las relaciones espacio temporales y por una mayor capacidad para combinar las destrezas de coordinación fina. Se le debe ofrecer la posibilidad de desarrollar las nuevas destrezas motrices, tanto en el juego como en deporte o en las actividades manuales y artísticas, organizar las actividades de manera que le sea posible practicar movimientos compuestos, manipulativos, propiciar un clima de confianza durante la realización de las actividades motrices, hacerle pasar el ejercicio motor a la expresión verbal de sus experiencias motrices.²⁷

I.1.B.- Estadios del desarrollo intelectual (Piaget)

El terreno en el que Piaget ha trabajado más intensamente es el del desarrollo de los conocimientos en el individuo, con sus aportaciones al campo de la epistemología revolucionó e impregnó los modelos educativos en todo el orbe. Estas investigaciones vinieron a ratificar la importancia de la Psicología Educativa y a confirmar que el proceso de enseñanza aprendizaje es un complejo campo interdisciplinario en el que las múltiples aportaciones de las áreas del saber

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

humano hacen posible desarrollar metodologías pertinentes, perfeccionables y cada vez con mayores posibilidades de éxito.

Piaget describió el desarrollo intelectual como un proceso de creación de estructuras unidas entre sí por una génesis, de tal manera que no existe un comienzo absoluto sino que siempre es posible referirse a una situación anterior a partir de la cual se ha producido la situación que se está considerando. Cada una de esas estructuras caracteriza a cada uno de los períodos del desarrollo intelectual. Estos son tres: el período sensorio-motor, el período de las operaciones concretas y el período de las operaciones formales.²⁸

“El período sensorio-motor es anterior a la aparición del lenguaje y se extiende desde el nacimiento hasta aproximadamente el año y medio. El sujeto al nacer no dispone más que de un limitado repertorio de respuestas reflejas, que se irán diferenciando progresivamente en un número creciente de esquemas, y que van a constituir la base del organismo psicológico. Los esquemas son las unidades de la actividad mental y consisten en sucesiones de acciones, ya sean reales o interiorizadas, susceptibles de repetirse y aplicarse a contenidos diferentes. Los esquemas, -por ejemplo chupar un objeto o sacudirlo-, por una parte se van generalizando y por otra diferenciando, coordinándose entre sí hasta llegar a la constitución de objetos permanentes que son producto de la intersección de varios esquemas. El progreso que se produce durante el período sensorio-motor es enorme y el sujeto construye a lo largo de él conceptos prácticos de espacio, tiempo, causalidad, así como un mundo dotado de objetos permanentes y regido por unas leyes, en el cual está inserto el propio sujeto, como un objeto más, sometido a las mismas leyes. El final del estadio se caracteriza por la aparición del lenguaje, que supondrá un cambio considerable en todo el desarrollo intelectual posterior. Este va a consistir fundamentalmente en una reconstrucción de las adquisiciones de este primer período pero ya en un nivel representativo y no sólo práctico. La aparición del lenguaje, sin embargo, no es un hecho aislado sino que aparece en conexión con una función más amplia, que puede denominarse la función semiótica, y que supone la posibilidad de manejar signos en lugar de los objetos a los cuales esos signos representan.

²⁸ Juan Delval, “La epistemología genética y los programas escolares,” Cuadernos de Pedagogía, 1976, nº 13, pp. 2-3.

El siguiente período, el de las operaciones concretas puede dividirse en dos partes. La primera se extiende aproximadamente entre el año y medio y los siete años y constituye un estadio preparatorio que a veces Piaget ha denominado de la inteligencia intuitiva. Durante esta primera parte el sujeto comienza a insertarse dentro de la sociedad adulta y adquiere un dominio del lenguaje. Sin embargo, su pensamiento difiere todavía considerablemente del adulto y puede caracterizarse como «egocéntrico», es decir como un pensamiento centrado sobre el propio sujeto, cosa que se manifiesta en que no diferencia claramente lo físico de lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo. El niño afirma sin prueba y no es capaz de dar demostraciones de sus creencias. El universo es cambiante y la representación que existe de él no es todavía adecuada. Por ejemplo, para el niño hay distinta cantidad de materia en una bola de plastilina que en la misma bola transformada en salchicha la cantidad de materia se modifica al cambiar la forma, si se establece una correspondencia entre una fila de huevos y otra de hueveros con el mismo número de elementos, en cada una, y se aumenta la longitud de una de las filas, separando los elementos entonces habrá en ella más elementos que en la otra, es decir que el número tampoco se conserva sino que depende de configuraciones espaciales. El sujeto no es capaz de manejar todavía operaciones con clases: no logra comparar correctamente un conjunto de elementos con otro conjunto en el cual está incluido y dirá que hay más margaritas que flores ante un ramillete que tiene ocho margaritas y dos rosas, es decir un total de diez flores. Pero al final del subperíodo el sujeto va estableciendo invariantes en las transformaciones a las que se somete al mundo físico: el número se conserva independiente de la disposición, la sustancia independientemente de las modificaciones de forma, los objetos pueden ser clasificados de acuerdo con varios criterios sin que estos se interfieran y sin que sea necesario que la clase esté reunida en el espacio o tenga una configuración espacial. Esto abre el subperíodo de dominio de las operaciones concretas que se extenderá hasta los 11 o 12 años. El niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido o en sentido inverso (por ejemplo, añadir o quitar algo) y que en ambos casos se trata de la misma operación. Construye una lógica de clases y de relaciones independiente también de los datos perceptivos. Pero, sin embargo, esas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que conoce de antemano.

Finalmente durante el último período, el de las operaciones formales, el sujeto adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico: va a ser capaz de razonar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible. Podrá entender y producir enunciados que se refieren a cosas que no han

sucedido, examinar las consecuencias de algo que se toma como puramente hipotético, entender cosas que están alejadas en el espacio y en el tiempo. Ha perfeccionado mucho sus procedimientos de prueba y ya no acepta las opiniones sin someterlas a examen. Es capaz de razonar sobre problemas abiertos examinando sucesivamente diversas alternativas y sin haber eliminado las otras hasta que se realiza por completo el examen. Al término de este estadio el sujeto ha adquirido los instrumentos intelectuales del individuo adulto en nuestra sociedad. Posteriormente va a incrementar sus conocimientos, a adquirir nuevas técnicas de pensamiento y mayor rapidez y familiaridad en la resolución de determinados problemas, pero las formas básicas de abordarlos seguirán siendo las mismas.²⁹

A continuación se muestra una tabla que resume las características de los estadios del desarrollo intelectual propuestos por Piaget.

Estadio		Edad	Características
Sensoriomotor		0 a 1.5 años	Acto reflejo Aparición del lenguaje Función semiótica
Operaciones Concretas	Preoperacional	1.5 a 7 años	Dominio del lenguaje Inteligencia intuitiva Egocéntrico Noción de cantidad
	Operaciones Concretas	7 a 11- 12 años	Conservación Clasificación Reversibilidad
Operaciones Formales		11-12 a 14-15 años	Aparece el razonamiento lógico Deducción hipotético-deductivo

Cuadro 1. Estadios del desarrollo intelectual (Piaget).

Las características que presenta el niño en cada uno de los estadios tienen relación directa con la manera de abordar problemas y de enfrentarse al mundo circundante. Durante el período sensoriomotor los intercambios del niño con el medio son puramente prácticos, motores; el niño sólo resuelve los problemas con acciones, sin que la representación desempeñe todavía un papel esencial en su

²⁹ Ibid.

conducta. Durante el período de las operaciones concretas el sujeto va siendo capaz de realizar acciones más complejas pero todavía sin poder anticipar completamente las consecuencias de acciones no realizadas anteriormente. Esto hace que dependa considerablemente de las apariencias perceptivas y que su capacidad de demostración sea todavía reducida. Durante el período de las operaciones formales, el sujeto comienza a ser capaz de abordar los problemas, o al menos determinado tipo de problemas, de una forma científica, es decir, de una forma hipotético-deductiva; para dar cuenta de un problema el sujeto puede formular una hipótesis explicativa y tratar de comprobar si de hecho las previsiones se cumplen o no se cumplen.

El problema de las edades en que se llega a cada uno de estos estadios es secundario y lo fundamental es que el orden de sucesión de las adquisiciones permanece constante. También es preciso tener en cuenta otra de las características de los estadios y es que en cada uno de ellos se conservan las adquisiciones anteriores. Así, el esquema del objeto permanente del período sensorio-motor constituye un elemento fundamental para todo el desarrollo ulterior y está en la base de las conservaciones (sustancia, peso, volumen, etc.), de adquisición más tardía. Además de esto, cada estadio está caracterizado por estructuras de conjunto, estructuras que permiten organizar los contenidos del conocimiento que el sujeto adquiere a lo largo de su aprendizaje. Esos contenidos pueden variar pero las estructuras se mantienen y esas estructuras están dando forma a todos los contenidos, de tal manera que un sujeto de una determinada edad que adquiere un conocimiento lo va a adquirir en base a las estructuras que

posee, es decir a sus conocimientos anteriores y a una determinada forma de abordar los problemas.³⁰

I.1.C.- Características psicoevolutivas del alumno de sexto grado

Según estudios de Piaget,³¹ la etapa de las operaciones formales aparece entre los 11-12 y los 14-15 años de edad; por tanto estamos en condiciones de afirmar que los alumnos de sexto grado de nuestras escuelas primarias se encuentran traspasando la frontera entre las operaciones concretas y las operaciones formales. Esto los caracteriza de ciertos rasgos superiores con los que no contaban en el periodo anterior, tienen mayores capacidades y sus esquemas de conocimiento son más complejos, su pensamiento es más reflexivo y es capaz de representar ideas y anticipar resultados.

En 1955 Inhelder y Piaget formularon las características fundamentales del pensamiento adolescente. Según estos autores, entre los 11-12 y los 14-15 años, se desarrollan y consolidan, a partir de las operaciones concretas ya presentes, las llamadas operaciones formales. Estas operaciones se caracterizan por formar parte de estructuras lógicas más complejas y elaboradas que las de las operaciones concretas. Son las llamadas características funcionales del pensamiento formal, que son rasgos generales de ese pensamiento que

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid., p. 3.

representan formas, enfoques o estrategias para resolver problemas.³² A continuación se describen.

*“Lo real es concebido como un subconjunto de lo posible.”*³³ Ahora el alumno es capaz de resolver problemas sin necesidad de material concreto, estima resultados, establece varias hipótesis para descartar aquéllas que no cumplen con su lógica. De hecho, gracias al dominio de la combinatoria, es capaz de considerar todas las posibilidades que existen en cada situación.

*“Carácter proposicional.”*³⁴ Al razonar no tanto sobre los hechos reales como sobre los posibles, el alumno está trabajando intelectualmente no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. El vehículo para esas representaciones suele ser el lenguaje, que de esta forma desempeña una labor de importancia creciente en el pensamiento formal. De hecho, para resolver un problema el adolescente no tendrá en realidad que hacer efectivamente todas las acciones posibles, sino que podrá sustituir algunas por conclusiones de razonamientos expresados verbalmente.

*“Uso del pensamiento hipotético-deductivo.”*³⁵ Ante una situación los alumnos no sólo trabajan sobre las posibilidades que ofrece, formulando diversas hipótesis que expliquen los hechos presentados, sino que además son capaces de

³² Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero, “Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar,” *Cuadernos de Pedagogía*, 1986, no. 133, p. 1-2.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*, p. 2.

comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se les ocurren. En esta comprobación suele ocupar un lugar central el denominado control de variables, consistente en realizar pruebas en las que se hace variar sistemáticamente un factor cada vez, mientras los demás se mantienen constantes.

I.2.- HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA LECTURA

En este subcapítulo se expone una reseña histórica de la conceptualización de la lectura, se observa como poco a poco los investigadores descubren, modifican y reconstruyen el proceso lector. Al principio se le dio prioridad a la adquisición temprana del código, a la rapidez en el descifrado, al número de caracteres leídos por minuto y otros aspectos más que distaban del objetivo real de un proceso de lectura. La visión que se tiene de ella cambia diametralmente, a tal grado que originalmente se pretendía “aprender a leer”; punto contrario al actual que persigue: “leer para aprender”.

I.2.A.- Teorías de la transferencia de la información

El interés del hombre por la lectura y su comprensión no es cuestión de moda, varios autores como Carney en 1996; Cooper en 1999 y Gómez, et al., en 1995 destacan que desde la década de los años veinte, aproximadamente, los expertos en la materia hicieron la distinción entre pronunciar y comprender, lo cual significó una reconceptualización de la lectura.

El proceso de la lectura se ha visto influenciado por distintos enfoques y modelos, producto de la concepción que se tenga sobre dicho proceso. La producción teórica relacionada con el proceso de la lectura y su comprensión es vasta; por tanto, representa una tarea bastante complicada poder explicar con detalle la evolución de este fenómeno, por lo que en este apartado se tratará de describir su desarrollo de manera general.

Aproximadamente durante el periodo comprendido entre 1940 y 1970 la lectura se concibió como un hecho mecánico, donde resaltaba la posición pasiva del lector según lo expone Gómez³⁶ en su obra. Coincidiendo con Gómez, Cooper³⁷ en 1999 expone que los especialistas en lectura durante este tiempo postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación. Sólo se requería que el lector dominara primeramente las letras, posteriormente las palabras y la comprensión vendría automáticamente.

Según Carney en 1996, este proceso estuvo influenciado fuertemente por las denominadas *“teorías de la transferencia de la información”*. Los teóricos que congenian con este paradigma sostienen: *“...que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes.”*³⁸

³⁶ Margarita Gómez Palacio, et. al., *La lectura en la escuela* (México: Secretaría de Educación Pública, 1995), p. 17.

³⁷ David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora* (Madrid: Visor DIS., 1999), p. 17.

³⁸ Thomas Carney, *Enseñanza de la comprensión lectora* (Madrid: MORATA S L., 1996), p. 28.

I.2.B.- El enfoque psicolingüístico

Durante la década de los 70 surgieron enfoques lingüísticos, la base fundamental de este enfoque es partir de las “realidades” de la lengua. En esta búsqueda de “realidades” se pueden producir grandes diferencias en los enfoques según la posición teórica que se tenga frente a lo que se entienda por unidades mínimas de la lengua. Para algunos, la unidad lingüística mínima está en los fonemas, por ser los elementos mínimos que permiten diferenciar las significaciones, es decir, adoptan un enfoque fonológico (fonemático). Para otros la unidad mínima de la lengua está en la frase u oración, ni las grafías, ni los fonemas, sílabas o palabras aisladas podrían fundar el aprendizaje de la lectura; éste es el fundamento del enfoque gramático (estructural). Por último, hay quienes sostienen que las realidades de la lengua son las de la comunicación real entre los seres humanos a través del lenguaje oral, esta posición es conocida como el enfoque psicolingüístico.³⁹

Goodman es uno de los principales exponentes de este enfoque, quien propuso una forma novedosa de concebir y propiciar la lectura. Algunos de los principios más relevantes en este enfoque son:

- a) *“La lectura debe involucrar un nivel de comprensión. Los materiales deben tener algo que decir.*

³⁹ Felipe Alliende y M Condemaría, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo* (Barcelona, España: Andrés Bello, 1999), pp. 105-106.

b) Deben usarse patrones de lenguaje que el niño ya conoce. Evitar oraciones artificiales

c) Usar el idioma estándar, informal, no el libresco.

d) Emplear contenidos que pertenezcan a la experiencia del lector.⁴⁰

I.2.C.- Enfoque lenguaje experiencia

Este enfoque concibe la lectura como parte del proceso total de desarrollo del lenguaje, comparte con la tendencia lingüística fonológica la preocupación temprana por la adquisición del código.

Los proponentes de este enfoque postulan que el niño no puede manejar en la lectura ideas o lenguaje más avanzados que aquellos que utiliza al hablar o escribir. Consideran que los libros sólo constituyen instrumentos, y el aprender a leer se interpreta como desarrollo del pensamiento y de la expresión en el lenguaje. A partir del primer día, el niño es estimulado a compartir sus ideas y experiencias a través de la expresión oral y cuadros que crea.

I.2.D.- Teoría interactiva

Durante las décadas de los 70 y 80, algunos teóricos como Goodman y Smith manifestaron su desacuerdo acerca de las bases que soportan a las teorías de la

⁴⁰ Ibid., p. 107.

transferencia de información y, apoyándose en estudios psicológicos y lingüísticos, proponen un nuevo modelo de lectura denominado *teorías interactivas*.

Desde esta óptica, los conocimientos previos del lector, sus propósitos y las características propias del texto se conjugan en un proceso interactivo que arroja como resultado la comprensión lectora. Este modelo está influenciado fuertemente por el constructivismo en el que el aprendizaje se da mediante la acción recíproca del sujeto cognoscente y el objeto cognoscible. Esta postura viene a mediar las posiciones extremas del paradigma conductista y el paradigma cognoscitivista.

Rosenblatt en 1978 y Shanklin en 1982 desarrollaron las denominadas *teorías transaccionales*.⁴¹ Estas teorías constituyeron una ampliación de las teorías interactivas. La principal diferencia entre las teorías transaccionales e interactivas reside en que para las primeras la construcción del significado no está sin más en el texto y el lector. En cambio, las teorías interactivas sostienen que el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos es “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

I.2.E.- Teoría de esquemas

En investigaciones paralelas a esta época, Rumelhart en 1980, contribuyó con esta nueva visión de entender a la comprensión lectora al aportar la *teoría de esquemas*.

⁴¹ Carney, op. cit., p. 29.

“Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. La teoría de esquemas explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos.”⁴²

La teoría de esquemas, al igual que las teorías interactivas, otorga un papel preponderante al lector y sobre todo a sus conocimientos previos (esquemas), de aquí la relación directa que existe entre ambas. Otro postulado que comparten estas teorías es la creación o construcción del significado (conocimiento para la teoría de esquemas), producto de la interacción lector y texto; es decir, sus supuestos están basados en paradigmas constructivistas.

No existe contradicción entre la forma de entender la comprensión lectora — atribución de significados a partir del conocimiento previo actualizado en relación a un texto concreto— y una concepción constructivista del aprendizaje escolar. En esta perspectiva, el alumno aprende significativamente cuando puede establecer relaciones no arbitrarias entre lo que ya sabe y el nuevo material que se le ofrece. Es un proceso individual, en último término, aun cuando se enrola en una situación interactiva, cuyos componentes son precisamente el alumno que aprende y el contenido objeto de la enseñanza.⁴³

En el ámbito de la comprensión lectora, en definitiva es el alumno quien otorga significación, quien comprende. Comprender algo —un fenómeno cualquiera, una palabra, un texto— es atribuirle significación, y esa significación sólo puede ser

⁴² Cooper, op. cit., p. 20.

⁴³ Isabel Solé, “Aprender a leer, leer para aprender,” *Cuadernos de Pedagogía*, 1988, No. 157, pp. 1-5.

atribuida a partir de lo que él sabe, a partir de sus conocimientos previos. Para comprender un texto, además de poder descodificarlo, le resulta necesario disponer de algunos conocimientos que le permitirán interpretar su contenido, la presencia de «esquemas de conocimiento» adecuados representa el vehículo por excelencia que le permita explicar el nuevo material e integrar la información novedosa que éste aporta.

En una interpretación bajo este enfoque, aprender a leer significa aprender a comprender, y esto último requiere tener en cuenta el conocimiento previo, seleccionarlo y aplicarlo adecuadamente. En realidad, comprender un texto consiste en poder relacionar lo que ya se sabe con la información nueva que dicho texto aporta, de tal manera que pueda atribuirse significado a ésta. A propósito de comprensión lectora:

En este punto, vale la pena considerar el paralelismo que se establece entre «comprensión» y «aprendizaje significativo». Este término, acuñado por Ausubel en 1973, hace referencia al aprendizaje que se realiza cuando la persona que aprende puede establecer lazos significativos entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos. Cuando ello no sucede, es decir, cuando no se dispone de conocimiento previo relevante para abordar un nuevo contenido, el aprendizaje no se realiza, o bien se produce un aprendizaje de tipo memorístico.⁴⁴

⁴⁴ Ibid., p. 2.

Respecto a este enfoque, en 1988 Cubero destaca y expone que, con base en investigaciones recientes, se ha resaltado la importancia del conocimiento previo que tienen los alumnos sobre los contenidos de las disciplinas escolares que les serán enseñados en el aula. Estas ideas, que han sido designadas como esquemas de conocimiento, esquemas o marcos alternativos, ideas previas o representaciones, entre otras, tienen un papel decisivo como marco de asimilación de nuevos conocimientos, por lo que se ha defendido que es necesario contar con ellas para que se produzca un aprendizaje significativo.

Actualmente y gracias a las aportaciones de la Psicología Educativa existe un amplio consenso entre los investigadores en concebir a la lectura como un proceso interactivo entre lector y texto, cuyo fin es la construcción de significados. En este proceso de construcción particular de significados, ocupan un lugar determinante los conocimientos previos que tengan el lector, su estado afectivo, sus propósitos de lectura y el tipo de texto.

I.2.F.- El enfoque comunicativo y funcional

En el curso de las tres últimas décadas diversas investigaciones han mostrado que el aprendizaje de la lengua se extiende más allá del primer ciclo de educación primaria, hasta el segundo grado sólo se adquiere la etapa de adquisición formal de la lengua, pero en los grados posteriores el maestro deberá crear espacios propicios para continuar con el desarrollo de la lengua en sus alumnos en sus cuatro componentes básicos: leer, hablar, escribir, escuchar. A saber:

“Aprender la lengua escrita es un proceso largo y complejo que empieza muy pronto en la vida de casi todos los niños y se prolonga mucho más allá del segundo grado de la enseñanza primaria.

La vida en una sociedad que basa mucho de su funcionamiento en la palabra escrita puede impulsar al niño a buscar el significado de lo escrito y a intentar escribir por sí mismo

Cuando el niño llega a la escuela tiene un largo camino andado en relación con el lenguaje. Es un hablante competente de la lengua que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica del idioma que le hace posible construir frases y oraciones nuevas.

Dependiendo de la frecuencia y calidad de su contacto con la lengua escrita, el niño desarrolla una serie de ideas acerca de su utilidad y estructura y llega, en un momento dado, a descubrir el principio alfabético que rige nuestro idioma.

El descubrimiento de la correspondencia entre grafías y sonidos es un primer paso en el camino para dominar la lengua escrita, pero sólo eso. Los esfuerzos de los maestros por ayudar a los niños a leer no pueden detenerse en ese punto, deben multiplicarse, diversificarse y sostenerse sólida y responsablemente a lo largo de la escuela primaria

Para que el alumno encuentre el sentido o significado de lo que lee o para que pueda transmitir clara y coherentemente sus ideas por escrito, debe desarrollar una serie de variados y complejos procesos intelectuales, así como consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos acerca de la lengua.”⁴⁵

Al comparar la información presentada hasta este momento con el enfoque actual para la enseñanza de la lectoescritura denominado “comunicativo y funcional”, se observó que éste representa una rica variedad de procedimientos

⁴⁵ Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, pp. 179-180.

propuestos por enfoques psicolingüísticos, interactivos, de lenguaje experiencia y constructivistas. Este eclecticismo, acompañado de la libertad que brinda el programa en relación a la selección del método para la enseñanza de la lectura por parte de los profesores, confirma su desmitificación y formalidad en que se vio envuelta.

Actualmente, y bajo este enfoque, queda claro que el objetivo medular es enseñar la lengua como una unidad integradora de sus cuatro componentes básicos, erradicar la enseñanza fragmentada y parcializada de que ha sido objeto. Específicamente en el componente de lectura es obvio que el propósito que persiguen los profesores al enseñar a leer es la comprensión, cuestiones como la caligrafía, la lectura de rapidez o decidir acerca de la marcha del método han quedado en segundo término, para partir de un principio elemental: para aprender a leer se aprende leyendo, insistiendo desde el principio en la construcción de significados.

I.3.- ¿LECTURA O COMPRENSIÓN LECTORA?

El contenido de esta sección muestra la influencia de los paradigmas constructivistas en los procesos de enseñanza aprendizaje y en especial el de la lectura. A la luz de esta macroteoría, es inconcebible hablar de lectura disociándola de la comprensión. Queda claro que toda lectura debe cumplir con su propósito: herramienta para construir conocimientos.

I.3.A.- Definiciones de lectura

La lectura, al igual que todo objeto de conocimiento, ha sufrido cambios significativos en su concepción. Se le ha considerado hasta como un arte el saber leer adecuadamente soslayando el punto esencial de esta habilidad: herramienta de aprendizaje. En nuestros días para nadie es desconocido la importancia de la lectura, sus funciones y su papel instrumental, no obstante la metodología empleada para su adquisición por algunos enseñantes es incongruente con sus fines. *“La lectura consiste básicamente en darle un sentido a lo escrito.”*⁴⁶ Esta definición deja entrever la intención del autor por resaltar la utilidad básica de esta actividad, sin menoscabo de la fluidez, la pronunciación, la claridad y otros factores que se consideraron prioritarios, en su momento, en todo acto de lectura.

*“Saber leer significa que el sujeto puede aprovechar todos los avances de la civilización y entrar en contacto con todos los hombres que, como él, saben leer. La lectura puede llegar a ser el medio esencial de la adquisición de conocimientos, del desarrollo del pensamiento y del enriquecimiento de la personalidad. Saber leer es ser capaz de extraer el “meollo sustancial” contenido en el mensaje escrito y participar en la vida intelectual de toda la humanidad.”*⁴⁷

Con el transcurso del tiempo la lectura es considerada como factor fundamental de autoaprendizaje y vehículo infalible para apropiarse de la cultura, el hombre está consciente de sus bondades, aunque su metodología de enseñanza es incompatible con lo que se espera de ella. Paulatinamente su

⁴⁶ Keneth Goodman, *El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI, 1984), p 112.

⁴⁷ Gregorio Mialaret, *El aprendizaje de la lectura* (Madrid:Marova, 1985), p. 11.

estudio y desarrollo mantiene ocupado al hombre, quien descubre su proceso y los elementos que gravitan en él. Ejemplo de ello es la siguiente definición en la que ya se considera el tipo de texto:

“Leer no es solamente desarrollar hábitos mentales de decodificación y aumentar la velocidad, es también hacerse consciente de la naturaleza del texto a fin de interpretarlo de la manera más adecuada posible; la mejor lectura es leer, comprender e interpretar el mensaje escrito.”⁴⁸

Con las aportaciones de la teoría constructivista y la conformación de la Pedagogía, el campo de la lectura es invadido por nuevas conceptualizaciones y constructos. Aspectos primordiales como la interacción, la significatividad, el raciocinio y el papel activo del lector permean las definiciones de esta actividad, al respecto Colomer y Campos afirman que:

“Leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura.”⁴⁹

Una vez definidos los propósitos, finalidades y esencia de la lectura, luego de establecer que leer es comprender, es razonar sobre lo leído, es comparar, ampliar o modificar las ideas del lector con las que expone el autor a través del texto; la investigación se enfocó al proceso de la lectura en si mismo. Se indagó

⁴⁸ Carlos Rosales, *Didáctica de la comunicación verbal* (Madrid: Narcea, 1987), p. 87.

⁴⁹ Thanley Colomer y Antony Campos, *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (Madrid: Celeste, 1996), p. 36.

sobre cómo se da, quiénes intervienen, qué cambios internos surgen en el lector. Al respecto Solé afirma que *“...leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura.”*⁵⁰

En la actualidad, bajo la luz del constructivismo y la psicolingüística, el proceso de la lectura guarda relaciones imprescindibles con las estrategias que emplee el lector. Algunos educadores conciben la comprensión lectora como una serie de subdestrezas, como comprender los significados de la palabra en el contexto en que se encuentra, encontrar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada, y distinguir entre hecho y opinión. Para Gómez:

*“Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria.”*⁵¹

En las definiciones anteriores se manifiesta la concepción y enfoque de la lectura, estos autores son coincidentes al afirmar que es un proceso cognitivo constructivo de interacción entre lector y texto, su objetivo tácito es la comprensión, llamada también construcción de significados. En esta construcción

⁵⁰ Isabel Solé, *Estrategias de lectura* (Barcelona: GRAÓ, 1999), p. 17.

⁵¹ Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, p. 88.

de significados inciden factores determinantes como las estrategias empleadas, la estructura del texto y los conocimientos previos del lector.

Otro aspecto recurrente en la mayoría de las definiciones es el empleo por parte de los lectores de la estrategia de la inferencia, de hecho esta habilidad podría considerarse como la comprensión misma pues permite incorporar los nuevos esquemas de conocimiento con los ya establecidos.

I.3.B.- Lectura y comprensión lectora

Según Gómez et al., hoy se reconoce a la lectura como un proceso de interacción entre el lenguaje y el pensamiento, o bien, entre lector y texto; y a la comprensión como la construcción de significado. Esta diferenciación de conceptos se sustenta en los principios de la teoría constructivista:

...el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo. En la medida en que lo que se construye progresivamente sea suficientemente cercano a lo ya construido, permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de su realidad.⁵²

Bajo este enfoque, hablar de lectura implica comprensión puesto que es el fin primordial de este proceso interactivo. Goodman coincide con esta postura al definir a la lectura como un proceso constructivo y reconocer que el significado no

⁵² Gómez, *La lectura en la escuela*, p. 25.

es una propiedad del texto sino que éste se construye mediante un proceso de transacción flexible en el cual el lector le otorga sentido.⁵³

Autores como Anderson y Pearson; Cooper, entre otros, son partidarios de esta forma de conceptualizar a la lectura al afirmar que la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua constituye el proceso de la comprensión.

Otro autor que maneja una perspectiva teórica semejante a la citada por Gómez et al., es Rumelhart con su noción de esquema y teoría de esquemas.⁵⁴ Según esta teoría, todo lector elabora conceptos y constructos denominados «esquemas» a través de sus experiencias o vivencias que almacena en su memoria. En su momento, estos esquemas son utilizados por el lector al establecer la relación interactiva frente a un texto, jugando un papel determinante en la construcción de significados (comprensión).

En resumen, los esquemas son las categorías del conocimiento (ideas, conceptos, constructos, información) que se estructuran paulatinamente en la mente del sujeto lector a través de sus acercamientos con los materiales impresos. A medida que el proceso de comprensión tiene lugar, el lector relaciona

⁵³ Goodman, *El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, p. 18.

⁵⁴ Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 19.

simultáneamente las ideas del texto con sus conocimientos previos: con sus esquemas. Este proceso es cíclico, pero cada vez más complejo en el sentido de que se elaboran conocimientos más profundos y abstractos; así pues, el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información reciente con la que ya tenía almacenada, ampliando constantemente sus esquemas.

La asignatura de español, inscrita en el Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria, recomienda tomar como punto de partida para la enseñanza de la lectura la utilización de situaciones concretas cercanas al contexto del alumno, experiencias familiares, a fin de funcionalizar desde un principio las actividades propuestas de tal modo que el educando enlace sus vivencias con la adquisición de la convencionalidad lectora. Uno de sus objetivos más ambiciosos expresa la intención de lograr que el alumno haga de la lectura una herramienta indispensable para arribar a nuevos conocimientos; en sentido amplio, es el instrumento que le permitirá aprender permanentemente. Parece ser que la teoría de esquemas y el conocimiento significativo de Ausubel dan sustento al propósito citado previamente, pues en términos específicos sostiene que el fin último de la comprensión lectora es generar conocimientos, los cuales surgen de la interconexión entre los conocimientos previos del lector con las ideas del texto.

Por su parte, Solé se adhiere a esta postura al proponer un cambio de enfoque en la enseñanza de la lectura: “aprender a leer o leer para aprender”. En esta frase queda manifiesta la intencionalidad y visión de la autora acerca de cómo debe concebirse a la lectura, posteriormente afirma:

“Hoy en día son muchos los investigadores y docentes empeñados en conceder a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje, de herramienta imprescindible para la vieja aspiración de lograr que los alumnos aprendan a aprender.”⁵⁵

Garrido va más allá al enunciar que la lectura es un proceso interminable y nadie puede presumir de haber aprendido a leer. La lectura en tanto construcción de significados lo faculta para fundamentar que:

“Nadie, en verdad, puede jactarse de haber terminado de aprender a leer. Un lector estará aprendiendo a leer siempre. Pues leer, esa compleja operación de atribuir sentido y significado a los signos que nos rodean, es una habilidad que siempre puede ser perfeccionada.”⁵⁶

En definitiva leer es comprender y cualquier acto de comprensión implica una alteración de las redes en que están organizados los conocimientos, durante este proceso los esquemas cognitivos se modifican con la información proveniente del exterior.

Según Hall, la comprensión lectora es una tarea compleja sujeta a procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Durante este proceso interactivo, el lector emplea estrategias que le permiten deducir información de varios niveles, integrando información grafofonética, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa, también hacen posible que el lector

⁵⁵ Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, pp. 88-89.

⁵⁶ Felipe Garrido, *El buen lector se hace, no nace* (México: Planeta Mexicana, 1999), p. 113.

actúe deliberadamente supervisando constantemente su propia comprensión y centrar su atención en aspectos medulares acordes a los objetivos de su lectura.⁵⁷

Como se mencionó con anterioridad, parece que el paradigma constructivista permea a la teoría de esquemas. Enseguida, y de manera muy sucinta, se exponen algunos supuestos teóricos de la corriente psicogenética con la intención de ratificar dicha afirmación.

I.4.- LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS

Las teorías de aprendizaje, emanadas de la Psicología educativa, han aportado información esencial para el perfeccionamiento de la metodología educativa, otorgan marcos de referencia adecuados que facilitan la tarea diaria del profesor. La teoría constructivista es fundamental en el campo didáctico, se abordará la corriente psicogenética y el aprendizaje significativo.

I.4.A.- La teoría psicogenética

En la teoría psicogenética propuesta por Piaget hay que partir siempre de la categoría de la acción. La acción (física y mental) es esencial para el desarrollo de la cognición. El sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca ente el sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento.

⁵⁷ Colomer y Campos, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, p. 36.

Piaget desarrolló una epistemología genética con la que explicó a detalle la manera en que el sujeto se adapta al medio y adquiere conocimientos. Esta forma de aprendizaje parte desde esquemas muy simples, como los actos reflejos, hasta crear estructuras complejas como el razonamiento lógico, la creación de hipótesis o la deducción de hechos.

Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una herencia estructural y por otro, una herencia funcional.⁵⁸ La herencia estructural parte de estructuras biológicas con las que cuentan todos los individuos, gracias a estas estructuras el sujeto obtiene las primeras informaciones del medio se traducen en las primeras percepciones e interacciones. Todos los individuos nacen en igualdad de circunstancias: cuentan con cinco sentidos, nacen con actos reflejo semejantes. Siguiendo el cauce del crecimiento y desarrollo de los sujetos todos ellos tienen una memoria, una capacidad para aprender un lenguaje y una serie de aspectos comunes que compartimos como especie. *“Pero es gracias a la herencia funcional que se van a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel elemental hasta llegar a un estadio máximo.”*⁵⁹ Este desarrollo se conoce como génesis; por tanto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales la llaman psicología genética.

Nuestra herencia funcional hace posible que podamos organizar nuestras estructuras mentales. La herencia funcional se compone de dos funciones

⁵⁸ Margarita Gómez Palacio, et. al., *El niño y sus primeros años en la escuela* (México: Secretaría de Educación Pública, 1995), p. 26.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 27.

elementales: la adaptación y la organización, conocidas también como invariantes funcionales, *“llamadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.”*⁶⁰ Para efectos de presente estudio se describirá sólo la adaptación, la cual se compone de dos movimientos: asimilación y acomodación.

I.4.A.a.- La adaptación

En sintonía con esta teoría, el ser humano ha desarrollado su inteligencia en proporción directa con la necesidad de adaptar sus estructuras mentales a su realidad histórica. Esta red de constructos parte de esquemas muy elementales que se construyen desde el momento en que nacemos gracias a los actos reflejos y las primeras percepciones que tenemos del mundo exterior por medio de nuestros sentidos; estos esquemas se perfeccionan en proporción directa con la cantidad y calidad de interacciones que el sujeto efectúa con su medio social, hasta crear estructuras mentales complejas que conforman el pensamiento hipotético deductivo. Este proceso psicológico se compone de dos partes, mismas que son complementarias.

“La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. Por ejemplo, al comer se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ello lo que el cuerpo necesita; después, lo que no sirve se expulsa. Psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Lo que no es importante del texto, se olvida. Pero a su vez la comida modifica al organismo. Por ejemplo, el bebé no puede comer chorizos ni comida condimentada, “no la puede asimilar”. A medida que

⁶⁰ Ibid.

crece empieza a comer alimentos más complejos que la leche, toma huevos y verduras. Luego, el organismo crea jugos gástricos para digerir algo más complejo; cuando el niño es mayor su estómago tolera –digiere– comidas fuertes sin problemas. El alimento fue, pues, haciendo que el aparato digestivo crease jugos gástricos cada más complejos para digerir comidas condimentadas o grasas. Así pues, la comida modificó al organismo. A esa modificación que permitió la asimilación la llamamos acomodación.

Con la lectura sucede lo mismo. El niño tiene que leer primero cosas muy sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez, estos libros irán modificando al individuo y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así, la mente se ira desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación. A la incidencia de invariantes funcionales la llamamos esquemas de acción. Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras. Cuando ya ha hecho esto, escribe rápidamente, sin pensar en cómo se hace cada letra. Lo mismo sucede al leer o al calcular. Gran parte de nuestra vida está formada por esquemas de acción.⁶¹

A las unidades de organización que posee el sujeto, Piaget las denomina esquemas. Los esquemas son “la materia prima” que constituye todo el sistema intelectual o cognitivo. Los esquemas se crean, ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas. Un conjunto organizado de esquemas bajo ciertas leyes de composición y transformaciones forman una estructura de conocimiento. Los esquemas y estructuras cumplen una doble

⁶¹ Ibid., pp. 28-29.

función, intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y además operan como marcos asimiladores mediante los cuales se incorpora la nueva información.⁶²

I.4.A.b.- Constructivismo psicológico

En primer lugar y en armonía con su concepción de la adaptación biológica, más allá del empirismo y del racionalismo, Piaget defiende una posición constructivista para el desarrollo del conocimiento, El conocimiento público, científico, se produce en un prolongado proceso de construcción, de elaboración de modelos y teorías y de contrastación de búsqueda de evidencia empírica para los mismos. De la misma manera, el niño adquiere conocimientos por un proceso de construcción más que por observación y acumulación de información.⁶³

Según este autor, dos son las características más significativas que definen este proceso genético:

*“a) el carácter activo de la construcción del conocimiento.”*⁶⁴ El papel del sujeto cognoscente se asocia con actividad física e interior constante, Piaget afirma que todo conocer implica un proceso, una participación activa del sujeto, una implicación es una actividad compleja de selección, de asimilación y acomodación, de solución de problemas. Desde la primitiva actividad

⁶² Gloria Hernández Rojas, *Paradigmas en la psicología de la educación* (México: Piados, 1999), p. 48.

⁶³ Ángel I. Pérez Gómez, “Piaget y los contenidos del currículo,” *Cuadernos de Pedagogía*, 1982, No. 78, p. 3.

⁶⁴ Ibid.

sensoriomotriz, basada en mecanismo reflejos, hasta la realización de operaciones formales, el conocimiento implica una actividad de adaptación.

*“b) estrechamente ligado al carácter activo, es necesario considerar el carácter mediatizado de todo proceso de construcción cognitiva.”*⁶⁵ Es necesario partir de sus estructuras mentales actuales a fin de estimular sus esquemas de acción que le permitan acomodar las asimilaciones recientes en ese proceso constante de equilibración. El conflicto cognitivo que se produzca en el niño debe ofrecer un reto para que pueda cumplir con su función de creador de conocimiento. El niño conoce desde una plataforma ya construida de conocimientos, selecciona, percibe e interpreta el entorno, en función de sus más o menos elaboradas estructuras de conocimiento, por tanto, es indispensable que las actividades que diseñe el profesor para el desarrollo de su trabajo satisfagan las necesidades de sus alumnos: no ser demasiado sencillas ni demasiado complejas ya que en ambos casos no despertarán el interés del educando.

Del mismo modo que el conocimiento público no puede reducirse a fragmentos de información aislados e inconexos, sino que se encuentra organizado y estructurado en teorías, donde cada concepto se elabora sobre una red completa de otros conceptos también el conocimiento individual se organiza en estructuras que confieren significación y potencialidad cognitiva a cada porción de experiencia. El proceso de construcción cognitiva supone la ampliación

⁶⁵ Ibid.

permanente de las estructuras de asimilación, mediante la acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado.⁶⁶

I.4.A.c.- El aprendizaje desde una posición constructivista

“a) El aprendizaje es un proceso constructivo interno.”⁶⁷ La idea central en la que se fundamenta este principio es que no basta con la presentación de la información a un individuo para que la aprenda sino que es necesario que la construya mediante una experiencia y acción interna. Es importante aclarar que determinados aspectos de la realidad externa pueden facilitar enormemente el aprendizaje. Es decir, aún dando por bueno este principio es necesario no olvidar que ese proceso de construcción no se produce de manera espontánea sino que puede y debe ser favorecido mediante ayudas externas, lo cual viene a materializarse en la didáctica educativa y traducirse en las distintas metodologías escolares que facilitan el cauce hacia aprendizajes auténticos.

“b) El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo.”⁶⁸ Cada uno de los estadios de desarrollo intelectual propuestos por el paradigma psicogenético presenta determinadas características exclusivas. Este desarrollo de nociones tiene relación directa con los aprendizajes que el alumno puede alcanzar; en consecuencia los educandos aprenderán sólo aquello que puedan adaptar a sus necesidades y esquemas de acción.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Mario Carretero, “Desarrollo cognitivo y educación,” *Cuadernos de Pedagogía*, 1987, No. 153, p. 3.

⁶⁸ Ibid.

“c) *El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna.*”⁶⁹ El aprendizaje se da gracias a conflictos cognitivos que provocan la modificación de esquemas de acción. Este intento de equilibrio se produce desde que se recibe una información hasta que se asimila y acomoda completamente, el individuo pasa una serie de fases en las que ha ido modificando sus sucesivos esquemas hasta comprender plenamente dicha información.

“d) *La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos.*”⁷⁰ El profesor debe tratar de producir dichos conflictos entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber. No obstante, conviene no olvidar que en ciertos casos si el profesor tiene que esperar a que el alumno resuelva el conflicto por si mismo y descubra la contradicción mencionada, eso supone un importante coste temporal para la enseñanza.

“e) *El aprendizaje se favorece enormemente por la interacción social.*”⁷¹ Afortunadamente son ya numerosos los trabajos que muestran la clara importancia de la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje, sobre todo como en el ámbito de la creación y resolución de contradicciones de las que hemos hablado en el punto anterior. Un ejemplo de ello es la metodología propuesta por Pronalees para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. Esta forma de trabajo concéntrica también es propuesta para el aprendizaje de la matemática.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid., p. 4.

⁷¹ Ibid.

El aprendizaje significativo propuesto por Ausubel es otra corriente interna de la macroteoría constructivista. A continuación se exponen algunas de sus ideas centrales.

I.4.B.- El aprendizaje significativo

Aunque se trata de un término de popularidad reciente, su origen hay que situarlo bastantes años atrás, cuando entre 1963 y 1968, Ausubel lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende —sus conocimientos previos—. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate.⁷²

Esos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la *funcionalidad* y la *memorización comprensiva* de los contenidos aprendidos significativamente.

⁷² César Coll e Isabel Solé, "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica," *Cuadernos de Pedagogía*, 1989, No. 168, pp. 1-2.

Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado; dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. En esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos.

Por otra parte, la definición misma de aprendizaje significativo supone que la información aprendida es integrada en una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es significativamente memorizado; por supuesto, este tipo de memorización tiene poco que ver con la que resulta de la memoria mecánica, que permite la reproducción exacta del contenido memorizado bajo determinadas condiciones.⁷³

En síntesis, aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad. Parece,

⁷³ Ibid., p. 3.

pues, justificado y deseable que las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje pretendan la realización de aprendizajes tan significativos como sea posible, dado que su rentabilidad es notable. Sin embargo, el aprendizaje significativo no se produce gracias al azar; su aparición requiere la confluencia de un cierto número de condiciones.

I.4.B.a.- Condiciones del aprendizaje significativo

El contenido. Para que una persona pueda aprender significativamente es necesario que el material que debe aprender se preste a ello, que sea *potencialmente significativo*. Es decir, se trata de que la información, el contenido que se le propone, sea significativo desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso; ello contribuye decisivamente a la posibilidad de atribuirle algún significado en la medida en que ayude a poner de relieve su coherencia, estructura y significatividad lógica, así como aquellos aspectos susceptibles de ser relacionados con esquemas de conocimiento previos, ya existentes en la estructura cognitiva de la persona que aprende.⁷⁴

Los conocimientos previos. Para que se produzca un aprendizaje significativo, no basta con que el material a aprender sea potencialmente significativo —es decir, que respete la condición anterior—, sino que es necesario, además, que el alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la

⁷⁴ Ibid.

atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. En otras palabras, se requiere que disponga de los *conocimientos previos pertinentes* que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje.

La disposición del alumno. Aunque necesarias, las condiciones expuestas no son todavía suficientes para lograr que los alumnos realicen aprendizajes significativos. Para que ello ocurra, hace falta también una *actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos*. En efecto, el aprendizaje significativo requiere una actividad cognitiva compleja, para la cual el alumno debe estar suficientemente motivado.

Con frecuencia se habla de aprendizaje significativo como si se tratara de una cuestión absoluta, de todo o nada. Esta interpretación es claramente incorrecta. Los significados construidos por los alumnos son siempre incompletos o, si se prefiere, perfeccionables, de tal manera que, a través de las reestructuraciones sucesivas que se producen en el transcurso de otras tantas situaciones de enseñanza y aprendizaje, dichos significados se enriquecen y complican progresivamente, con lo que aumenta su valor explicativo y funcional.

I.5.- MODELOS DE LECTURA

Este subcapítulo hace referencia a las formas en que se puede adquirir la convencionalidad lectora, estos modelos también se les denomina de abajo arriba (ascendente) y de arriba abajo (descendente), y el interactivo. Estas formas de

adquisición de código escrito guardan una relación estrecha con los distintos métodos de lectoescritura que han existido. También se muestran las ventajas y desventajas tanto para educadores como para los alumnos dependiendo del modelo que se emplee. Durante la lectura de este apartado se observan las aportaciones de la Psicología y la Lingüística.

I.5.A.- Modelo Ascendente

Para describir el cauce que sigue el proceso de la lectura se han propuesto diferentes modelos, los cuales coinciden en la identificación de los elementos que lo conforman, pero divergen respecto al orden y la importancia que le asignan a los mismos. Dichos elementos se mencionan a continuación:

- *“Identificación de letras*
- *Relación de letras con sonidos*
- *Identificación de palabras*
- *Identificación de oraciones*
- *Identificación de estructura gramatical*
- *Asignación de significado a palabras y oraciones*
- *Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto*
- *Utilización del conocimiento previo para predecir información y adivinar el significado de palabras desconocidas*
- *Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognitivos de lector.”⁷⁵*

Estos modelos que explican el proceso de la lectura son tres: ascendentes, descendentes e interactivos.

⁷⁵ Rodríguez, “Tipos de inferencias en la comprensión de la lectura de textos expositivos por alumnos de primaria, secundaria y preparatoria,” p. 51.

En 1985, Alonso y Mateos sostuvieron en su obra que el modelo ascendente surgió de estudios relacionados con la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos más básicos, en especial la memoria.⁷⁶

El modelo ascendente considera que el lector procesa los elementos componentes del texto iniciando por las letras, en seguida las palabras, frases, párrafos y así sucesivamente. Este modelo explica el proceso de lectura como ascendente, secuencial y jerárquico en el que la comprensión vendrá después de la decodificación, por tanto, los métodos derivados de esta postura enfatizan en el desarrollo de habilidades de decodificación. Este modelo, conocido también como de *abajo arriba* se centra en el texto, postula que todo lector debe partir de niveles inferiores del texto, proseguir estrictamente el curso de sus componentes lingüísticos hasta arribar a sus niveles superiores. Así pues, la comprensión del texto equivale a sumar organizadamente sus partes hasta obtener su significado global, en este proceso la memoria juega un papel indispensable.⁷⁷

Los modelos ascendentes se asocian con la concepción tradicional de la lectura, han recibido fuertes críticas por su carácter lineal y por negar al lector la capacidad de elaborar inferencias. También se le cuestiona su idea de comprensión dado que ésta no puede ser acumulativa en virtud de que hay palabras, oraciones o párrafos que no son determinantes para construir los significados.

⁷⁶ María Teresa Fernández Lomelín, "Una aproximación a la comprensión lectora a través de la identificación de sus niveles." Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1996.

⁷⁷ Colomer y Campos, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, p. 34.

I.5.B.- Modelo Descendente

El modelo descendente es diametralmente opuesto al sostener que el lector no procesa letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones, inferencias y todas aquellas estrategias que le permitan tener aproximaciones sobre el contenido del texto, de tal modo que al entrar en la lectura sólo sea para verificarlas. Este modelo también se conoce como de *arriba abajo* y atribuye un papel activo al lector, colocándolo al centro del proceso que, dicho de paso, también es secuencial y jerárquico. En este proceso unidireccional cobran especial importancia los conocimientos previos que el lector posee sobre la temática a leer, le permiten resolver las ambigüedades del texto y seleccionar la interpretación más acorde a su contexto (del texto y del medio social), de modo que la comprensión lectora consiste en la verificación de la o las hipótesis que éste formula.⁷⁸

Las propuestas de enseñanza apegadas a este modelo privilegian el reconocimiento global de las palabras como fuentes de significado, soslayando el desarrollo de habilidades para la decodificación y en los casos más extremos las consideran nocivas para la lectura eficaz.

Este modelo también ha sido cuestionado por su radicalidad, ciertamente que el lector no debe realizar esfuerzos exhaustivos en el aprendizaje del código pero tampoco debe ignorarlo. Por lo que respecta al lector, se corre el riesgo de no

⁷⁸ Ibid.

llegar al consenso cuando se lee un texto, puesto que la transformación de éste se encuentra mediado por los conocimientos del lector y cada uno tiene un bagaje cultural distinto que influye al momento de construir los significados.

I.5.C.- Modelo Interactivo

El modelo interactivo se caracteriza por ser incluyente y complementario, globaliza las posturas anteriores otorgando la importancia correspondiente al lector y al texto dentro del proceso de lectura. Algunos simpatizantes de este modelo son: Colomer y Campos, Gómez Palacio, et al.; Solé, entre otros.

Bajo esta modalidad interactiva, existe una relación bidireccional entre lector y texto, invistiéndolos de un papel relativo dónde la influencia recíproca de ambos se conjuga en el proceso de lectura, el cual se conforma por los subprocesos superiores e inferiores. Está claro que el proceso de lectura inicia con la activación de los subprocesos superiores que son los esquemas de conocimiento que posee el lector, pero también es verdad que éstos se construyen y se enriquecen gracias a elaboraciones cognitivas de los inferiores, por otro lado, los productos inferiores se ven influenciados y en ocasiones modificados por los superiores, “procesar de abajo arriba es identificar el elemento, mientras que procesar de arriba abajo es determinar lo que puede ser. Sería un error aproximarse a la lectura prescindiendo de cualquiera de ambos tipos de procesamiento.”⁷⁹ Un ejemplo de esta correspondencia de subprocesos son las anticipaciones, las cuales se generan de

⁷⁹ Fernández, op. cit.

arriba abajo pudiendo ser confirmadas o refutadas a lo largo del proceso gracias a proceso de abajo arriba.

Por lo tanto, la importancia de estos elementos estará en función de la estructura y complejidad del texto, de los objetivos de la lectura, de los conocimientos previos de lector y, obviamente, del dominio del código. Al respecto Colomer y Campos comentan:

“La relación entre el texto y el lector durante la lectura puede calificarse de dialéctica: el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto, para extraer su significado, y, a su vez, este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales.”⁸⁰

Así, desde esta perspectiva interactiva, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento sobre el mundo y su conocimiento sobre el texto para construir una interpretación acerca de éste. Las propuestas de enseñanza de la lectura que se basan en esta perspectiva subrayan la necesidad de que los educandos aprendan a procesar el texto y sus elementos, también denotan la importancia del uso de estrategias que facilitarán la comprensión.

Para leer es necesario dominar las habilidades de la decodificación, aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión lectora. El lector es un procesador activo del texto y la lectura es un proceso constante de emisión y

⁸⁰ Colomer, op. cit., p. 36.

verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y a la vez al control de esta comprensión.⁸¹

I.6.- NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

I.6.A.- Esquema clásico

El esquema clásico, aproximadamente en la década de los cuarenta, manejaba los siguientes niveles de lectura.

*“Nivel uno: Proponía el reconocimiento de la palabra únicamente.
Nivel dos: Comprensión de lo leído.
Nivel tres: Reacción o respuesta emocional del lector.
Nivel cuatro: Asimilación y evaluación de lo leído.”⁸²*

El proceso descrito anteriormente denota dos características centrales que distinguieron al enfoque tradicional ortodoxo de la lectura, por un lado la pasividad que se les asignaba a los lectores y por otro, el carácter mecánico del proceso, limitándolo al hacerlo inflexible a cualquier modificación.

Este esquema denota una visión muy corta y simplista acerca del proceso de la lectura, en el subyace la corriente conductista que estuvo en boga durante esta época, también muestra relación directa con las teorías de la transferencia de la información, en la cual suponen que la comprensión es automática.

⁸¹ Solé, *Estrategias de lectura*, p. 18.

⁸² Gómez, *La lectura en la escuela*, p. 17.

I.6.B.- Niveles de Perfetti

La investigación en el campo de la lectura atrajo un gran interés debido a su importancia incuestionable convirtiéndose en un área multidisciplinaria, con las aportaciones de psicólogos, lingüistas y pedagogos, este objeto de estudio se ha venido afinando por el hecho de que todo conocimiento es perfeccionable, hasta tener aproximaciones más fiables y congruentes con el presente. Prueba de ello es la construcción siguiente de niveles de comprensión.

En 1977, Perfetti delimitó tres niveles de comprensión lectora.

*“Nivel superficial. Implica determinar las propiedades fonológicas y acústicas del texto.”*⁸³ Los lectores que se encuentran en este nivel descifran a la perfección, dominan la lectura en voz alta pero se encuentran lejos de aspirar a la construcción del significado del texto. Por lo general leen un buen número de palabras en poco tiempo, es decir, dominan la lectura de rapidez, aunque insisto, no existe profundización.

*“Nivel comprensivo básico o semántico-sintáctico. Requiere una competencia lingüística para entender una oración y lograr de ella cierto grado de descripción.”*⁸⁴ El lector que se encuentra en este nivel tiene la capacidad para entender oraciones cortas y sencillas. Es capaz de extraer el significado de

⁸³ Norma Rocío Chávez Castillo, “La comprensión lectora en niños de 2° a 6° grado” (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica de Durango, México, 1999.

⁸⁴ Ibid.

palabras en oraciones, presenta muestras incipientes de comprensión literal en textos breves.

*“Nivel Interpretativo. Permite establecer relaciones significativas más allá de la lectura del texto, implica combinar con mayor amplitud el contexto lingüístico para establecer inferencias personales.”*⁸⁵ Este lector tiene la habilidad de enjuiciar la información que procesa, es capaz de adelantarse a los hechos e idear finales de textos narrativos.

Este proceso permitió observar el avance de las investigaciones en torno a la lectura. En éste se concibe ya al lector como un ente activo, capaz de poner en juego su capacidad de análisis, de establecer hipótesis susceptibles de verificarse durante el curso de la lectura. Aquí también queda manifiesta la importancia de la estrategia de la inferencia, pues el dominio de esta competencia detona las posibilidades de aprendizaje independiente y permanente en aquellos lectores que arriben a este nivel.

I.6.C.- Niveles de Puente

En 1991 Puente identificó diversos niveles que intervienen en la comprensión de la lectura de acuerdo al procesamiento de la información:

⁸⁵ Ibid.

*“Nivel literal: Pretende obtener un significado extraído directamente de la escritura.”*⁸⁶ La persona que sólo comprende literalmente, sin interpretar el texto ni recapacitar sobre él, es una persona que lee a un nivel relativamente bajo, consecuentemente, su lectura se ve reducida únicamente a lo que el texto expone, negándose la posibilidad de hacer una interpretación creativa.⁸⁷

Los lectores que se encuentran en este nivel tienen la habilidad para encontrar las ideas principales del texto y transcribirlas tal como son, no cuestionan las ideas del autor, por lo tanto su poder de reflexión es limitado. Esta práctica de la lectura es muy común en las escuelas al aplicar cuestionarios para abordar un tema y en no pocas ocasiones se abusa de esta práctica al tomarla como criterio de evaluación de la comprensión lectora.

*“Nivel reorganizativo: El lector da una organización diferente al texto, de acuerdo a su conocimiento gramatical implícito, construyendo un modelo coherente e integrado, suponiendo esquemas temáticos que guían la comprensión.”*⁸⁸

Las personas que ascienden a este nivel (el nivel reorganizativo incluye al literal) cuentan con la capacidad de elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas y en general las formas de expresar la información contenida en un texto, siempre y cuando se respete sus ideas principales.

⁸⁶ Rodríguez, “Tipos de inferencias en la comprensión de la lectura de textos expositivos por alumnos de primaria, secundaria y preparatoria,” p. 52.

⁸⁷ Fernández, op. cit.

⁸⁸ Rodríguez, op. cit. p. 52

*“Nivel inferencial: Es la extrapolación de información no expresada explícitamente en el texto.”*⁸⁹ Este nivel incluye los dos anteriores, estos lectores tienen la habilidad y capacidad para interpretar los textos leídos, pueden explicar su contenido y son capaces de establecer generalizaciones basadas en la información construida durante el proceso de lectura.

Durante este proceso interactivo, quienes dominan el nivel inferencial utilizan sus conocimientos previos para elaborar una serie de estrategias como predicciones y anticipaciones, las cuales acompañadas con que satisfagan estos fines.

*“Nivel crítico: El lector adquiere una participación activa, logrando establecer un diálogo con las ideas del autor, a través de la reflexión y valoración de la información, formando opiniones, juicios, inferencias, conclusiones y transformaciones de la realidad.”*⁹⁰

Este nivel de comprensión lectora es equivalente a inferencias de tipo evaluativo y representa el nivel ideal que debe dominar todo lector puesto reúne que las características y el desarrollo de habilidades y estrategias necesarias para poder enjuiciar y valorar un texto. La lectura crítica implica necesariamente la participación activa del sujeto lector, quien entabla una discusión crítica con las con las ideas del autor; lo cual propicia un enriquecimiento y transformación de su pensamiento. Este proceso de construcción de significados guarda una

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

congruencia absoluta con las teorías interactivas de la lectura antes descritas en este capítulo.

La persona que logra arribar a este nivel, lo denominan “lector maduro” quien se caracteriza por ser curioso y crítico con lo que lee, aumentar en conocimientos, buscar una apropiación dentro de situaciones reales, ser eficiente en el uso de herramientas de aprendizaje y mantener siempre una actitud inquisitiva que lo lleva a leer.

I.7.- LA INFERENCIA: ESENCIA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Todo lector al interactuar con un texto emplea y desarrolla estrategias cognitivas que le permiten reconstruir significados, quienes desarrollan esta habilidad de inferir cuentan con mayores posibilidades de hacer de la lectura un medio para lograr aprendizajes. Numerosos autores destacan la importancia de la lectura inferencial relacionándola de manera directa con la comprensión.

I.7.A.- La estrategia de la inferencia

Algunos educadores conciben la comprensión lectora como una serie de subdestrezas, como comprender los significados de la palabra en el contexto en que se encuentra, encontrar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada, y distinguir entre hecho y opinión.

El modelo interactivo de lectura ha ganado la aprobación de numerosos investigadores y académicos interesados en el estudio de la comprensión lectora, tan es así, que actualmente sirve de base a la metodología empleada para el aprendizaje de la lectura en las Escuelas Primarias del país. Las líneas de investigación de la teoría interactiva muestran interés por conocer las estrategias que emplea el individuo durante su camino hacia la comprensión lectora. *“Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información.”*⁹¹

Los lectores desarrollan estrategias al interactuar con el texto cuya finalidad es comprenderlo, el papel que desempeñan es decisivo para la construcción de significados, es importante mencionar que el enriquecimiento y perfeccionamiento de estas estrategias guarda una relación directa con la acción lectora.

Las estrategias son *“procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.”*⁹² Según esta autora se ha utilizado el término *procedimiento* para definir a las estrategias de lectura por sus acepciones y su carácter integrador. *“Un procedimiento - llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidos a la consecución de la meta.”*⁹³

⁹¹ Goodman, *El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, p.21.

⁹² Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, p. 95.

⁹³ Ibid.

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas», «técnicas», o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento.

Nisbet & Shucksmith dividen las estrategias en microestrategias y macroestrategias.⁹⁴ Las primeras las definen como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas (habilidades, destrezas y técnicas para Solé), mientras que a las macroestrategias las caracterizan como capacidades cognitivas de orden elevado, íntimamente ligadas con la metacognición -capacidad del lector para conocer su propio conocimiento y pensar sobre su actuación- que permiten controlar y regular la actividad inteligente (estrategias para Solé).

Las estrategias guardan una relación estrecha con los procedimientos señalados, son de gran utilidad porque permiten regular la actividad de los lectores, pues en la medida que se apliquen, permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones encaminadas al logro de la meta propuesta. Supone la utilización de todos los recursos cognitivos y constructivistas por parte de lector para acceder a la comprensión lectora.

⁹⁴ Ibid., p. 96.

Gómez Palacio et al.⁹⁵ describe cinco tipos de estrategias y promueve su aplicación en todo proceso de lectura, pues considera que con este hecho se estará asegurando la comprensión. Las estrategias propuestas son:

a) *La predicción.* El lector imagina el contenido de un texto al presentársele la portada, al leer o escuchar el título o al observar la distribución espacial. Por ejemplo, al observar un dinosaurio en la portada de un libro podrá predecir que trata de eras geológicas o prehistoria.

b) *La anticipación.* Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá corresponder un sustantivo con el mismo género y número. La lectura de “¡Hola! ¿Cómo estás?....” permite anticipar que se trata de una carta informal.

c) *La inferencia.* Permite complementar información ausente o implícita a partir de lo dicho en el texto. También conduce a distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo, “Juan me anda echando los perros”, el lector infiere que Juan quiere conquistar a alguien.

⁹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Español. Sugerencias para su aprendizaje. Segundo grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1996), pp. 48-51.

d) *La confirmación y la autocorrección.* Al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló.

e) *El muestreo.* De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria.

De las estrategias citadas anteriormente, parece ser que la inferencia destaca por su amplio contenido y significación, (en realidad las estrategias propuestas por Gómez Palacio, et. al. se encuentran diseminadas entre las clases de inferencias que se verán más adelante) varios autores hacen referencia a ésta al asociarla de manera inherente con el proceso de comprensión lectora.

Smith llama sinónimo de comprensión a la identificación del significado, proceso mediante el cual un lector extrae sentido del texto, formula preguntas implícitas en el texto más que acerca de las letras. *“La letra involucra comprensión, pensamiento inferencial, todo depende del contexto en el cual son utilizadas las palabras.”*⁹⁶

Por su parte, Solé expone que las interpretaciones que el lector realiza del texto se enriquecen gracias a la capacidad de deducción para seleccionar lo

⁹⁶ Frank Smith, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (México: Trillas, 1989), p. 188.

fundamental (capacidad de inferir), lo cual deja abierta la posibilidad de convertirse en lector autónomo o lector crítico, lo que significa llegar al estado óptimo descrito en los niveles de comprensión lectora.

La teoría de esquemas de Rumelhart, aunque de manera implícita, señala también como determinantes para lograr la comprensión del texto dos factores: los conocimientos previos y la inferencia. Asimismo al interior del constructivismo, en particular con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel se destaca la importancia de los conocimientos previos del lector al momento de interactuar a través de la lectura de un texto; al respecto Cooper afirma:

“Esta información previa del lector parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.”⁹⁷

Por su parte Goodman describe esta estrategia como:

“Un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto.”⁹⁸

Johnston define las inferencias de la siguiente manera:

⁹⁷ Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 20.

⁹⁸ Goodman, *El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, p. 21.

“Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones, y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar; esto es, un modelo necesario para el procesamiento de arriba abajo, del lector hacia el texto.”⁹⁹

Hasta este momento hemos destacado la inherencia que existe entre la inferencia y la comprensión lectora, diversos autores resaltan la importancia de esta estrategia en el proceso lector; por tanto podemos afirmar que hablar de lectura inferencial es hablar de comprensión lectora.

I.7.B.- Clases de inferencia

Las inferencias se producen en todos los niveles del texto y sus funciones pueden dividirse en dos grandes grupos según si aportan información externa al texto, varios autores asocian este tipo de inferencias con los conocimientos previos del lector respecto del contenido de la obra; o si conectan elementos en su interior, estos elementos tienen relación con la forma en que está tejido el texto, con la complejidad sintáctica del escrito y con los procesos cognitivos de abajo arriba de quien lee, este grupo de inferencias se han denominado como de relaciones informativas. Independientemente de que nos sirvan para conectar o para llenar vacíos informativos, Warren, Nicholas y Trabasso dividen a las inferencias en las siguientes clases.¹⁰⁰

⁹⁹ Gómez, *La lectura en la escuela*, p. 23-24.

¹⁰⁰ Colomer y Campos, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, pp. 43-44.

*“a) Relaciones lógicas. Permiten identificar las causas y el efecto en un evento o identificar la manera lógica de un suceso.”*¹⁰¹ Estas inferencias se subdividen en: motivacional, de capacidad, causa psicológica, causa física.

Motivacional: Se elaboran a partir de ciertos antecedentes, se infiere que se realiza alguna acción por alguna coacción o motivo. Por ejemplo, en un texto como: “Era su última oportunidad o reprobaría el semestre”. Se infiere que el afectado estudiará bastante para superar su problema.

Capacidad: El antecedente permitirá realizar la inferencia que es la condición para que se de un evento. Por ejemplo, en un texto como: “Aquel hombre era muy rico”. Se infiere que este hombre puede comprar muchas cosas.

Causa psicológica: Se pueden deducir las causas de muchas acciones a partir de la caracterización psicológica o de los estados de ánimo atribuidos a los personajes. Por ejemplo, en un texto como: “El niño no llevaba su tarea y sabía de la dureza del maestro”. Se infiere que el niño será castigado.

Causa física: Se infiere a partir de los antecedentes de causas mecánicas de objetos o fenómenos que causen cierta situación. Se puede presuponer que es la lluvia la que causa el desbordamiento de un río si se señala la presencia de estos dos fenómenos.

¹⁰¹ Ibid.

“b) Relaciones informativas. Estas inferencias se identifican porque tratan de ubicar al lector, dándole información previa o para que logre ubicar los sucesos o los personajes. Se subdividen en: espacio temporal, pronominal, léxica, referencial, marco global.”¹⁰²

Espacio temporal: A partir de un suceso se infiere su ocurrencia de acuerdo a un orden. Es decir hacen referencia al lugar o tiempo de suceso y secuencia de ciertas situaciones. Por ejemplo, en un texto como: “La familia Gómez llegó en su coche a la ciudad de México”. Se infiere que para llegar, antes tuvieron que revisar el coche.

Pronominal: Se infiere a partir de un artículo o un pronombre posesivo, al referirse a algún objeto, animal o persona. Por ejemplo, al considerar el artículo “los” se infiere que el sustantivo será de género masculino y número plural.

Léxica: Se infiere a partir de un término su significado, es decir, cual de los significados de una palabra polisémica es el correcto. Por ejemplo, en un texto como: “Este invierno se ha presentado muy crudo”. Se infiere que el término “crudo” no se refiere a algo que no está cocido, sino a algo que se presenta con mucha fuerza.

Referencial: Se hace la inferencia a partir de un antecedente, ya sea en acción o en eventos cuando la referencia no está marcada como pronombre, es decir, se infiere al mencionar un antecedente de quién o qué se está haciendo referencia en

¹⁰² Ibid.

el texto. Por ejemplo, en un texto como: “El niño salió adelante, él siempre se las ingeniaba para ganar”. “Él” se refiere al mismo niño.

Marco global: Se puede determinar un contexto a partir de las inferencias. Por ejemplo, en un texto como: “Los niños corrían en la cancha, otros comían su torta, las niñas saltaban la cuerda”. Puede inferirse que es la hora de recreo en una escuela.

“c) Relaciones evaluativas. Consisten en emitir un juicio en lo que propone la pregunta, relacionar las proposiciones del texto y el reconocimiento de las intenciones. Son las inferencias basadas en juicios morales y sociales. Por ejemplo, en un texto como: “Pedro golpea a su mujer”. Se puede inferir que no es una buena persona.”¹⁰³

Con la intención de ser más ilustrativo se presenta a continuación un cuadro que resume los tipos de inferencia.

La inferencia	Lógicas	Motivacional
		Capacidad
		Causa psicológica
		Causa física
	Informativas	Espacio temporal
		Pronominal
		Léxica
		Referencial
		Marco global
	Evaluativas	Evaluativas

Cuadro 2. Clasificación de los tipos de inferencia.

¹⁰³ Ibid.

La inferencia pues, contiene una amplia gama de situaciones que prácticamente integra a otras como la predicción o la anticipación. Considerando que la inferencia es una abstracción, una agudeza cognitiva, una habilidad deductiva o una consecuencia lógica de una serie de hechos o situaciones, entonces se puede decir que la predicción es una inferencia basada en antecedentes vivenciales, una especie de sospecha inteligente fundamentada en los datos que se presentan.

Estudios realizados sobre las tipos de inferencia que dominan los alumnos de sexto grado de Educación Primaria al leer diversos textos, mostraron una realidad preocupante: la incapacidad de éstos para formular inferencias; más aún, son incapaces de relacionar sus ideas con el texto y se observó una dependencia casi total hacia éste, es decir, la gran mayoría sólo domina el nivel de comprensión literal, lo cual evidencia un grado de lectura muy raquítico.

I.8.- TIPOLOGÍA DE TEXTOS

Existen muchas clasificaciones en torno a los textos, por su estructura, su función, su trama, su finalidad, entre otros. Algunos textos presentan mayores dificultades para su comprensión que otros debido a sus características propias. Así tenemos que no es lo mismo leer un cuento, una novela, un ensayo, un texto científico, etc.; de ahí la inquietud de realizar esta investigación. Este subcapítulo define a los textos y los clasifica basándose en dos criterios: la función y la trama. También describe las características generales de los textos narrativos e

informativos, tipos de texto que son utilizados para el trabajo de campo de la presente investigación.

I.8.A.- Hacia una tipología de textos

Considerando que la lectura se concibe como el proceso de interacción del lector con el texto, éste último influye también para que la comprensión se dé en mayor o menor grado. Los textos se diferencian entre sí por sus características y propiedades, sus formas específicas facilitan u obstruyen la construcción del significado.

El texto es una unidad lingüístico-pragmática cuyo fin último es la comunicación. Concibiéndolo así, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea completa (oraciones) puede considerarse como texto. No obstante, dado que en toda situación comunicativa los textos que se utilizan son generalmente más complejos que una oración, entonces el texto será la unidad constituida por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos, capítulos u obras completas.¹⁰⁴

Gómez et al. analiza los textos en función de cuatro criterios: 1) su forma gráfica, 2) su relación con el sistema de la lengua, 3) su estructura y 4) su contenido.¹⁰⁵ Luego del análisis de estos cuatro aspectos que contienen los textos,

¹⁰⁴ Gómez, op. cit., p. 30.

¹⁰⁵ Ibid., p. 31.

se puede observar cómo todos ellos guardan una relación estrecha con los tipos de inferencia presentados con antelación. Esta similitud queda manifiesta en el segundo criterio: *su relación con el sistema de lengua*, el cual hace alusión a la cohesión y coherencia del texto. Uno de los recursos fundamentales de la cohesión es la relación endofórica, la cual se define como aquella información que permite que un elemento del texto pueda ser identificado gracias a la referencia que se hace de él en otra parte del mismo texto. Pues bien, estas relaciones endofóricas, señaladas por Gómez, son indistintas a lo que Warren llama inferencias referenciales, ubicadas dentro del grupo de las inferencias de relaciones informativas. La coherencia textual constituye la forma global del escrito y depende en gran medida de la calidad de la cohesión. Respecto a la estructura de los textos, Gómez afirma:

“Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos. Los diversos tipos de texto que existen: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches, periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción –superestructura- y su función comunicativa o social.”¹⁰⁶

Kaufman y Rodríguez¹⁰⁷ clasifican a los textos basándose en su función y trama. La función de los textos tiene que ver con su finalidad: informar, divertir, persuadir, algunos se relacionan con los sentimientos de lector, los textos apelativos y emocionales son un ejemplo de ello. La palabra texto proviene del latín *“textum”*, tejido, tela, entramado o entrelazado, en consecuencia se utilizó el

¹⁰⁶ Ibid., p. 37.

¹⁰⁷ Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, p. 115.

término “trama” para distinguir y diferenciar las diversas estructuraciones o configuraciones de los textos, así pues, según su trama se dividen en narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional. A continuación se muestra el cuadro de clasificación de los textos.¹⁰⁸

Clasificación de los textos por función y trama				
Función	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Trama				
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de Experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Cuadro 3. Clasificación de los textos por función y trama

Autores como Aznar, Cros y Quintana;¹⁰⁹ Colomer y Campos;¹¹⁰ Cooper,¹¹¹ presentan clasificaciones similares, aunque no mencionan criterios bajo los cuales basen tales clasificaciones. Existen sólo diferencias de términos, por ejemplo algunos autores clasifican como texto descriptivo al cuento mientras otros lo

¹⁰⁸ Ibid., p. 117.

¹⁰⁹ Enrique Aznar, Antonio Cros, y León Quintana, *Coherencia textual y lectura* (Universitat de Barcelona: ICE-HORSORI, 1991), pp. 48-49.

¹¹⁰ Colomer y Campos, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, pp. 61-62.

¹¹¹ David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 112.

ubican dentro de los textos narrativos, lo mismo sucede con la similitud entre textos informativos y expositivos.

I.8.B.- El texto narrativo

Los textos narrativos están organizados en patrones que incluyen un principio, una parte intermedia y un fin. Esta trama narrativa presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal, por tanto, el ordenamiento temporal de los hechos y la relación causa-efecto es posible establecerlas gracias al uso de las conjugaciones verbales.¹¹²

Según Aznar, Cros y Quintana los textos narrativos pueden dividirse en las siguientes partes:

1. *“Marco.”*¹¹³

Expone el contexto donde se producen los hechos (presentación de los personajes y de la situación, relatos de sucesos anteriores, situación en el espacio y el tiempo). Suele aparecer en el inicio de la narración.

2. *“Complicación.”*¹¹⁴

¹¹² Aznar, op. cit., p. 48.

¹¹³ Ibid., p. 49.

¹¹⁴ Ibid.

Conjunto de sucesos que provocan un conflicto y suponen una transformación de la situación inicial y de la vida de los personajes. Llamado también nudo o conflicto por otros autores.

3. “Resolución.”¹¹⁵

Desenlace del problema, se puede encontrar una moraleja pudiendo ser implícita.

I.8.C.- El texto informativo

La característica fundamental de los textos informativos consiste en que no presentan una única organización, pues ésta depende del tipo y objetivo de la información. El texto expositivo se relaciona con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o proporciona información sobre éstos. Generalmente se organizan en tres partes: una introducción, en la que se presenta el tema o problema; un desarrollo, donde se encadenan informaciones mediante el empleo de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.); y una conclusión.¹¹⁶

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Ibid.

Los textos informativos presentan mayores dificultades para su comprensión, esta afirmación se basa en la inestabilidad de su estructura y porque aporta mucha información nueva, es decir, el lector no cuenta con los conocimientos previos necesarios para reconstruir significados.

El texto informativo describe las relaciones lógicas, abstractas, entre acontecimientos y objetos con el fin de informar, explicar o persuadir. Dentro de este tipo de textos, en los que no hay necesariamente una referencia espacio temporal ni unos personajes o actores, se incluyen los artículos científicos, los libros de texto y los ensayos literarios o filosóficos, así como las distintas variedades de documentos escritos que se producen con fines comunicativos en el mundo laboral.¹¹⁷ Si bien la investigación se ha centrado en su mayor parte en el estudio de los textos narrativos, se está desarrollando un esfuerzo en el estudio de la comprensión del material expositivo, debido, entre otras razones, a la gran importancia práctica de este tipo de texto en el ámbito educativo.

Existen algunas diferencias importantes entre los textos narrativos y los informativos. En general, la prosa narrativa resulta mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva y esta diferencia parece tener su origen en la propia naturaleza del texto. Un ensayo positivo suele comunicar al lector información nueva y, en consecuencia, le obliga a utilizar todos sus recursos cognitivos convirtiendo su procesamiento en una tarea ardua y difícil. Por el

¹¹⁷ León y García, "Comprensión de textos e instrucción," pp. 4-5.

contrario, la prosa narrativa aporta una menor cantidad de información nueva al lector, ya que se trata sobre situaciones y personajes sobre los cuales el autor ya posee numerosos conocimientos, lo que le permite realizar más inferencias a la vez que activa en el sujeto otro tipo de variables de naturaleza afectiva o emotiva, tales como la empatía con el protagonista, el final feliz o infeliz, etc., que complementa la información leída. Las funciones comunicativas en ambos textos son también diferentes. Así, mientras que la función comunicativa de una narración es fundamentalmente la de entretener, la exposición se dirige a informar.

Los procesos psicológicos que intervienen en la forma de organizar la información del texto son también diferentes. Así, en la prosa narrativa estos procesos se orientan a completar los «huecos» vacíos en el encadenamiento de los sucesos descritos en el texto, induciendo al sujeto a producir inferencias causales que le permitan construir una representación coherente del texto narrativo. En cambio, los procesos psicológicos que intervienen en el texto informativo están dirigidos a extraer las relaciones entre los elementos descritos en el contenido del texto, formando una representación de la estructura lógica del mismo. En otras palabras, la construcción del significado que realizamos parece estar orientada, fundamentalmente en el caso de la narración, por el «conocimiento» del lector y, por tanto, su comprensión depende en mayor medida de los procesos de arriba-abajo. Por el contrario, en el caso de la exposición la construcción del significado se dirige por la «estructura proposicional y superficial del texto» y, por tanto, la comprensión se realiza a través del procedimiento abajo-arriba.

CAPÍTULO II DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

II.1.- DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La hipótesis de trabajo planteada en esta investigación titulada: “*el tipo de texto determina el dominio de inferencias en alumnos de sexto grado*”; pretende encontrar la posible relación entre la lectura de textos narrativos e informativos y el tipo de inferencias que domina el alumno de sexto grado. A continuación se definen las variables (independiente y dependiente) que conforman dicha hipótesis.

II.1.A.- Operacionalización de las variables

Variable independiente: Texto narrativo e informativo

Definición conceptual

Los textos narrativos están organizados en patrones que incluyen un principio, una parte intermedia y un fin. Esta trama narrativa presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal, por tanto, el ordenamiento temporal de los hechos y la relación causa-efecto es posible establecerlas gracias al uso de las

conjugaciones verbales. La característica fundamental de los textos informativos consiste en que no presentan una única organización, pues ésta depende del tipo y objetivo de la información. El texto expositivo se relaciona con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o proporciona información sobre éstos. Generalmente se organizan en tres partes: una introducción, en la que se presenta el tema o problema; un desarrollo, donde se encadenan informaciones mediante el empleo de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.); y una conclusión.

Definición operativa

Como texto narrativo se seleccionó un cuento, por ser éste una de las principales exposiciones con esta trama. Para el texto informativo se utilizó una noticia, un artículo informativo, una noticia y una biografía.

Variable dependiente: La inferencia

Definición conceptual

La inferencia se define como una estrategia básica para la comprensión lectora, pues cumple con funciones elementales como resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un

contexto para la frase y el establecimiento de un marco para construir un modelo básico del significado del texto; éstos, son aspectos estructurales que permiten al lector detectar la información ausente o implícita, lo cual le facilita establecer las relaciones necesarias para culminar con éxito su proceso cognoscitivo.

Esta variable se divide en tres clases: las inferencias de relaciones lógicas, las inferencias de relaciones informativas y las inferencias evaluativas.

Las inferencias de relaciones lógicas permiten al lector determinar los efectos de algunas acciones, por lo general este tipo de estrategias permiten al lector detectar información implícita. Esta clase de inferencias se subdivide en inferencias motivacionales, de capacidad, psicológicas y físicas. A continuación se describe cada una de ellas.

Motivacional: Se elaboran a partir de ciertos antecedentes, se infiere que se realiza alguna acción por alguna coacción o motivo.

Capacidad: El antecedente permitirá realizar la inferencia que es la condición para que se dé un evento.

Causa psicológica: Se pueden deducir las causas de muchas acciones a partir de la caracterización psicológica o de los estados de ánimo atribuidos a los personajes.

Causa física: Se infiere a partir de los antecedentes de causas mecánicas de objetos o fenómenos que causen cierta situación.

A continuación se presenta una tabla donde se resumen las subclases de inferencia pertenecientes a las de relaciones lógicas, el tipo de texto y el número de ítem que evalúa cada uno de sus tipos.

Clase de inferencia	Subclases	Número de ítem	
		narrativo	informativo
Inferencia de relaciones lógicas	Motivacional	7, 26	31
	Capacidad	10	11
	Causa psicológica	3, 6	29
	Causa física	21, 24	

Cuadro 4. Inferencia de relaciones lógicas

Las inferencias de relaciones informativas permiten ubicar al lector en un contexto y espacio específico, resuelven problemas de ambigüedad léxica y funcionan de dos maneras: como conectores del texto y aportan información complementaria que facilita la ubicación del lector. Se subdividen a su vez en: espacio temporal, pronominal, léxica, referencial y marco global. A continuación se expone cada una de ellas.

Espacio temporal: A partir de un suceso se infiere su ocurrencia de acuerdo a un orden. Es decir hacen referencia al lugar o tiempo de suceso y secuencia de ciertas situaciones.

Pronominal: Se infiere a partir de un artículo o un pronombre posesivo, al referirse a algún objeto, animal o persona.

Léxica: Se infiere a partir de un término su significado, es decir, cual de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Marco global: Se puede determinar un contexto a partir de las inferencias.

Referencial: Se infiere a partir de un antecedente, ya sea en acción o en eventos cuando la referencia no está marcada como pronombre, es decir, se infiere al mencionar un antecedente de quién o qué se está haciendo referencia en el texto.

A continuación se presenta una tabla donde se resumen las subclases de inferencia pertenecientes a las de relaciones informativas, el tipo de texto y el número de ítem que evalúa cada uno de sus tipos.

Clase de inferencia	Subclases	Número de ítem	
		narrativo	Informativo
Inferencia de relaciones informativas	Espacio temporal	19, 5	28
	Pronominal	9, 20	13, 30
	Léxica	4, 23	16, 12
	Marco global	2, 25	27, 32
	Referencial	18, 8	15, 14

Cuadro 5. Inferencia de relaciones informativas

Las inferencias de relaciones evaluativas presuponen un nivel crítico de lectura a quien las emplea, otorgan un papel interactivo al lector, quien interactúa, enjuicia y critica las ideas del autor del texto. A continuación se describen.

Relaciones evaluativas. Consisten en emitir un juicio en lo que propone la pregunta, relacionar las proposiciones del texto y el reconocimiento de las intenciones. Son las inferencias basadas en juicios morales y sociales.

Clase de inferencia	Subclases	Número de ítem	
		narrativo	informativo
Inferencia de relaciones evaluativas	Relaciones evaluativas	1, 22	17

Cuadro 6. Inferencia de relaciones evaluativas

Definición operativa

Se diseñó y aplicó un cuestionario a los alumnos de sexto grado de escuelas urbanas y rurales con la finalidad de obtener evidencias empíricas que sirvan de insumo para contrastar la hipótesis de trabajo.

Para efectuar la comprobación de la hipótesis y partiendo de las características propias de las variables de estudio se optó por utilizar la técnica del cuestionario;

asimismo se recurrió a este mismo instrumento, el cual aparece en el apartado de anexos (anexo A cuestionario), para identificar los tipos de inferencia que dominan los alumnos de sexto grado. Para la estructuración de éste se consideró primeramente su objetivo, centrándose en el rescate de información relacionada con los tipos de inferencia que emplea el alumno al leer. El cuestionario contiene 32 preguntas, cuyos ítems contienen todas las subclases de inferencias que se desprenden de las lecturas cuidadosamente seleccionadas.

Los tipos de texto que se emplearon para idear y materializar el instrumento de recogida de datos son narrativos e informativos, se seleccionaron textos con esta estructura porque abundan en los libros de texto, por lo que es casi un hecho que todos los sujetos de estudio tienen antecedentes. Dentro del campo de los textos narrativos se eligieron dos cuentos breves; acerca de los textos informativos, los indicados fueron una noticia, un artículo informativo y una biografía. Con respecto a los temas de los textos seleccionados, se compilaron atendiendo, en la medida de lo posible, a los intereses y experiencias previas de los alumnos con el propósito de hacer de la aplicación de los instrumentos una actividad grata.

Se recurrió al jueceo de expertos en la materia para garantizar al máximo la validez de los instrumentos aplicados. Con base en las observaciones señaladas se mejoró la presentación general del instrumento de recolección de datos en la parte correspondiente a las indicaciones. Los ítems número 8, 13 y 24 son inversos por lo que se recomendó que se destacaran mediante pistas tipográficas

para facilitar la comprensión de la pregunta. El ítem número 14 se mejoró en su redacción pues se subordina del anterior.

Previo a la realización del cuestionario se consideraron los requisitos mínimos para su elaboración. El estudio piloto se efectuó en dos escuelas urbanas ubicadas en la cabecera municipal de Guanaceví y en dos escuelas más ubicadas en comunidades rurales. El total de sujetos evaluados suma 16. 10 de ellos corresponden a las escuelas urbanas y el resto a las escuelas rurales.

El orden de los ítems que aparecen en el instrumento de recolección de datos no corresponde a la clasificación de inferencias que se presenta en la tabla puesto que es muy difícil encontrar un texto que contenga el total de las inferencias y menos aún respetar el orden de aparición; por lo tanto se exponen primeramente los ítems correspondientes a las inferencias de relaciones lógicas en consonancia con sus subclases; posteriormente se enuncian los ítems que evalúan a las inferencias de relaciones informativas y en tercer lugar se presentan las inferencias de relaciones evaluativas.

Descripción de los ítems correspondientes a las *inferencias de relaciones lógicas*.

Con los ítems número 7 y 26 se pretende encontrar el grado de dominio de inferencias *motivacionales* en los textos narrativos. Con el ítem número 31 se persigue el mismo fin, sólo que se trata de un texto informativo.

El ítem número 10 evalúa la inferencia de *capacidad* en los textos narrativos. El ítem número 11 hace lo propio con un texto informativo.

La inferencia *psicológica* es medida con las preguntas número 3 y 6 en los textos narrativos, mientras que en los textos informativos se hace lo mismo con la pregunta número 9.

Para calificar la inferencia *física* se diseñaron las preguntas número 21 y 24 correspondientes a los textos narrativos.

Descripción de los ítems correspondientes a las *inferencias de relaciones informativas*.

Con los ítems número 19 y 5 se pretende encontrar el grado de dominio de inferencias de tipo espacio temporal en los textos narrativos. Con el ítem número 28 se persigue el mismo fin, sólo que se trata de un texto informativo.

Los ítems número 9 y 20 evalúan la inferencia de tipo *pronominal* dentro de los textos narrativos. Los ítems número 13 y 30 hacen lo propio con un texto informativo.

La inferencia *léxica* es medida con las preguntas número 4 y 23 en los textos narrativos, mientras que en los textos informativos se hace lo mismo con las preguntas número 16 y 12.

Para calificar la inferencia de tipo *marco global* se diseñaron las preguntas número 2 y 25 correspondientes a los textos narrativos. Por lo que corresponde a los textos informativos las preguntas diseñadas fueron las número 27 y 32.

La inferencia de tipo *referencial* es calibrada con los ítems número 18 y 8 en el campo de los textos narrativos, mientras que al interior de los textos informativos se evaluó con los ítems número 14 y 15.

Descripción de los ítems correspondientes a las *inferencias de relaciones evaluativas*.

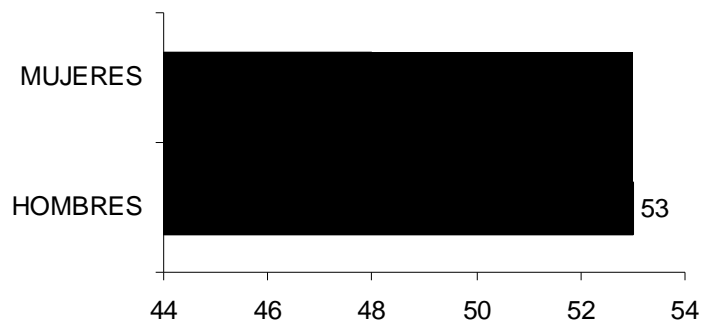
Con los ítems número 1 y 22 se pretende encontrar el grado de dominio de inferencias de tipo *evaluativas* en los textos narrativos. Con el ítem número 17 se persigue el mismo fin, sólo que se trata de un texto informativo.

II.1.B.- Universo, población y muestra

Los sujetos de estudio de esta investigación, son alumnos que cursan sexto grado en escuelas primarias públicas de organización completa, y escuelas primarias públicas de organización incompleta respecto al número de maestros que laboran en ellas; ambos tipos de escuela trabajan en horario matutino y están ubicadas en el municipio de Guanaceví, Dgo. Las primeras están establecidas en un medio urbanizado como lo es la cabecera municipal y pertenecen al Sistema Estatal de Educación; estas instituciones son la Escuelas Primarias “Jesús E.

Valenzuela” y “José María Patoni” correspondientes a la zona escolar número 11. Por su parte, las escuelas primarias de organización incompleta están asentadas en medio rural, dos de ellas pertenecen al Sistema Estatal de Educación; como lo son las Escuelas Primarias “Benito Juárez” y “Tierra y Libertad”. Cuatro escuelas más, pertenecen al Sistema Federalizado, como lo son las Escuelas Primarias “Emiliano Zapata”, “Francisco I. Madero”, “Juan de la Barrera” y “Valentín Gómez Farías”. Cabe destacar que las condiciones socioeconómicas de la población de estudio son muy similares, pues en lo general su nivel económico es bajo y en casos excepcionales llega a medio.

La población objeto de estudio de la investigación asciende a 101 alumnos, no se obtuvo muestra con el afán de obtener una mayor aproximación de la realidad; además de esto, se aprovechó la buena relación laboral que existe con los profesores de las escuelas elegidas para el estudio, facilitando con ello la aplicación del instrumento de recolección de datos. La población está integrada por 53 hombres y 48 mujeres como se aprecia en la siguiente gráfica.



Gráfica 1.- Distribución de la población por sexo.

De la población estudiada, 69 elementos pertenecen a escuelas que se ubican en el medio urbano y 32 pertenece a escuelas ubicadas en el medio rural. Para ser más ilustrativo se presenta la siguiente gráfica.



Gráfica 2.- Distribución de la población por tipo y sexo.

Se presenta también una tabla de frecuencia que resume la composición de la población estudiada distribuida por centro de trabajo y el número de sujetos de estudio que aportó.

ESCUELA	f.	f. a.	f. r.	f. r. a.
José María Patoni	35	35	34.65%	34.65%
Jesús E. Valenzuela	34	69	33.66%	68.32%
Tierra y Libertad	4	73	3.96%	72.28%
Benito Juárez	5	78	4.95%	77.23%
Emiliano Zapata	3	81	2.97%	80.20%
Juan de la Barrera	3	84	2.97%	83.17%
Francisco I. Madero	8	92	7.92%	91.09%
Valentín Gómez Farías	9	101	8.91%	100.00%

Cuadro 7.- Tabla de frecuencia.

f.= Frecuencia

f. a.= Frecuencia acumulada

f. r.= Frecuencia relativa

f. r. a.= Frecuencia relativa acumulada

Se decidió tomar esta población porque se considera que la Educación Primaria representa un producto final intermedio dentro del esquema de Educación Básica, pues de acuerdo con los perfiles de egreso estipulados en el Plan y Programas de Estudio 1993 vigente, los alumnos que la concluyan deben mostrar habilidades en el manejo e interpretación de textos escritos. El desarrollo de las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar) por parte de los alumnos, es un objetivo central enmarcado en los propósitos generales del Plan, por tanto, se consideró pertinente echar un vistazo para observar y describir su nivel de desarrollo lector; aún a sabiendas de concebir a la lectura como un proceso continuo perfeccionable.

Hecha la consideración anterior, se creyó oportuno realizar un corte transversal durante el inicio de segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005, para rescatar evidencias empíricas que indiquen las estrategias que emplean los alumnos al interactuar con los textos, en este caso, los tipos de inferencias a que recurren para relacionar e integrar información nueva con la que ya poseen.

II.2.- APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Como ya se dijo, la población estudiada consta de 101 elementos que representan el total de los alumnos de sexto grado de las escuelas seleccionadas para realizar el trabajo de campo. La aplicación del cuestionario y el consecuente recolección de los datos se desarrolló de la siguiente manera.

El día viernes 7 de enero de 2005 se acudió durante la tarde a los planteles educativos urbanos, cuyos nombres son Escuela Primaria José María Patoni y Jesús E. Valenzuela ubicados en la cabecera municipal de Guanaceví, Dgo; con el propósito de solicitar la autorización a los directores de dichos planteles para la aplicación del instrumento de recolección de datos; no habiendo objeción alguna por parte de ellos, y más aún, otorgando todo tipo de facilidades, se acordó regresar la semana próxima inmediata.

El día miércoles 12 de enero de ese mismo año, se tuvo contacto con los profesores encargados de sexto grado de ambas instituciones para solicitarles su apoyo al seguimiento del proceso de la investigación. Durante este encuentro se les explicó en que consistía el instrumento y cuál era su objetivo. Finalmente el instrumento se aplicó durante la mañana del jueves 13 de enero en ambas escuelas, la aplicación estuvo a cargo de los profesores de grupo respectivos.

En el caso de las escuelas ubicadas en medio rural se visitó a cada una de ellas durante la tarde del miércoles 12 de enero del año en curso; todas estas escuelas (6), son bidocentes y tridocentes; se habló con los maestros encargados de sexto grado quienes también fungen como directores comisionados y se les pidió su colaboración. Los maestros aplicaron el cuestionario con su grupo correspondiente entre los días jueves y viernes posteriores a la fecha de la visita. El miércoles 19 de enero se recorrió nuevamente cada una de las localidades, incluyendo la cabecera municipal, para recoger los cuestionarios ya contestados y aprovechar para agradecer a los profesores su invaluable participación.

II.3.- ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez aplicados los cuestionarios a alumnos se procedió al análisis de los datos contenidos en dichos instrumentos. Para la realización del análisis descriptivo y la consecuente obtención e interpretación de los resultados se recurrió a dos programas: el SPSS versión 11.0 (siglas en inglés) y el Excel de Microsoft. El primero resultó indispensable para obtener las frecuencias de los resultados correctos de los ítems propuestos en el instrumento de recolección de datos, logrando con ello el análisis descriptivo. La hoja de cálculo Excel se empleó para la realización de las gráficas representativas de los resultados.

Inicialmente se realizó un concentrado de los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los alumnos; posteriormente se capturó esta información en el programa estadístico SPSS 11.0 con el propósito de realizar el análisis descriptivo, el cual se detalla a continuación.

Como se mencionó con anterioridad, el orden de los ítems presentados en el cuestionario no obedece a la clasificación de las inferencias por las razones expuestas. En consecuencia, se privilegió el orden de las clases y subclases de inferencia para organizar y presentar los resultados obtenidos.

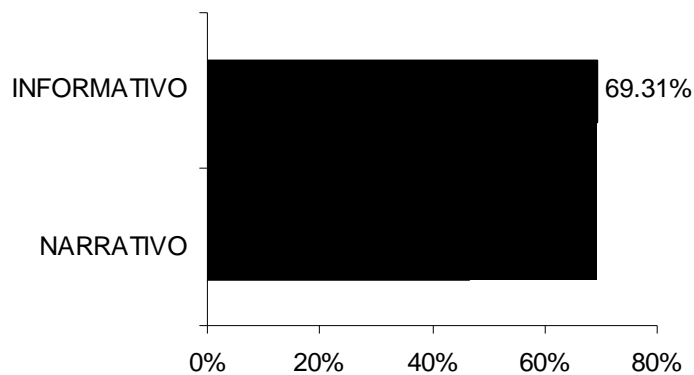
En primer término se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente al tipo de inferencias de *relaciones lógicas* tanto en textos

narrativos como en informativos, este tipo de estrategias se subdividen a su vez en inferencias de *capacidad*, *físicas*, *motivacionales* y *psicológicas*.

Acto seguido se presenta una tabla comparativa entre los porcentajes de acierto obtenidos de la inferencia de *capacidad* en ambos tipos de texto.

CAPACIDAD			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	70	69.31%
NARRATIVO	101	47	46.53%

Cuadro 8.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia de capacidad de textos narrativos e informativos.



Gráfica 3.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia de capacidad.

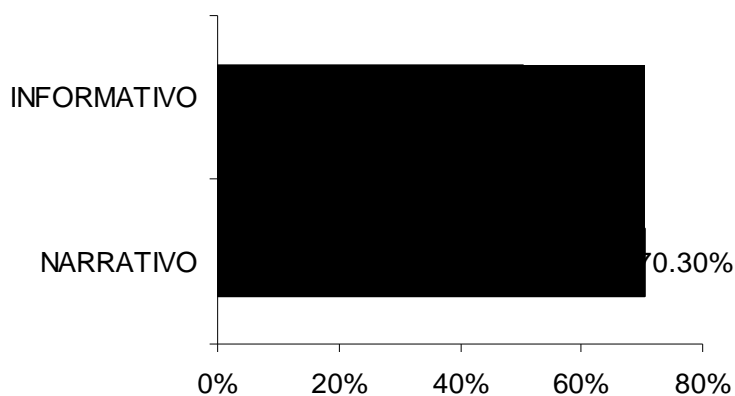
Como puede observarse, el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de *capacidad* en los textos informativos es igual a 69.31%, lo cual equivale a 70 respuestas correctas de las 101 posibles; por su parte, este mismo tipo de inferencia pero en los textos narrativos obtuvo un 46.53%, lo cual representa 47 resultados correctos por parte de los sujetos de estudio.

La inferencia de tipo *física* pertenece también al subconjunto de las inferencias de relaciones lógicas, para el desarrollo de esta investigación sólo se captó información acerca de este tipo en el campo de los textos narrativos, por lo que los detalles de su análisis se presentarán posteriormente.

Ahora se expone una tabla que muestra los porcentajes de acierto obtenidos en la inferencia *motivacional*.

MOTIVACIONAL			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	51	50.50%
NARRATIVO	101	71	70.30%

Cuadro 9.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia motivacional de textos narrativos e informativos.



Gráfica 4.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia motivacional.

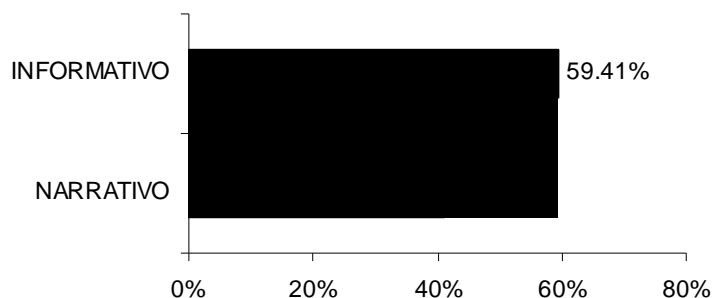
Los resultados obtenidos en este tipo de estrategia muestran que los alumnos de sexto grado que conformaron la población estudiada tienen mayor dominio inferencial en los textos narrativos; ya que el índice se situó en un 70.30%, lo cual

representa 71 resultados correctos. Por su parte el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *motivacional* en los textos informativos es igual a 50.50%, lo cual equivale a 51 respuestas correctas de las 101 posibles.

Para finalizar con este primer grupo de inferencias (relaciones lógicas), se presenta una tabla que muestra el tipo de texto, el total de la población y el número de resultados correctos referentes a la inferencia *psicológica*.

PSICOLÓGICA			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	60	59.41%
NARRATIVO	101	42	41.09%

Cuadro 10.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia psicológica de textos narrativos e informativos.



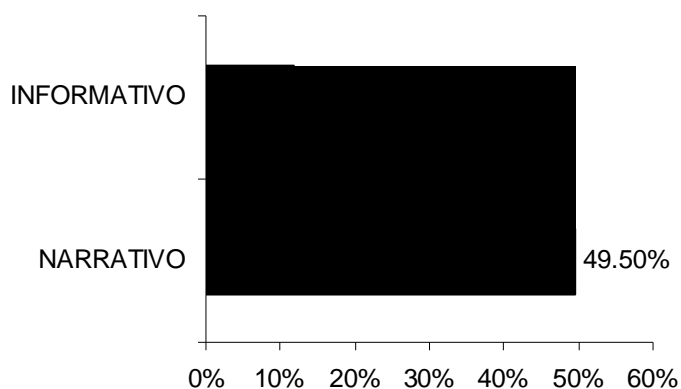
Gráfica 5.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia psicológica.

Como puede observarse, el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *psicológica* en los textos informativos es igual a 59.41%, lo cual equivale a 60 respuestas correctas de las 101 posibles; por su parte, este mismo tipo de inferencia pero en los textos narrativos obtuvo un 41.09%, lo cual representa 42 resultados correctos por parte de los sujetos de estudio.

En segundo término se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente al tipo de inferencias de *relaciones informativas* tanto en textos narrativos como en informativos, este tipo de estrategias se subdividen a su vez en inferencias *espacio temporal*, *léxicas*, *marco global*, *pronominales* y *referenciales*. A continuación se presenta una tabla comparativa entre los porcentajes de acierto de la inferencia de tipo *espacio temporal*.

ESPACIO TEMPORAL			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	12	11.88%
NARRATIVO	101	50	49.50%

Cuadro 11.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia espacio temporal de textos narrativos e informativos.



Gráfica 6.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia espacio temporal.

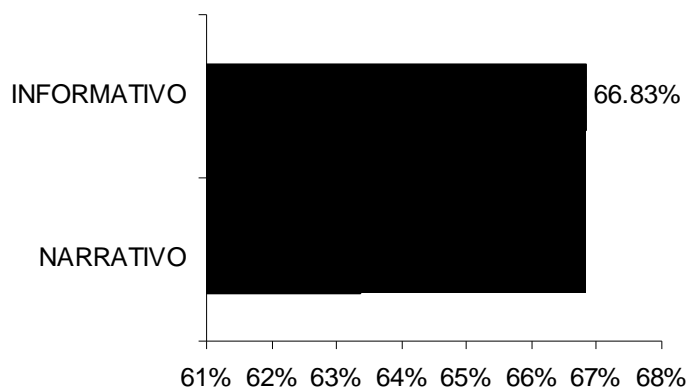
Los resultados obtenidos en la inferencia *espacio temporal* indican que, dentro del campo de los textos informativos, sólo el 11.88% del total de la población estudiada acertó en este tipo de estrategia, lo cual equivale a 12 aciertos de 101 posibles. El porcentaje de acierto de esta misma estrategia, correspondiente a los

textos narrativos, alcanzó un 49.50%, equivalente a 50 respuestas correctas de los sujetos de estudio.

Enseguida se presenta la tabla que contiene los resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente a la inferencia *léxica*.

LÉXICA			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	68	66.83%
NARRATIVO	101	64	63.37%

Cuadro 12.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia léxica de textos narrativos e informativos.



Gráfica 7.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia léxica.

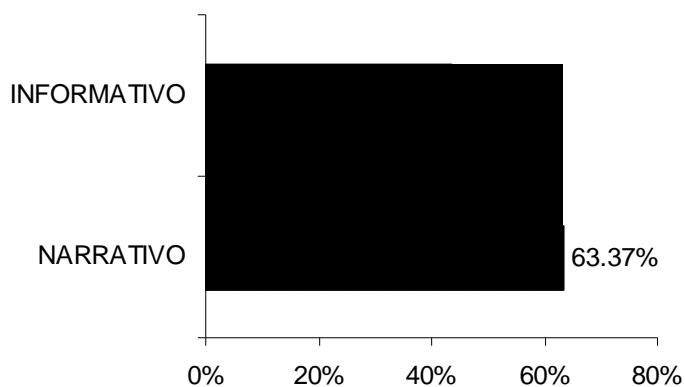
Los resultados obtenidos en este tipo de estrategia muestran que los alumnos de sexto grado que conformaron la población estudiada tienen un escaso mayor dominio de lectura inferencial en los textos informativos; ya que el índice se situó en un 66.83%, lo cual representa 68 resultados correctos. Por su parte el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *léxica* en los textos

narrativos es igual a 63.37%, lo cual equivale a 64 respuestas correctas de las 101 posibles.

Enseguida se presenta la tabla que contiene los resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente a la inferencia de *marco global*.

MARCO GLOBAL			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	44	43.56%
NARRATIVO	101	64	63.37%

Cuadro 13.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia de marco global de textos narrativos e informativos.



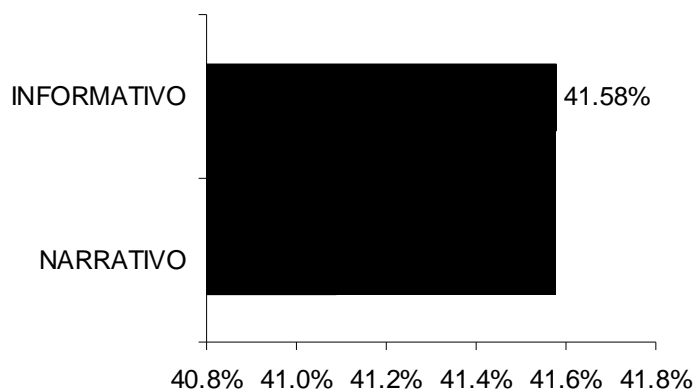
Gráfica 8.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia de marco global.

Los resultados obtenidos en este tipo de estrategia muestran que los alumnos de sexto grado que conformaron la población estudiada tienen mayor dominio inferencial en los textos narrativos; ya que el índice se ubicó en un 63.37%, lo cual representa 64 resultados correctos. Por su parte el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *marco global* en los textos informativos es igual a 43.56%, lo cual equivale a 44 respuestas correctas de las 101 posibles.

Enseguida se presenta la tabla que contiene los resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente a la inferencia de *pronominal*.

PRONOMINAL			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	42	41.58%
NARRATIVO	101	42	41.09%

Cuadro 14.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia pronominal de textos narrativos e informativos.



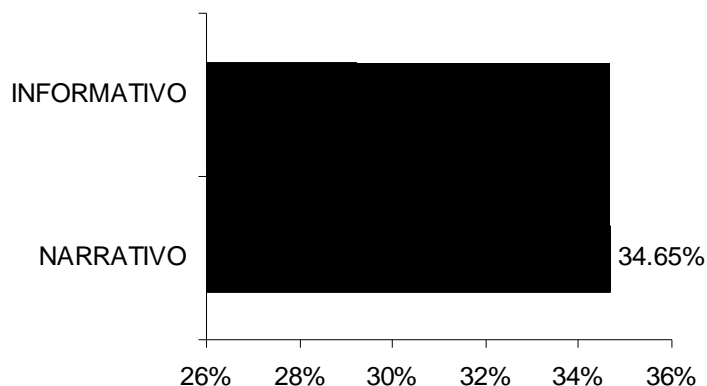
Gráfica 9.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia pronominal.

En la tabla y gráfica correspondientes se puede observar que, en este tipo de estrategia, los alumnos de sexto grado que conformaron la población estudiada, alcanzaron un dominio inferencial de un 41.58% en los textos informativos; lo cual representa 42 resultados correctos. Por su parte el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *marco global* en los textos narrativos es igual a 41.09%, lo cual equivale a 42 respuestas correctas de las 101 posibles.

Enseguida se presenta la tabla que contiene los resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente a la inferencia *referencial*.

REFERENCIAL			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	30	29.21%
NARRATIVO	101	35	34.65%

Cuadro 15.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia referencial de textos narrativos e informativos.



Gráfica 10.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia referencial.

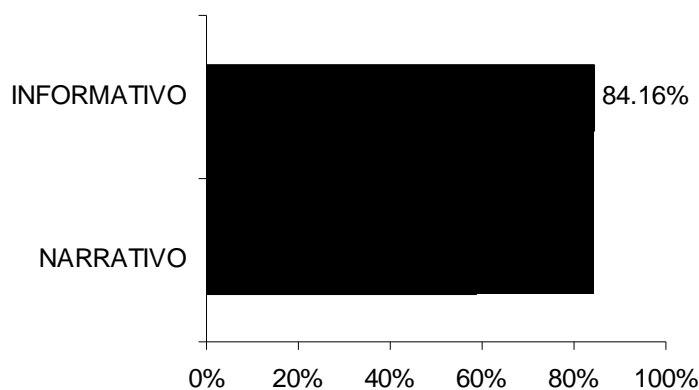
Ante este tipo de estrategia, los resultados obtenidos muestran que los alumnos de sexto grado, que conformaron la población estudiada, lograron un 34.65% en los textos narrativos; lo cual representa 35 resultados correctos. Por su parte el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *referencial* en los textos informativos es igual a 29.21%, lo cual equivale a 30 respuestas correctas de las 101 posibles.

Continuando con el análisis descriptivo correspondiente a esta variable; la cual se especificó en sus tres tipos, se presentan ahora los resultados obtenidos de la inferencia de relaciones evaluativas. Este tipo de estrategia se divide en inferencias de tipo evaluativo. Enseguida se presenta la tabla que contiene los

resultados obtenidos del análisis descriptivo correspondiente a la inferencia de *evaluativa*.

EVALUATIVA			
TEXTO	POBLACIÓN	ACIERTOS	PORCENTAJE
INFORMATIVO	101	85	84.16%
NARRATIVO	101	60	58.91%

Cuadro 16.- Tabla que muestra el porcentaje de acierto obtenido en la inferencia evaluativa de textos narrativos e informativos.



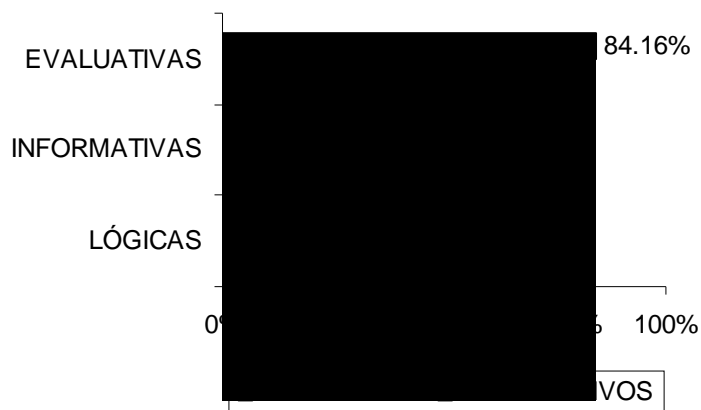
Gráfica 11.- Porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia evaluativa.

De acuerdo con la tabla y gráfica correspondientes, los resultados obtenidos en este tipo de estrategia ascienden a un 84.16% en los textos informativos; lo cual representa 85 resultados correctos. Por su parte el porcentaje de reactivos correctos de la inferencia de tipo *evaluativa* en los textos narrativos es igual a 58.91%, lo cual equivale a 60 respuestas correctas de las 101 posibles.

Enseguida se presenta una tabla que resume y compara cada una de las clases de inferencia y los resultados obtenidos en ambos tipos de texto.

CLASES DE INFERENCIA		
CLASES DE INFERENCIA	TIPO DE TEXTO	PORCENTAJE
LÓGICAS	NARRATIVO	48.64%
	INFORMATIVO	59.74%
INFORMATIVAS	NARRATIVO	50.40%
	INFORMATIVO	38.61%
EVALUATIVAS	NARRATIVO	58.91%
	INFORMATIVO	84.16%

Cuadro 17.- Tabla que muestra los porcentajes de resultados obtenidos en las clases de inferencia en ambos tipos de texto.



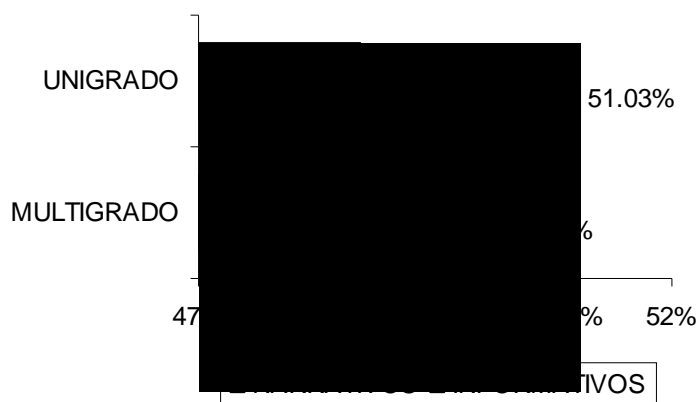
Gráfica 12.- Porcentaje de aciertos obtenidos en las clases de inferencia en ambos tipos de texto.

Con base en la tabla y gráfica correspondientes, el porcentaje de aciertos obtenidos en la inferencia de relaciones lógicas dentro de los textos informativos es igual a 59.74%; en los textos narrativos alcanzó un 48.64%. La inferencia de relaciones informativas se ubicó en un 50.40% en textos narrativos y un 38.61% en textos informativos. Por su parte, la inferencia de relaciones evaluativas se ubicó en un 84.16% en textos informativos y la población estudiada alcanzó un 58.91% en textos narrativos.

Se consideró atractivo comparar los promedios del porcentaje obtenido entre los grupos que conforman las escuelas unigrado y las escuelas multigrado. Los resultados obtenidos se aprecian en la tabla siguiente.

TIPO DE ORGANIZACIÓN		
TIPO DE TEXTO	MULTIGRADO	UNIGRADO
NARRATIVOS	50.16%	51.03%
INFORMATIVOS	49.76%	48.72%

Cuadro 18.- Tabla que muestra los promedios de los porcentajes de acierto obtenido por tipo de escuela en ambos tipos de texto.



Gráfica 13.- Promedio de los porcentajes obtenidos en ambos tipos de texto.

La gráfica anterior ilustra que las escuelas unigrado (también llamadas “urbanas” por el medio en que se ubican), obtuvieron un promedio de acierto igual a 48.72% en los textos informativos y un promedio de 51.03% en los textos narrativos. Por otro lado, las escuelas multigrado (también llamadas “rurales” por el medio en que se ubican), alcanzaron, en promedio, un 49.76% de acierto en los textos informativos, mientras que en el campo de los textos narrativos el promedio de porcentaje de acierto de estas instituciones se ubicó y 50.16% de acuerdo con la tabla y gráfica respectivas.

ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Para efectuar el análisis inferencial de las diferencias de varianzas de las clases de inferencia en ambos tipos de texto se utilizó la prueba ANOVA acompañada del análisis de diferencias múltiples de Bonferroni.

a) Textos narrativos:

ANOVA

PROMEDIO POR GRUPOS

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Group	.586	2	.293	4.964	.008
Within Groups	17.706	300	.059		
Total	18.293	302			

Cuadro 19.- Tabla que muestra el nivel de significancia de los grupos de inferencia en los textos narrativos.

De acuerdo con el análisis de diferencias múltiples de Bonferroni, se puede observar que la prueba arroja un índice de significancia de .008 el cual es menor que .05 por lo que, basados en esta prueba se puede afirmar que sí existe una diferencia significativa entre las clases de inferencia correspondiente a los textos narrativos. Falta por determinar en qué clase de inferencia se dan estas relaciones de significancia, para ser más explícito se presenta enseguida una segunda tabla sustraída de la prueba, misma que muestra entre qué tipo de inferencias se dan estas relaciones de significancia.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: PROMEDIO POR GRUPOS

Bonferroni

(I) Grupos de inferenci	(J) Grupos de inferenci	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Lógicas	Informativas	-.0146	.03419	1.000	-.0969	.0677
	Evaluativas	-.0997*	.03419	.011	-.1820	-.0174
Informativas	Lógicas	.0146	.03419	1.000	-.0677	.0969
	Evaluativas	-.0851*	.03419	.040	-.1675	-.0028
Evaluativas	Lógicas	.0997*	.03419	.011	.0174	.1820
	Informativas	.0851*	.03419	.040	.0028	.1675

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Cuadro 20.- Tabla que muestra las diferencias entre los grupos de inferencia correspondientes a los textos narrativos.

Según el cuadro 20 se puede observar que las diferencias se encuentran entre las inferencias de relaciones lógicas y las inferencias de relaciones evaluativas, ya que su significancia es igual a .011 la cual es menor que .05. Otra relación de significancia que se da es entre las inferencias de relaciones informativas y las inferencias de relaciones evaluativas; ya que su índice de significancia es igual a .040 la cual es menor que .05.

b) Textos informativos:

ANOVA

PROMEDIO POR GRUPOS

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.220	2	4.610	58.719	.000
Within Groups	23.552	300	.079		
Total	32.772	302			

Cuadro 21.- Tabla que muestra el nivel de significatividad de los grupos de inferencia en los textos informativos.

De acuerdo con el análisis de diferencias múltiples de Bonferroni, se puede observar que la prueba arroja un índice de significancia de .000 el cual es menor que .05 por lo que, basados en esta prueba, se puede afirmar que sí existe una diferencia significativa entre las clases de inferencia correspondiente a los textos informativos. Falta por determinar en qué clase de inferencia se dan estas relaciones de significancia, para ser más explícito se presenta enseguida una segunda tabla sustraída de la prueba, misma que muestra entre qué tipo de inferencias se dan estas relaciones de significancia.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: PROMEDIO POR GRUPOS

Bonferroni

(I) Grupos de inferencia	(J) Grupos de inferencia	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Logicas	Informativas	.1815*	.03943	.000	.0866	.2764
	Evaluativas	-.2442*	.03943	.000	-.3391	-.1493
Informativas	Logicas	-.1815*	.03943	.000	-.2764	-.0866
	Evaluativas	-.4257*	.03943	.000	-.5207	-.3308
Evaluativas	Logicas	.2442*	.03943	.000	.1493	.3391
	Informativas	.4257*	.03943	.000	.3308	.5207

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Cuadro 22.- Tabla que muestra las diferencias entre los grupos de inferencia correspondientes a los textos narrativos.

Según el cuadro 22 se puede observar que las diferencias se encuentran entre las tres clases de inferencias (de relaciones lógicas, de relaciones informativas y de relaciones evaluativas). Estas clases de inferencia se encuentran interrelacionadas de manera recíproca; es decir, las inferencias lógicas se relacionan con las informativas y evaluativas; las informativas con las lógicas y evaluativas y las evaluativas con las lógicas e informativas. En todas ellas el índice de significancia es igual a 0.000 la cual es menor que .05.

Se realizó también la prueba T de diferencia de medias para muestras apareadas con la finalidad de ver si existen diferencias significativas entre los promedios obtenidos en la comprensión lectora de los textos informativos respecto a los textos narrativos.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PROMEDIO INFORMATIVOS	.4905	101	.12911	.01285
	PROMEDIO NARRATIVOS	.5076	101	.13202	.01314

Cuadro 23.- Tabla que muestra las medias obtenidas del dominio de lectura inferencial en textos narrativos e informativos.

El promedio obtenido en los textos informativos asciende a 49.05%, por su parte el promedio obtenido en los textos narrativos es ligeramente mayor y se ubicó en 50.76%.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	PROMEDIO INFORMATIVOS - PROMEDIO NARRATIVOS	-.0171	.15391	.01531	-.0475	.0133	-1.115	100	.268

Cuadro 24.- Tabla que muestra el nivel de significancia entre las medias obtenidas de lectura en textos narrativos e informativos.

La tabla anterior muestra que no existe una diferencia significativa entre los promedios de acierto en el dominio de lectura inferencial entre textos narrativos e informativos. El Test de grupos apareados expone que el nivel de significancia es

igual .268, lo cual es claramente mayor que .05; por lo que, para el presente estudio, no existe mayor dificultad para los alumnos de sexto grado en interactuar con textos narrativos e informativos.

Se consideró interesante comparar los promedios de porcentaje de acierto obtenidos en la lectura de textos narrativos e informativos entre el grupo de las escuelas multigrado o rurales con respecto al grupo de las escuelas unigrado o urbanas. Para efectuar dicha comparación se utilizó la prueba T de diferencia de medias para muestras independientes teniéndose los siguientes resultados.

Group Statistics

organización	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PROMEDIO INFORMATIVOS unigrado	69	.4872	.13236	.01593
multigrado	32	.4976	.12355	.02184
PROMEDIO NARRATIVOS unigrado	69	.5103	.13214	.01591
multigrado	32	.5016	.13367	.02363

Cuadro 25.- Tabla que muestra los promedios de acierto en ambos tipos de texto obtenidos por las escuelas unigrado y multigrado.

Los resultados obtenidos por la prueba T de diferencia de medias, expresan que el promedio alcanzado en los textos informativos se ubicó en un 48.72% por las escuelas unigrado y un promedio de 49.76% en las escuelas multigrado. En el área de los textos narrativos, las escuelas unigrado promediaron un 51.03% de acierto en la interpretación de inferencias, el grupo de las escuelas multigrado lograron un promedio de 50.16%. En la tabla siguiente se ilustra el nivel de

significancia entre la comprensión lectora de textos narrativos e informativos y las escuelas unigrado (urbanas) y multigrado (rurales).

Independent Samples Test										
		Levene's Test for quality of Variance		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PROMEDIO INFORMATIVOS	Equal variance assumed	.101	.751	-.376	99	.708	-.0104	.02773	-.06544	.04461
	Equal variance not assumed			-.385	64.459	.701	-.0104	.02704	-.06442	.04359
PROMEDIO NARRA	Equal variance assumed	.031	.860	.305	99	.761	.0087	.02836	-.04763	.06493
	Equal variance not assumed			.304	59.858	.762	.0087	.02849	-.04833	.06564

Cuadro 26.- Tabla que muestra el nivel de significancia entre las escuelas unigrado y multigrado y el promedio de aciertos en ambos tipos de texto.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el nivel de significancia es igual a .708 en escuelas unigrado y .701 en escuelas multigrado; ambos son mayores que .05 por lo que la diferencia no es significativa en el campo de los textos informativos. Por lo que respecta a los textos narrativos, las escuelas unigrado se ubicaron en .761 y las escuelas multigrado en .762, ambos son mayores que .05; por lo que se puede afirmar que tampoco existe una diferencia significativa entre los grupos confrontados.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Una vez que se hubo desarrollado el proceso de investigación, se cuenta con los elementos suficientes para aseverar que el nivel de lectura inferencial de los alumnos de sexto grado de las escuelas primarias públicas del municipio de Guanaceví, no superan la escala de aprobación enmarcada en el acuerdo número 200 para la evaluación del aprendizaje, el cual rige en la actualidad el Sistema Educativa Nacional, ya que el promedio de resultados correctos, logrados por la citada población, asciende a 5.0 en los textos narrativos y a 4.9 en los textos informativos.

Esta diferencia marginal en los promedios de acierto a favor de los textos narrativos sobre los textos informativos, no representa una significancia digna de ser tomada en cuenta en razón de que los resultados que arroja la prueba “T” de diferencia de medias para muestras apareadas indican que los alumnos de sexto grado no encuentran mayores dificultades para la comprensión lectora de uno u otro tipo de texto.

Contrario a lo que estipula Aznar et. al.¹¹⁸ en el sentido de que los textos narrativos presentan menos obstáculos para su comprensión que los textos los textos informativos, los resultados de esta investigación no presentan dicha

¹¹⁸ Aznar, et. al., *Coherencia textual y lectura*, p.58.

tendencia. La respuesta a lo anterior quizá se encuentra en el trabajo áulico diario: los textos con función informativa abundan en la escuela primaria y su tratamiento y desarrollo aumenta en el tercer ciclo de este nivel, por lo tanto, es factible que los alumnos hayan desarrollado las competencias necesarias para enfrentarse a este tipo de textos, aún sin llegar a un nivel óptimo, pues no se debe olvidar que se encuentra en la frontera de lo aceptable, no obstante este hecho es meritoria al haber acortado la distancia con relación al texto narrativo.

Destaca la actitud inquisitiva recurrente de los sujetos de estudio al señalar que las respuestas a los ítems no se encontraban en el texto. Lo anterior evidencia un nivel bajo de lectura, debido a la dependencia, casi absoluta, de los alumnos hacia el texto, es decir, tal parece que no se da esa interacción lector texto, (y si acaso surge, es en muy bajo porcentaje) esa relación de reciprocidad entre el sujeto y objeto; en la que el primero asocia sus conocimientos previos con la información nueva posibilitando la ampliación constante de sus esquemas de conocimiento. Este nivel literal de la lectura limita, y en ocasiones inhibe, la capacidad de reflexión de los alumnos sobre lo que leen, asumiendo como dogma todo material impreso al que se enfrentan y negándose, a la postre, toda posibilidad de desarrollar una actitud propia, de lectores autónomos y críticos.

Se sugiere emplear este tipo de preguntas y con este objetivo (captación de inferencias) para romper con la barrera de lo establecido, no debe olvidarse que la comprensión de la lectura no se circunscribe a la capacidad de recuerdo de los alumnos ni a las respuestas a cuestionamientos basados en el contenido literal del

texto; es preciso ir más allá, involucrar a los alumnos en el contexto del texto, activar sus potencialidades a fin de establecer ese contacto necesario con el autor para que pueda juzgar y seleccionar aquella información que satisfaga sus propósitos de lectura.

Al escudriñar sobre la interrelación que existe entre las clases de inferencia en ambos tipos de texto, los resultados señalan que el promedio de aciertos obtenidos en las inferencias de relaciones lógicas es de 54.19%, el cual es mayor que alcanzado por las inferencias de relaciones informativas pues se ubicó en un 44.5%. Según Rodríguez¹¹⁹ este comportamiento de la variable de estudio obedece a las características propias de cada tipo de inferencia. Las inferencias de relaciones lógicas aportan información no explícita que ubican al lector en un contexto determinado, este tipo de estrategias guardan relación estrecha con los conocimientos previos del lector y el proceso de construcción de significados se ve influenciado por procesos psicológicos cognitivos de arriba abajo. Tal parece que esta situación favorece la asimilación y reconstrucción del contenido. Por su parte, las inferencias de relaciones informativas sirven de nexos y son fundamentales para estructurar el contenido sintáctico y semántico del texto; proveen de información nueva y constante a cada momento y para su dominio el individuo hace uso de los procesos psicológicos cognitivos denominados de abajo arriba. Esta situación representa mayores dificultades para su comprensión.

¹¹⁹ Rodríguez, "Tipos de inferencias en la comprensión de la lectura de textos expositivos por alumnos de primaria, secundaria y preparatoria," p. 52.

Durante el análisis de los ítems, fue muy notorio el alto porcentaje de error en las preguntas inversas, pues sólo el 26% de la población contestó correctamente. Este hecho pudiera asociarse con la poca variedad de las interrogantes a que se enfrentan los alumnos en sus actividades diarias o, en su defecto, a una actitud estereotipada producto de actividades rutinarias que no ofrecen alguna oportunidad para activar sus esquemas de conocimiento. Se sugiere a los profesores incorporar al trabajo diario preguntas de este tipo, porque ello desarrollará la capacidad de análisis y reflexión de los educandos o, en otros términos, la noción de reversibilidad.

Otra inquietud que surgió del presente trabajo de investigación fue la de comparar el nivel de dominio de lectura inferencial entre escuelas multigrado y escuelas unigrado. Los resultados obtenidos precisan que no existe una diferencia significativa entre ambos grupos debido a que en los textos narrativos las escuelas unigrado obtuvieron en promedio un 51.03% contra un 50.16% de las escuelas multigrado. En los textos informativos las escuelas unigrado obtuvieron un 48.72% de acierto y las escuela multigrado lograron un 49.76% de acierto.

Como puede observarse, el rendimiento alcanzado por ambos tipos de escuela es prácticamente el mismo. Este evento reduce, al menos en comprensión lectora, la distancia que existe entre ambos tipos de organización, pues para nadie son desconocidas las desventajas que arrastra consigo el grupo multigrado, originadas por sus especificidades propias.

El hecho educativo es un fenómeno muy complejo porque es un campo multidisciplinario e interdisciplinario. El proceso de enseñanza aprendizaje está permeado por aspectos psicológicos, culturales, emocionales sociales, metodológicos entre otros, y más aún, al centro de esta actividad se encuentra el alumno. Si bien es cierto que la Psicología Educativa ofrece un marco conceptual de referencia para desarrollar con mayor intencionalidad el trabajo diario, también lo es que cada alumno y cada situación requieren de atención especial para atender sus diferencias individuales. Desde esta óptica y ante la imposibilidad de establecer leyes en las ciencias sociales, sólo resta apegarse al método didáctico con su eminente función prescriptiva.

En la práctica educativa no existe panacea que satisfaga a plenitud la problemática del aprendizaje, es deseable que las sugerencias plasmadas en este documento sean de gran utilidad para alcanzar uno de los objetivos más ambiciosos de la educación primaria: que el alumno aprenda a aprender permanentemente y con independencia; ya que este hecho coadyuvará a la añeja pretensión de contar con un Sistema Educativo Nacional de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- ALLIENDE, F.; y CONDEMARÍA, M.: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Barcelona, España, Andrés Bello, 1999, p. 83-90.
- ANDRADE, Rogério: *Bichos de África 3 y 4*, México, SEP, 1992, p. 9-14.
- AZNAR, E.; CROS, A.; y QUINTANA, L.: *Coherencia textual y lectura*, Universitat de Barcelona, ICE-HORSORI., 1991, p. 47-71.
- CARDOSO, O.; y GÓMEZ, M.: *Negrita*, México, SEP, Ediciones Era, 1997, p. 26.
- CARNEY, Tanley: *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, MORATA S L., 1996, p. 15-53.
- COLOMER, T.; y CAMPOS, A: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste, 1996, p. 33-63.
- COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor DIS., 1999, p. 15-22.
- FERREIRO, E.; Y GÓMEZ, M.: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, 1987, p. 315.
- GARRIDO, Felipe: *El buen lector se hace, no nace*, México, Planeta Mexicana, 1999, p. 113-120.
- GÓMEZ, P. y otros: *La lectura en la escuela*, México, Secretaría de Educación Pública, 1995, p.17-37.
- GOODMAN, Kenneth. *El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1984, p. 97-115.
- HERNÁNDEZ, Gloria: *Paradigmas en la psicología de la educación*, México, Paidós, 1999, p. 47-61
- JOHNSTON, Paul: *La evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*, Madrid, Visor, 1989, p. 27-45.
- KAUFMAN, A.; y RODRÍGUEZ, M.: *La lectura y los textos*, Buenos Aires, Santillana, 1993, p. 19-37.
- MEDINA, Liberty: *La dimensión sociocultural de la enseñanza*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1998, p. 51-77.
- MÉXICO, Libros del Rincón: *Cosas de aquí y cosas de allá II*, México, Innovación y comunicación, 1997, p. 53.
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Español. Sugerencias para su aprendizaje. Primer grado*, México, SEP, 1999, p. 44-49.
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, México, SEP, 2000, p. 73-129.
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Libro para el maestro. Español. Primer grado*, México, SEP, 2000, p. 7-15.
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Libro para el maestro. Español. Segundo grado*, México, SEP, 2000, p. 11-15.
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Libro para el maestro. Sexto grado*, México, SEP, 1985, p. 11-14.
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Plan y programas de estudio 1993*, México, SEP, 1993, p. 22.
- MIALARET, Gregorio: *El aprendizaje de la lectura*, Madrid, Marova, 1985, p. 9-33.

- ROSALES, Carlos: *Didáctica de la comunicación verbal*, Madrid, Narcea, 1987, p. 75-95.
- SMITH, Frank: *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1989, p. 175-211.
- SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ de Serveis Pedagògics, 1999, p. 57-75.

ARTÍCULOS

- CARRETERO, Mario: *Desarrollo cognitivo y educación*, Cuadernos de Pedagogía, 1987, no. 153, p. 3-4.
- COLL, C.; y SOLÉ, I.: *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, 1989, no. 168, p. 1-2.
- CUBERO, R.: *Los esquemas de conocimiento de los niños*. Cuadernos de Pedagogía, 1988, no. 165, p. 1-4.
- DELVAL, Juan: *La epistemología genética y los programas escolares*, Cuadernos de Pedagogía, 1976, no. 13, p. 2-3.
- LEÓN, J.; y GARCÍA, J.: *Comprensión de textos e instrucción*, Cuadernos de Pedagogía, 1989, no. 169, p. 1-8.
- PÉREZ, Ángel.: *Piaget y los contenidos del currículo*, Cuadernos de Pedagogía, 1981, no. 78, p. 3-4.
- POZO, J.; y CARRETERO, M.: *Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar*, Cuadernos de Pedagogía, 1986, no. 133, p. 1-2.
- SOLÉ, Isabel: *Aprender a leer, leer para aprender*, Cuadernos de Pedagogía, 1988, no. 157, p. 1-5.

OTRAS

- BENÍTEZ, Lourdes: *Estrategias y nociones de lectura en estudiantes de Primaria y Bachillerato: ¿Diferencias?*, Reporte de investigación, Aguascalientes, COMIE, 1999, p. 1-8.
- CAMACHO, Salvador: *Modernización educativa en México, 1982-1995. El caso de Aguascalientes*, Reporte de investigación, Aguascalientes, COMIE, 1999, p. 1-7.
- CARRASCO, Laura: *La aplicación incompleta de inferencias, una explicación a los problemas de comprensión de lectura*. Reporte de investigación, Aguascalientes, COMIE, 1999, p. 2-12.
- CHÁVEZ, Norma: *La comprensión lectora en niños de 2° a 6° grado*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Pedagógica de Durango (UPD), Durango, Durango, México, 1999.

CONTRERAS, O.; y COVARRUBIAS, P.: *Evaluación de la comprensión de la lectura de estudiantes universitarios*, Reporte de investigación, Mérida, COMIE, 1997, p. 2-10.

FERNÁNDEZ, Teresa: *Una aproximación a la comprensión lectora a través de la identificación de sus niveles*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Aguascalientes, México, 1996.

RODRÍGUEZ, Claudia: *Tipos de inferencias en la comprensión de la lectura de textos expositivos por alumnos de primaria, secundaria y preparatoria*, Reporte de investigación, Mérida, COMIE, 1997, p. 1-10.

ANEXOS

ANEXO A CUESTIONARIO

Compañero maestro:

Mi nombre es Pedro Torres, en esta ocasión estoy realizando una investigación acerca de la comprensión lectora que muestran los alumnos de 6° grado, por lo que solicito su ayuda para que me permita aplicar un cuestionario a su grupo. La intención es recabar datos indispensables para el seguimiento del estudio; cabe aclararle que la información que se obtenga es absolutamente confidencial, tan es así, que su nombre no es necesario, y el de sus alumnos, sin apellidos.

Esperando contar con su aprobación, sólo me resta manifestarle mi gratitud y reconocimiento.

Atte.

Profesor. Pedro Torres Bribiesca

Nombre del alumno: _____

Sexo: _____

Nombre de la escuela: _____

Turno: _____

Ubicación: _____

Número de maestros que trabajan en la escuela: _____

INDICACIONES. Lee con mucha atención el siguiente cuento
--

EL JUICIO DE LA TORTUGA

Una tortuga, muy viejita, tenía mucha dificultad en conseguir alimentos. Decidió entonces pedir al conejo le abriera un túnel que comunicara el terreno de su casa con el claro del bosque donde los animales de la región ponían cada semana su mercado.

El conejo empezó a trabajar enseguida y en pocos días hizo el túnel. La tortuga agradeció mucho a su amigo el magnífico trabajo realizado y al otro día, en la mañana temprano, se metió en el agujero. Al final del túnel asomó la cabeza y se le hizo agua la boca con lo que vio: una multitud de animales del bosque vendían y compraban montañas de frutas, legumbres y cereales, en un bullicio tremendo. La tortuga, sin salir del agujero, gritó lo más alto que pudo:

- Los cazadores, ¡huyan todos! ¡Ahí vienen los cazadores!

Los animales al oír aquella extraña voz saliendo de las profundidades de la tierra, huyeron en loca carrera, abandonando canastas y mercancías. Pensaron que era un aviso de los dioses del bosque.

La anciana tortuga, después de verificar que estaba todo en el más completo silencio, salió del escondite y se llevó a su casa todo lo que consiguió meter en un costal.

Los siguientes fines de semana, la señora del caparazón arrugado usó el mismo truco, siempre con éxito. Los animales, desconfiados, formaron una comisión y fueron a quejarse con el león:

- Majestad –dijo uno de ellos–, no es posible seguir con más pérdidas. Todas las semanas una voz misteriosa que nadie sabe de dónde viene, nos hace abandonar nuestros puestos y cuando regresamos se han llevado casi toda la mercancía. Usted tiene que hacer algo.

El león oyó el relato con atención y le ordenó al chango:

- Te vas a quedar vigilando en lo alto de un árbol los puestos del mercado, para ver si descubres quién es el astuto que hace esta maldad.

El domingo siguiente, como las otras veces, los mercaderes huyeron cuando escucharon aquella voz sobrenatural anunciar la llegada de los cazadores. Sólo el mono guardián, temblando y escondido entre las hojas de un árbol muy alto, se quedó y descubrió lo que ocurría abajo.

El chango le contó al rey de la selva lo que pasaba y éste mandó detener y juzgar a la ladrona.

El día señalado para el juicio, la tortuga apareció con una guitarra y empezó a tocar delante del león, del juez y de los otros animales reunidos en el tribunal. La música era tan bonita que todo el público se puso a bailar y a cantar, olvidándose completamente del juicio. El león, encantado por la dulce melodía, dejó que se fueran todos los animales y pidió a la artista:

- Me gustaría tener un instrumento igual al tuyo. ¿Puedes hacerme uno así de bonito?

- No es fácil, Majestad –contestó la astuta tortuga–. Para que el sonido salga bien es necesario un material especial.

- Pero yo consigo todo lo que quiero –rezongó el emperador de la selva–.

- Bien –continuó la inteligente viejita–, para hacer las cuerdas de esta guitarra yo necesito las tripas de un chango.

El monarca, entonces, llamó al leopardo y le dijo que atrapara al guardián, pues necesitaba sus tripas. El chango, que estaba escondido en un rincón oyendo la conversación, huyó muy lejos y nunca más volvió a aquel lugar. Como él era el testigo principal de la acusación, la tortuga fue absuelta.

INDICACIONES. Con base en el cuento que acabas de leer, contesta las siguientes preguntas, subrayando la respuesta que consideres correcta. Sólo una de las tres opciones es verdadera, puedes volver a leer el cuento si lo necesitas.

1. Según el cuento que has leído, lo que hizo la tortuga es:
 - a) Correcto. Porque ya está viejita y debe buscar la manera más sencilla de comer
 - b) Incorrecto. Porque no tiene derecho para disponer de la comida de otros
 - c) Correcto. Porque demostró ser una tortuga inteligente

2. La parte del cuento que dice "una multitud de animales del bosque vendían y compraban montañas de frutas, legumbres y cereales, en un bullicio tremendo". ¿Cuál de estos lugares describe?
 - a) Una tienda
 - b) Un mercado
 - c) Un súper

3. Con base en lo que leíste, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es correcta?
 - a) La tortuga odió al chango
 - b) El chango le es indiferente a la tortuga
 - c) La tortuga sólo quiso asustar al chango

4. ¿A qué se refiere la palabra "truco"?
 - a) Demostración de magia
 - b) Hacer trampa para ganar un juego
 - c) Gritar sin ser visto

5. ¿Qué día terminó el conejo de hacer el túnel?
 - a) el viernes
 - b) el sábado
 - c) el domingo

6. ¿Por qué temblaba el mono cuando vigilaba?
 - a) Teme a la tortuga
 - b) Teme caer del árbol
 - c) Teme a lo desconocido

7. ¿Por qué los animales del bosque se quejaron con el león?
 - a) Porque estaban asustados
 - b) Porque estaban nerviosos
 - c) Porque estaban siendo robados

8. ¿Cuál de las siguientes expresiones NO se refiere a la tortuga?
- a) La inocente tortuga
 - b) La señora del caparazón
 - c) La artista
9. Lee el último párrafo del cuento, ¿a quién se refiere “él”?
- a) Al león
 - b) Al chango
 - c) Al leopardo
10. ¿Por qué razón el león escogió al chango como vigilante?
- a) Por su potente vista
 - b) Por su natural agilidad
 - c) Por su irrestricta obediencia

INDICACIONES: Lee atentamente el siguiente texto

Algunos investigadores encontraron que la semilla de la alegría o amaranto es un tesoro para la buena alimentación. Para empezar hicieron pruebas químicas y averiguaron que está constituida por un alto porcentaje de proteínas de muy buena calidad, que es fácil de sembrar, y además, una vez cosechada la semilla, se puede guardar por varias temporadas.

Más tarde estos investigadores unieron sus esfuerzos a los de los historiadores y antropólogos, hasta encontrar que nuestros antepasados conocían todo lo anterior, pues aún cuando no habían hechos estudios químicos, la experiencia les había enseñado las magníficas cualidades del amaranto, que cultivaban y comían en forma de tortillas, dulces, tamales, etc. Pero la gran ventaja del amaranto es su sabor.

Y es que en otras ocasiones se han encontrado alimentos buenos para la salud, pero es difícil que la gente se acostumbre a comerlos, ya que tienen un sabor raro, o diferente de lo que estamos acostumbrados. En cambio, a todos nos gusta la alegría.

INDICACIONES: Con base en lo que leíste, contesta las siguientes preguntas

11. ¿Cuál es una ventaja del amaranto?
- a) Se puede sembrar en cualquier época del año
 - b) Se convierte en harina
 - c) Puede cocerse sin quemarse
12. ¿Qué significa la palabra “tesoro” que aparece en el primer párrafo de la lectura?
- a) Cajón repleto de monedas de oro
 - b) Persona muy querida por los hombres
 - c) Característica muy valiosa que tienen las cosas
13. Lee lo siguiente y contesta las dos preguntas siguientes: “pero es difícil que la gente se acostumbre a comerlos”. De acuerdo al enunciado, ¿cuál opción NO puede cambiarse por la palabra “gente”?

- a) población
- b) personas
- c) ciudadanía

14. ¿Qué alimento puede ser al que se refiere la palabra “comerlos” que aparece en la pregunta anterior?
- a) A las habas
 - b) A las alegrías
 - c) A las hamburguesas

INDICACIONES. Lee lo siguiente

NOTA PERIODÍSTICA

Mireya Cuellar. Aguascalientes, Ags. 25 de julio. Lo más importante para los niños mexicanos es tener escuela para poder aprender y ser mejor. Este fue el derecho más votado por más de tres millones de niños de 6 a 12 años de edad, que el pasado 6 de julio participaron en la primera elección infantil organizada a nivel internacional.

Los futuros ciudadanos, acompañados de sus padres, acudieron a votar a algunos de los miles de lugares instalados en diversas localidades del país. La votación infantil se llevó a cabo al mismo tiempo que la elección de diputados y senadores por los ciudadanos. Esta experiencia de aprendizaje democrático se ha llevado a cabo en varias partes del mundo.

INDICACIONES: Con base en lo que leíste, contesta las siguientes preguntas

15. Lee el segundo párrafo del texto donde dice: “Esta experiencia de aprendizaje democrático” ¿A qué se refiere la expresión “Esta experiencia”?
- a) A la elección de diputados y senadores
 - b) A tener escuela para aprender y ser mejor
 - c) A la elección de derechos por los niños
16. Lee el primer párrafo del texto y contesta: ¿Qué quiere decir la palabra “derecho” en ese párrafo?
- a) Beneficio que debemos recibir
 - b) Lo contrario de izquierdo
 - c) El estudio de las leyes

17. La actividad que realizan los niños es:
- a) Mala. Porque no van a votar solos
 - b) Buena. Porque adquieren formación democrática
 - c) Buena. Porque serán políticos

INDICACIONES: Lee lo siguiente.

La plaga peor apareció más tarde. Desde las montañas que se alzaban en peñascos enormes empezaron a bajar los seres más hambrientos y más audaces de los campos, atraídos por la carne rica y abundante de los cerdos. Desde los siglos habían sido perros domésticos, pero las guerras que diezmaron las familias y dejaron las casas deshabitadas en el monte, obligaron a los perros buscarse la vida por sus propios dientes. Desde entonces se fueron transformando. *Ya no tenían las orejas caídas, sino erectas como el viejo padre lobo. El olfato se les agudizó de modo que caminaban siempre en contra del viento para descubrir el olor del enemigo y prevenirse a tiempo de su encuentro por sorpresa. El oído se hizo más fino y sensible y en su sangre dio la docilidad paso al instinto permanente de matar.* Pero sobre todo les nació el odio contra los perros domésticos, eternos guardianes de los animales de carne, pertenecientes al hombre. Era toda una estrategia de los jíbaros cuando se mudaban a zonas donde abundara la alimentación: limpiar de enemigos su campo de acción. Ésta era, sino la primera, la más constante ley de los jíbaros.

INDICACIONES. Subraya la respuesta correcta, según lo que acabas de leer, si lo necesitas puedes regresar al texto cuantas veces quieras.

18. Las palabras que aparecen en cursiva, ¿a quiénes se refieren?
- a) A los perros salvajes
 - b) Al papá lobo
 - c) A los perros domésticos
19. ¿En qué orden se dio la transformación de los perros?
- a) 1. Desarrollaron un instinto permanente para matar. 2. Perfeccionaron sus sentidos. 3. Los perros perdieron a sus dueños.

- b) 1. Perfeccionaron sus sentidos. 2. Desarrollaron un instinto permanente para matar. 3. Los perros perdieron a sus dueños.
- c) 1. Los perros perdieron a sus dueños. 2. Perfeccionaron sus sentidos. 3. Desarrollaron un instinto permanente para matar.

20. ¿Qué significa la palabra “Ésta” que aparece al final de la lectura?

- a) Matar a los cerdos
- b) Buscar comida
- c) Matar a los perros

21. ¿Cuál de las siguientes oraciones es correcta de acuerdo con la lectura?

- a) Los perros se volvieron salvajes porque se transformaron
- b) El hambre provocó la transformación de los perros
- c) Los perros se volvieron salvajes porque tenían parentesco con el papá lobo

INDICACIONES. Lee atentamente el siguiente párrafo

“La primavera siguió lloviendo sus aguas, pero aún no había alcanzado su apogeo. Por aquellos días María prohibía terminantemente a sus hijos que fueran a bañarse al río. Muy a menudo, en la cabecera de las montañas el agua se va sumando en las laderas de modo que llega como un torrente inesperado.”

22. ¿Cuál afirmación es correcta, de acuerdo a lo leíste?

- a) María es buena porque se preocupa por la seguridad de sus hijos
- b) María es mala porque no deja bañar a sus hijos
- c) No podemos saber, porque no conocemos el río

23. ¿Qué significa la palabra “menudo” en este texto?

- a) Alimento mexicano hecho de panza de vaca
- b) Muy frecuente
- c) Pequeño, de baja estatura

24. Según el texto, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es INCORRECTA?

- a) El río va crecido
- b) El río está en calma
- c) El río lleva bastante agua

INDICACIONES. Lee el siguiente párrafo y contesta la pregunta de enseguida

“Y observaron desalentados aquel grupo de casitas construidas con materiales improvisados, tales como madera, cartón, latas y elementos similares. Era tan nuevo que no tenía luz eléctrica ni agua potable y cada casa estaba rodeada pobremente por un espacio escaso”

25. ¿Cuál de los siguientes escenarios describe el texto que leíste?
- a) Una colonia popular
 - b) Una maqueta con casitas de juguete
 - c) Una comunidad urbana

INDICACIONES. Lee el siguiente párrafo y contesta la pregunta de enseguida.

“Caminaba por un espeso bosque una zorra, que en su semblante triste reflejaba el hambre que traía, pues era ya bien entrada la tarde y aún no encontraba algo con que alimentarse”.

26. ¿Qué crees que hará la zorra?
- a) Morirá de hambre
 - b) Planeará una estrategia para obtener alimento
 - c) Esperará a sus compañeros para cazar juntos

INDICACIONES. Lee el siguiente texto y después contesta las preguntas que se te plantean

Francisco Villa nació y creció en medio de la miseria inseparable de los campesinos que labraban la tierra para beneficio de los grandes hacendados del régimen político y social imperante entonces en México. Él nunca supo que las escuelas existiesen; rodeado de inmensa soledad, medio aprendería a leer y mal escribir cuando, muy distante ya su adolescencia, huía oculto de monte en monte por lo alto de las serranía del Estado de Durango. Francisco Villa, muchacho aún tuvo que recurrir a la ilegalidad justiciera para enfrentarse a los atropellos con que los poderosos terratenientes de aquella época, validos de la falsa ilegalidad mancillaban a los miserables y los explotaban y vejaban. Francisco Villa,

perseguido y amenazado de muerte por los destacamentos rurales y las acordadas, anduvo años y años defendiéndose a balazos desde los más abrupto de las quebradas de la sierra, para salvar su vida, y peleando así, ya solo, ya unido a los abigeos y salteadores que podían ayudarlo a protegerse, se mantuvo en pie, vencedor siempre de quienes lo perseguían y acosaban.

Pero ni el joven Francisco Villa, ni el Francisco Villa adulto querían vivir de aquella manera; anhelaba ganarse el sustento y la tranquilidad como cualquier hombre de bien.

27. ¿Dónde nació Francisco Villa?

- a) En una comunidad rural
- b) En una colonia muy pobre
- c) En una comunidad desértica

28. ¿Cuándo aprendió a leer Francisco Villa?

- a) Cuando era niño
- b) Cuando era joven
- c) Cuando era viejo

29. ¿Cuál de las siguientes aseveraciones es correcta?

- a) Francisco Villa respetaba a los terratenientes
- b) Francisco Villa comprendía a los terratenientes
- c) Francisco Villa odiaba a los terratenientes

30. ¿A quién se refiere la palabra “quienes” que aparece al final del primer párrafo?

- a) La acordada
- b) Los abigeos
- c) Los salteadores

31. Con base en la lectura del segundo párrafo podemos afirmar que:

- a) Villa intentará algo para seguir prófugo de la justicia
- b) Villa continuará robando a los ricos para repartir a los pobres
- c) Villa intentará algo para no ser más prófugo de la justicia

32. ¿En qué contexto se ubica este relato?

- a) México antes de la Revolución
- b) México durante la Revolución
- c) México después de la Revolución

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!