

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES



**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN NIÑOS DE
SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO GRADOS DE PRIMARIA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACION.
PRESENTA

JOSE ANTONIO RAY BAZÁN

ASESORA: DRA. ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

GUADALAJARA, JALISCO. AGOSTO DE 2009.

INDICE

Presentación (5)

1. Marco contextual.

- 1.1 La lectura en la sociedad actual. (8)
- 1.2 La lectura en México (10)
 - 1.2.1 La encuesta nacional de lectura (10)
 - 1.2.2 Las evaluaciones nacionales de lectura (14)
 - 1.2.2.1 Los estudios del INEE (14)
 - 1.2.2.2 La prueba Enlace (19)
 - 1.2.2.3 La prueba PISA (20)
- 1.3 El programa de estudio oficial para la enseñanza del Español (23)
- 1.4 El Programa Nacional de Lectura (PNL) (36)
- 1.5 Las prácticas escolares de lectura (40)
- 1.6 Lo que sabemos y lo que no sabemos (45)
- 1.7 Preguntas de la investigación (47)

2. Marco Teórico

- 2.1 Comprensión lectora (50)
- 2.2 Las características del lector (59)
- 2.3 El lector y la elaboración de inferencias (68)
- 2.4 Texto y textualidad (74)
- 2.5 Clasificación de los textos (80)
- 2.6 El texto expositivo (82)
- 2.7 Las dificultades del texto expositivo (84)
- 2.8 El texto escolar (89)
- 2.9 La evaluación de la comprensión lectora (93)
- 2.10 Trayectorias del desarrollo de la lectura (103)

3. Marco Metodológico

- 3.1 Perspectiva epistemológica (111)

- 3.2 Construcción del instrumento de exploración (116)
 - 3.2.1 Selección de los textos (117)
 - 3.2.2 Ajuste del instrumento (121)
 - 3.2.3 Protocolo de aplicación y registro (122)
 - 3.2.4 Criterios y procedimientos para la puntuación de los instrumentos (122)
- 3.3 Descripción de los sujetos participantes (126)
- 3.4 Procedimiento de aplicación (127)
- 3.5 Procesamiento estadístico de los datos (128)
- 3.6 Análisis cualitativo (129)
- 3.7 Análisis de los materiales del programa de Español (130)

4. Análisis de resultados

- 4.1 Del análisis cuantitativo (132)
 - 4.1.1 Análisis descriptivo (132)
 - 4.1.2 Análisis de varianza (140)
 - 4.1.3 Análisis correlacional (143)
- 4.2 Del análisis cualitativo (148)
 - 4.2.1 Análisis de la prueba de *cloze* (148)
 - 4.2.2 Conclusiones del análisis de la prueba de *cloze* (155)
 - 4.2.3 Análisis del recuento y preguntas (156)
 - 4.2.4 Conclusiones del análisis de recuento y preguntas (160)
- 4.3 De los materiales del programa de Español (162)
 - 4.3.1 Los textos expositivos en los libros de Lecturas y de Actividades (164)
 - 4.3.2 Las orientaciones e indicaciones de los libros para el maestro (169)
 - 4.3.2.1 La lectura de textos expositivos (169)
 - 4.3.2.2 La escritura de textos expositivos (189)
 - 4.3.2.3 Las indicaciones evaluativas (197)
 - 4.3.3 Conclusiones del análisis de los materiales (202)

5. Conclusiones (206)

- 5.1 Sobre los componentes de comprensión y las demandas del programa (207)

5.2 Sobre interrogantes que se abren a partir de este estudio (216)

5.3 Reflexión final (220)

Referencias (221)

PRESENTACIÓN

Este estudio tiene un carácter exploratorio. Busca indagar el proceso de comprensión lectora que despliegan los niños de 2o, 3o y 4o grados de primaria cuando leen textos expositivos. De manera más específica se pretende examinar algunos de los componentes y operaciones de la comprensión lectora, ver si se observan diferencias en ellas y ponderar si estas diferencias están asociadas al grado escolar y al sexo de los estudiantes.

La revisión de la literatura sobre este tema muestra que la trayectoria que sigue esta competencia no es clara: la complejidad misma del objeto, la multiplicidad de textos sobre los que se puede ejercer, la diversidad de contextos en los que se sitúa esta actividad, la variedad de tareas en las cuales se puede observar, dificultan una visión única de este proceso de desarrollo.

Necesariamente, en su aproximación se requieren recortes epistemológicos y metodológicos para que los resultados de la exploración se puedan ponderar, tanto desde una perspectiva conceptual como desde una perspectiva práctica.

En este estudio, se optó por ver la comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística a partir de dos modelos de lectura que colocan el proceso de la comprensión lectora como constituido por un conjunto de transacciones entre lector y texto, transacciones que ocurren en múltiples planos, de manera simultánea, de manera paralela y de manera integrada cuando los lectores han desarrollado cierto nivel de competencia.

El foco del análisis se coloca, por tanto, en el sujeto lector y en las operaciones de comprensión que activa cuando lee textos expositivos, considerando que sus desempeños son una manifestación de sus características individuales. Sin embargo no se desconoce que estas características están configuradas por una constelación de factores socioculturales que intervienen en este proceso y que la lectura es una actividad situada social y culturalmente. Por tanto, hay una segunda mirada que se enfoca en uno de los elementos socioculturales que contribuyen a su configuración y que son las demandas que desde el programa oficial para la enseñanza del Español, se establecen respecto de la lectura de textos expositivos en la escuela

primaria (SEP, 1993). Las preguntas en este aspecto de la indagación tienen que ver con el tipo de textos expositivos que curricularmente se proponen para trabajar con los niños, si se proponen formas específicas para abordarlos y si se observan cambios en los niveles exigencia y por tanto de logro, que se esperan de los niños conforme avanzan en los grados escolares.

El estudio está dividido en cinco capítulos: en el primero se presenta el marco contextual del problema de la comprensión lectora de textos expositivos, indicando brevemente su relación con las demandas sociales actuales y mostrando sus dimensiones nacionales a la luz de los resultados de las evaluaciones de gran escala, nacionales e internacionales. En seguida se analiza la política educativa para el desarrollo de la competencia de lectura, plasmada en el Programa Oficial para la Enseñanza del Español y en el Programa Nacional de Lectura y en las prácticas educativas para la enseñanza del Español. Se termina esta parte, reconociendo el ámbito de incertidumbre en el que estamos respecto del desarrollo de la comprensión de textos expositivos y se plantean las preguntas de investigación.

El siguiente capítulo se dedica a presentar el contexto teórico con 4 grandes temas: el tema de la comprensión lectora en que se presentan dos modelos que, desde una perspectiva cognoscitiva y psicolingüística explican el proceso de comprensión lectora; se dedica un apartado al tema del texto y la textualidad en el que se presentan las características de los textos expositivos haciendo énfasis en las características microdiscursivas que hacen difícil su comprensión; se aborda enseguida el tema de la evaluación de la comprensión lectora con énfasis en los procedimientos menos formales pero mas abiertos, situados y auténticos y por último se cierra este apartado con una breve mirada sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

El capítulo tres está dedicado a presentar el marco metodológico que sigue este estudio, y se dedica una buena parte del mismo a explicar la manera en que fue construido el instrumento de exploración de la comprensión lectora. Se termina este capítulo con la descripción de los sujetos participantes en el estudio y con la descripción de los procedimientos para el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos y para el análisis de los libros de Español y de los libros para el maestro.

En el capítulo cuatro se presenta el análisis de los resultados, poniendo en primer término los resultados cuantitativos y en segundo término los resultados cualitativos. Este capítulo viene acompañado de las gráficas y tablas producto del procesamiento estadístico de los datos, así como de las transcripciones de los protocolos que se analizaron cualitativamente. Terminada esta presentación se abordan los resultados del análisis de los libros de Español y de los libros para el maestro.

Por último, en las conclusiones se consideran, discuten e interpretan de manera más global las afirmaciones que se derivan del análisis de resultados, a la luz de los modelos que se siguieron en el diseño de esta investigación y de investigaciones que abordan este tema. Se reflexiona sobre las implicaciones de este análisis para la práctica de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria y se finaliza con una mirada hacia los interrogantes que quedan abiertos y los que los hallazgos abren, a fin de seguir construyendo el campo de la comprensión lectora, en la esfera particular del texto expositivo escolar.

1. MARCO CONTEXTUAL

1.1 La lectura en la sociedad actual

Se puede afirmar que en la sociedad actual, la competencia lectora¹ media un sinnúmero de interacciones y relaciones en el tejido social, tanto a nivel local como global. Sin esta competencia no se puede pensar la vida moderna, no hay canales de participación para la vida democrática, se encuentran severas restricciones para la participación en la vida productiva y no se tiene acceso a muchos de los beneficios que conlleva la vida en sociedad.

Quienes, individuos o grupos, no desarrollan esta competencia quedan no solo marginados, sino excluidos de una sociedad que la demanda con niveles de desempeño cada vez más sofisticados. No extraña entonces la profunda preocupación de gobiernos y sistemas educativos por los bajos niveles de logro que manifiestan los jóvenes estudiantes de educación primaria y secundaria de muchos países, incluido el nuestro, en las evaluaciones internacionales y nacionales.

Ante esta situación se han favorecido políticas educativas orientadas a reconfigurar los programas de la educación básica para atender este problema desde los inicios del aprendizaje y desarrollo de la competencia de lectura. Incluso en países desarrollados como los Estados Unidos, se ha dedicado un gran esfuerzo a la creación de proyectos y al impulso de prácticas que sienten las bases para el desarrollo progresivo de la competencia de lectura. Un ejemplo de ello es el programa *Reading First* (IES, 2008), cuyo propósito principal ha sido el de apoyar acciones encaminadas a mejorar el desempeño lector de los niños entre los grados K-3, en el sistema educativo de ese país, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de riesgo.

En México, estamos en el umbral de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2008), que en el caso de la enseñanza del Español, pone el acento en las prácticas sociales del lenguaje como el contexto en el cual realizar actividades de lectura y expresión escrita que tengan sentido y significado por ser socialmente relevantes para los alumnos. 2

¹ La competencia lectora se entiende como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. (OCDE, 2007 :48)

Estas acciones son un claro indicador de la importancia del desarrollo de la competencia de lectura para un desarrollo social sustentable. Paralelamente, están surgiendo nuevas demandas de alfabetización: alfabetización informática (Péres y Vilches, 2006), alfabetización científica (Gutiérrez Martín, 2003), alfabetización académica (Carlino, 2006), por nombrar algunas. Todas ellas ponen el acento en un dominio de contenidos y procedimientos propios de campos especializados de conocimiento y a la vez, en el desarrollo de estrategias de pensamiento que faciliten el procesamiento eficiente y crítico de la información.

Estas nuevas alfabetizaciones que ponen el acento en la adquisición y desarrollo de competencias sofisticadas, desde una perspectiva más global no son sino formas que extienden y refinan la alfabetización primordial que se ha quedado rezagada por la manera tan restringida en que histórica y socialmente se le ha visto: Alfabetizarse es aprender a leer y escribir y esto se logra en los dos primeros años de primaria.

Esta perspectiva restringida de la alfabetización primordial está tan arraigada en el imaginario social y escolar que cuando se le pregunta a un niño de segundo grado que si está aprendiendo a leer y a escribir lo mas probable es que conteste que no. Que ya aprendió en el primer grado o que incluso, aprendió en el preescolar.

Es necesaria la ruptura de este imaginario para instalar la convicción de que la alfabetización rebasa los límites de la escuela y el estrecho concepto de aprender a leer y escribir que tradicionalmente se ha confinado al primer grado de primaria y actualmente a los dos primeros grados. La competencia de lectura que se exige en la sociedad actual supone un concepto de alfabetización mucho más sofisticado que en el pasado y por lo tanto, requiere de una enseñanza sistemática e intencional a lo largo de toda la educación básica. Lo anterior está declarado en documentos de la SEP, en los programas oficiales, en los materiales de apoyo, en los programas para el fomento de la lectura y recientemente, en la Reforma Integral de la Educación Primaria. Sin embargo, la lectura en la escuela sigue siendo un desempeño atrapado entre las buenas intenciones de las políticas educativas y la realidad de las prácticas educativas, como se argumentará mas adelante, en este apartado.

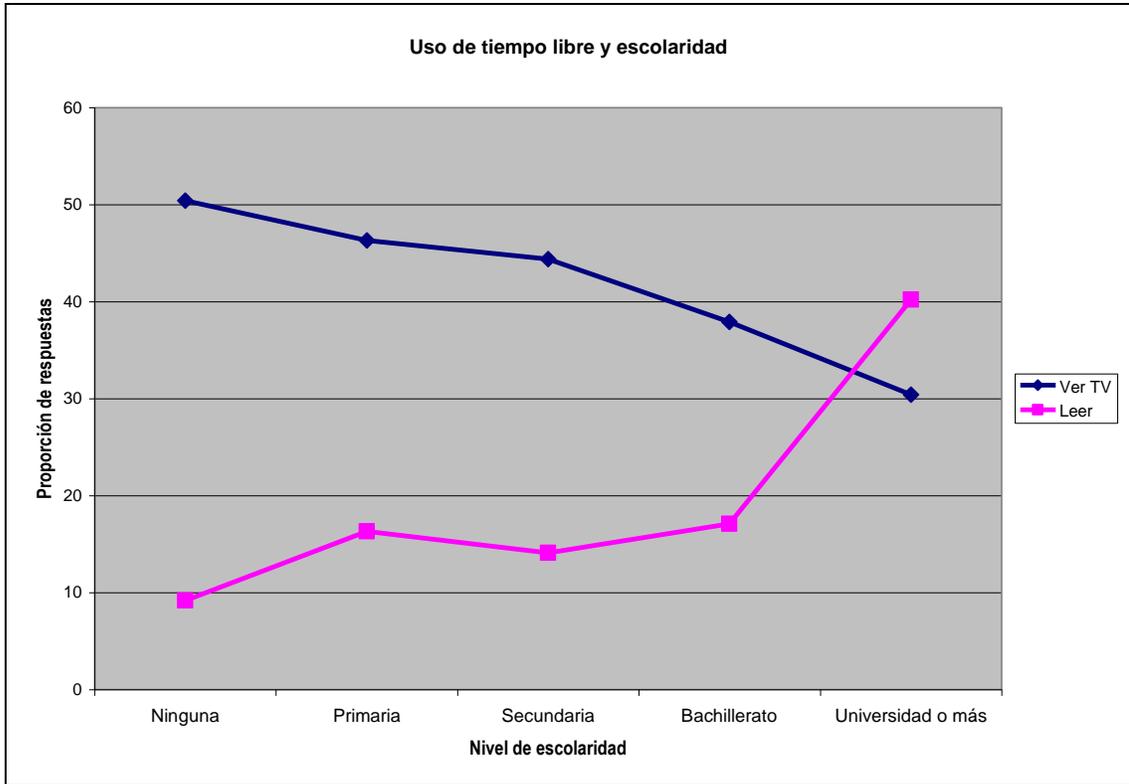
1.2 La lectura en México

1.2.1 La Encuesta Nacional de Lectura

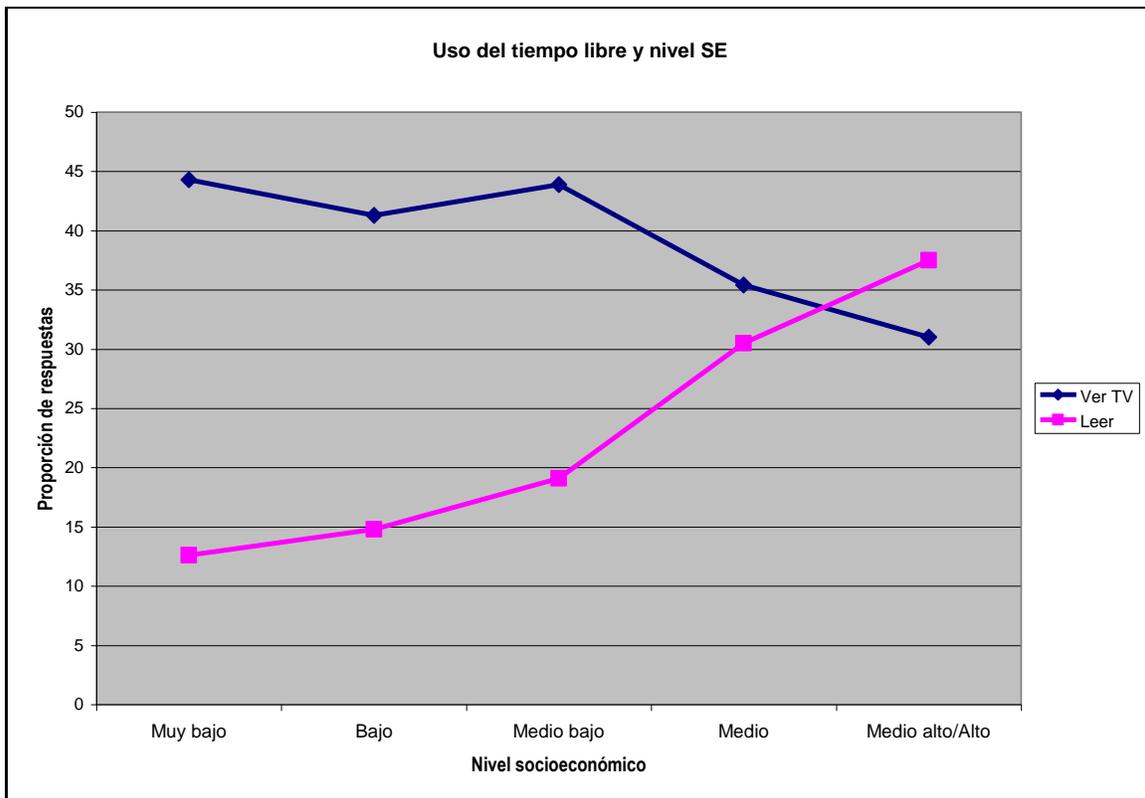
La Encuesta Nacional de Lectura (ENL) (Conaculta, 2006), presenta un panorama acerca de la lectura de libros, historietas, revistas y periódicos en nuestro país. Presenta datos acerca de cuántos libros diferentes a los de texto hay en las casas, qué tan frecuente es la lectura de los materiales señalados, cómo se forman los lectores y cómo están asociados a la lectura factores como la edad, la escolaridad y el nivel socioeconómico.

Algunos datos de interés para este estudio son los siguientes:

- Los mexicanos mayores de 12 años leemos en promedio 2.9 libros al año.
- Quienes más leen son los jóvenes entre los 12 y los 22 años, particularmente el grupo que se encuentra entre los 18 y los 22 años (70% afirma que lee libros –un promedio de 4.2 libros por año-). También es el sector de edad que le dedica más horas por semana a la lectura: el 25% le dedica 6 horas o más mientras que a nivel nacional solo el 16% dedica este tiempo a la lectura. No es de extrañar que sea también el sector de población que en mayor proporción afirme tener una biblioteca personal (69%) aunque sus acervos no sean muy grandes.
- 44% de la población no lee libros y apenas el 4.2% lee mas de 10 libros al año.
- Entre quienes afirman que no leen pero que alguna vez leyeron, el 64% lo hizo para la escuela.
- Considerando el nivel socioeconómico, la lectura de libros aumenta conforme aumenta el nivel del mismo hasta un promedio de 7.2 libros para el nivel medio alto y alto.
- Es interesante contrastar las preferencias de ver televisión o leer en el uso del tiempo libre por niveles educativo y socioeconómico. Este contraste muestra de nuevo a la lectura asociada a los niveles de escolaridad y a los niveles de bienestar económico aunque es importante señalar que no hay diferencias notables en la preferencia por la lectura entre las personas con primaria, secundaria y bachillerato (Gráfica 1). En cambio, es más claro como aumenta esta preferencia a medida que aumenta el nivel socioeconómico (Gráfica 2).



Gráfica 1: Preferencias en el uso del tiempo libre en función de la escolaridad.
Fuente: CONACULTA, (2006)



Gráfica 2: Preferencias en el uso del tiempo libre en función del nivel socioeconómico.
Fuente: CONACULTA, (2006)

- Llama también la atención que la lectura para la escuela está fuertemente asociada al nivel de escolaridad de secundaria con un 41% de encuestados que responde leer diario o varias veces a la semana. Lo mismo sucede con los niveles de edad: el sector que afirma leer con mayor frecuencia (50%) es el que tiene entre 12 y 17 años.
- 63% de los encuestados tiene libros en casa diferentes a los de texto. De ellos, 36% tiene menos de 10 libros, 37% tiene entre 10 y 49 libros y el 13% tiene más de 50 libros.
- Por último, los padres y los maestros han tenido un papel muy importante en la formación lectora de los encuestados al ser señalados como los principales promotores de la lectura en su niñez y adolescencia respectivamente.

Aunque las encuestas de este tipo muestran una imagen parcial, imprecisa y sesgada epistemológica e ideológicamente (Kalman, 2006; Donnat, 2004; Granados, 2006; Hernández, 2006), también presentan datos y tendencias claras de una realidad dinámica y compleja como el comportamiento lector.

Uno de estos datos claros es la importancia de la escuela en el comportamiento lector. La lectura está claramente ligada a los niveles de escolaridad por una parte, y por otra, a los niveles socioeconómicos. También aparece en la encuesta que los jóvenes entre 18 y 22 años que es el sector de la población que está en la etapa de formación universitaria o está terminando su bachillerato, presentan los índices más altos de lectura.

La lectura para la escuela es mucho más frecuente que cualquier otra finalidad de lectura e incluso, la mayoría de quienes ya no leen pero que alguna vez leyeron, lo hicieron para la escuela y quienes afirman que antes leían más que ahora, lo hicieron mientras estaban en una edad escolar. Por otra parte, los maestros son señalados como los principales animadores de la lectura en la etapa de la adolescencia.

Todo este conjunto de datos resalta la importancia que tiene la escolaridad en la formación lectora y que el tiempo de la formación escolar es el tiempo de la lectura.

Contrasta esta centralidad de la escuela y de las prácticas de lectura asociadas a la misma con los pobres resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de lectura (ver el apartado siguiente). Se podría afirmar hasta cierto punto, que se lee en la escuela, por la escuela y para la escuela, y que a medida que se avanza en la escolaridad se leen textos de mayor complejidad y se adquieren más conocimientos temáticos que facilitan una mayor comprensión de la lectura; sin embargo, no se logra el desarrollo de competencias de lectura que requiere la sociedad actual. Reimers (2006) considera que esta situación es sorprendente, tomando en cuenta la expansión y la cobertura del sistema de educación básica, la mejora en los libros de texto y los libros de apoyo para los profesores, el Programa Nacional de Lectura y el Pronap, entre otros.

Una explicación de la baja calidad educativa que se constata en los resultados de las evaluaciones es que los cambios educativos son graduales y lentos y todavía no se reflejan en las prácticas pedagógicas; sin embargo es importante señalar que hubo 15 años del programa de Rincones de Lectura², que el Programa Nacional de Lectura³, que reformula y amplía el anterior, está cumpliendo su octavo aniversario y Pronap⁴ tiene 12 años de operación (SEP, 2003). Reimers apunta una segunda explicación: la complejidad del sistema educativo puede provocar que las intenciones y el sentido de una política educativa se puedan transformar sustancialmente en los diferentes niveles de mediación, de manera que, los programas y acciones derivados de esa política no lleguen al profesor de grupo o que éste no conozca los materiales producidos en función de una política educativa, no sepa donde están, ni como utilizarlos, como refiere Hernández (2006).

² Rincones de Lectura fue un programa de la SEP que inició en 1986. Su objetivo fue dotar a todas y cada una de las escuelas primarias públicas de una biblioteca escolar que ampliara el horizonte de lectura de los niños más allá de los libros de texto gratuito. Terminó una primera etapa en el 2000 con una dotación mayoritaria de textos literarios.

³ El Programa Nacional de Lectura le dio continuidad a esta iniciativa. En 2002, se planteó como propósito general la formación de lectores competentes a lo largo de la educación básica, para lo cual amplió la dotación de libros para conformar bibliotecas de aula (BA) en todos los grupos de preescolar, primaria y secundaria y para bibliotecas escolares (BE), incluyendo una proporción importante de textos no literarios. Desarrolló, igualmente, un programa de formación y actualización de maestros y equipos técnicos para mejorar las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura.

⁴ Pronap es el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Como su nombre lo indica es el organismo de la SEP que se encarga de coordinar, diseñar y dar seguimiento a los programas de formación continua de los maestros.

Actualmente, las escuelas públicas están mucho mejor dotadas de materiales para promover la lectura y el desarrollo de las operaciones de comprensión lectora. Pero los libros por si mismos, por mejor seleccionados y elaborados que estén no son condición suficiente para este desarrollo; ni siquiera la lectura de los mismos garantiza que el lector se apropie de conocimientos que le ayuden a entender mejor su realidad y transformarla. La figura del profesor es clave en este proceso como lo revelan los datos de la ENL. Por tanto, se requiere de un trabajo pedagógico que medie y acompañe de manera eficiente el desarrollo y el dominio de dichas competencias desde los primeros años de la escolaridad sin descalificar los contextos socioculturales de los estudiantes y los fondos de conocimiento de dichos contextos. Pero esto mismo que se exige de los profesores, se les tiene que ofrecer en los cursos de actualización y acompañamiento diseñados para ellos.

1.2.2 Las evaluaciones nacionales de lectura

1.2.2.1 Los estudios del INEE: aplicación de las pruebas nacionales y de la prueba

EXCALE

El aprendizaje de la lecto-escritura, o mejor dicho, el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de educación básica, sigue siendo un problema serio para el sistema educativo de nuestro país. En el *Primer informe anual, 2003*, del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), se afirma que:

Los niveles de aprendizaje que alcanzan en promedio los alumnos mexicanos de primaria y secundaria **distan mucho de los deseables** teniendo en cuenta los retos que México enfrenta, las deficiencias son claras en relación con los objetivos de los planes y programas de estudio nacionales y lo son todavía más en relación con los niveles necesarios para alcanzar un lugar destacado en el escenario internacional (p. 14).

En efecto, en este primer estudio del INEE, se aplicó una evaluación de lectura y matemáticas al finalizar el ciclo escolar 2002-2003, a los alumnos que terminaron el tercer grado, el quinto, y el sexto de primaria y a los que terminaron los tres grados de la secundaria. Los resultados globales en la prueba de lectura para la primaria son los siguientes:

Grado escolar	Niveles de desempeño			
	I	II	III	IV

Tercero	42	32	17	9
Quinto	25	38	18	19
Sexto	28	31	27.4	13.4

Tabla 1: Porcentajes de alumnos de educación básica en los niveles de desempeño de lectura de las pruebas nacionales, 2003.⁵

Como se puede observar apenas el 13% de los niños de 6° año de primaria obtiene un desempeño correspondiente al nivel más alto (IV) que es el que refleja el cumplimiento de los objetivos curriculares y se caracteriza entre otros desempeños por:

- ◆ Construir el significado de términos especializados por referencias a claves textuales;
- ◆ Predecir expresiones al interior del texto;
- ◆ Seleccionar y jerarquizar la información explícita;
- ◆ Interpretar información no presente pero sugerida;
- ◆ Reconocer las diversas estructuras de los textos informativos;
- ◆ Integrar en un enunciado temático, las ideas principales del texto;
- ◆ Comprender el mensaje más importante y el tema central de un texto literario.

En cambio el nivel más bajo (I), corresponde a una ausencia de competencia y se caracteriza por desempeños de mínima complejidad como los siguientes:

- ◆ Identificar portador, tópico y tipo de información que contiene un texto;
- ◆ Localizar información específica en textos discontinuos;
- ◆ Relacionar un pronombre con la palabra que sustituye;
- ◆ Interpretar información específica explícita en un texto;

En este nivel, se encuentra el 28% de los niños de 6° grado.

Los niveles II y III, representan rangos intermedios entre estos extremos. Se considera que un niño que alcanza el nivel III, tiene, como lector, un nivel de desempeño aceptable. Sumados los porcentajes del nivel III y IV, se tiene que apenas el 41% de los niños de 6o. grado logra este nivel. El desempeño de los alumnos de 3° y de 5° grados es todavía más bajo. Apenas el 26% de los alumnos de 3° tiene este nivel aceptable y entre los alumnos de 5° de primaria, el 37% está por arriba del nivel II.

⁵ Fuente: Quezada, G. *et al.* (2004). INEE.

Es importante señalar que las habilidades de lectura evaluadas en este estudio están consideradas como objetivos o tareas en el programa oficial, es decir, tienen validez curricular; el criterio para incluirlas en el instrumento de evaluación fue que aparecieran o se utilizaran en los diversos materiales que proporciona la SEP como son: Planes y Programas de Estudio, Libro para el Maestro, Ficheros, Libro de Actividades y Libro de Lecturas (Quezada, G. *et al.*, 2004), y se buscó que las situaciones de lectura presentadas en las pruebas, fueran auténticas (Condemarín y Medina, 2000).

Al término del ciclo escolar 2004-2005, el INEE llevó a cabo dos evaluaciones nacionales de lectura y matemáticas con alumnos de educación básica. Sin duda la más importante fue la primera aplicación de la prueba *Excale* (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) desarrollada por el propio INEE como prueba nacional de nueva generación, para evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de educación básica y media superior, diferente a las pruebas anteriores diseñadas por la Dirección General de Evaluación de la SEP. En el diseño de estas pruebas se consideró que deberían reunir las siguientes características: que fueran pruebas con referencia a criterios, que estuvieran alineadas al currículum nacional y que tuvieran un diseño matricial. Se consideraron también cuatro niveles para agrupar los desempeños de los alumnos: Inferior al básico, Básico, Medio y Avanzado. La descripción general de estos niveles es la siguiente:

Por debajo del Básico

Indica carencias importantes en los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para continuar progresando satisfactoriamente en la asignatura evaluada.

Básico

Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.

Medio

Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículum.

Avanzado

Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículum. (Backhoff y col., 2006: 187)

Los resultados de la prueba de lectura (Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua), que obtuvieron los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria fueron los siguientes:

Nivel	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
Primaria	18	51	25	6
Secundaria	29.7	40.7	25	4.6

Tabla 2: Porcentajes de alumnos de 6° de primaria y de 3° de secundaria en los niveles de desempeño de la prueba *Excale* de Español, 2005.⁶

Como puede apreciarse en la tabla, apenas el 31% de los alumnos consigue desempeños superiores al básico y hay una gran cantidad de estudiantes que concluyen la primaria sin lograr adquirir los aprendizajes que les aseguren su permanencia en el sistema educativo. Por otra parte, llama la atención que haya un porcentaje mayor de alumnos de secundaria en el nivel Por debajo del básico y que esta diferencia sea tan grande como casi 12 puntos porcentuales y que a su vez, haya un porcentaje menor en el nivel Avanzado, aunque la diferencia sea pequeña.

El segundo estudio que realizó el INEE fue una comparación entre los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2000 y los resultados de una re-aplicación de estas mismas pruebas en 2005. Las diferencias encontradas en estos dos momentos se presentan en la tabla siguiente:

Año	Niveles			
	I	II	III	IV
2000	25	26	26	23
2005	16	22	29	33

Tabla 3: Porcentajes de alumnos de 6° grado en los niveles de desempeño de la prueba de Lectura de las pruebas nacionales, 2000 – 2005.⁷

Se puede observar en esta tabla que los alumnos del 2005 tuvieron un mejor desempeño que los del 2000. 62% de los primeros está en los niveles III y IV contra el 49% de los segundos. Sin embargo, como bien lo señalan Backhoff y col. (2005), con dos muestras no se puede hablar de una tendencia confiable por más que las diferencias hablen de una mejoría en los desempeños de los alumnos.

En un tercer estudio más reciente del INEE (Backhoff y cols., 2007), se evaluaron a los alumnos de tercer grado en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía,

⁶ Fuente: Backhoff y col. (2006). INEE.

⁷ Fuente: Backhoff y col. (2005). INEE.

Historia y Educación Cívica. Los niveles de logro fueron los mismos que ya se señalaron arriba. En seguida se presentan los resultados para la prueba de Español (Comprensión de lectura y Reflexión sobre la lengua) y se incluyen los de Ciencias Naturales:

Asignatura	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
Español	25	56	17	2
C. Naturales	25	24	28	23

Tabla 4: Porcentajes de alumnos de 3er. grado en los niveles de desempeño de la prueba *Excale-03*: Español, 2006.⁸

Como se puede observar, 1 de cada cuatro alumnos de tercer grado tiene un nivel de logro de Por debajo del mínimo y solo 2 de cada 10 tienen un nivel Avanzado. Son niveles más bajos aún que los observados en los alumnos de 6° grado, lo cual habla de serias deficiencias en la calidad de la educación que se imparte a nuestros niños desde los primeros grados de primaria.

En el desglose de los componentes de Comprensión de la lectura y de Reflexión sobre la lengua para esta prueba que se presenta en el estudio del INEE, llama la atención que en los primeros (localizar información, construir el significado de una expresión, desarrollar una interpretación, analizar el contenido y la estructura y desarrollar la comprensión global de un texto) los alumnos se desempeñan mejor que en los segundos (reflexión sintáctica y morfosintáctica, reflexión semántica y reflexión sobre las convencionalidades de la lengua). (Backhoff y cols. 2007). Esta diferencia en los niveles de logro pudiera indicar que al menos en este grado escolar, las actividades de comprensión lectora se favorecen en la práctica educativa cotidiana por encima de aquellas que se orientan a la adquisición de los conocimientos gramaticales y de las convencionalidades de la lengua escrita.

Esta diferencia no se observa en el estudio de 2005 realizado con los alumnos de 6° grado. Las puntuaciones medias y las desviaciones estándar del componente de Comprensión lectora y de Reflexión sobre la lengua, son prácticamente las mismas. Aunque la escalas de 3er grado y de 6° no son comparables habría que examinar si las características de las prácticas docentes son un factor que explique tanto las diferencias como las equivalencias.

⁸ Fuente: Backhoff y col. (2007). INEE.

En conjunto, estos estudios del INEE confirman lo señalado al inicio de esta sección. Más de dos terceras partes de nuestros estudiantes de 6° de primaria están todavía muy lejos de constituirse como lectores independientes y autónomos, capaces de utilizar la lectura para múltiples propósitos de una manera eficaz y eficiente. Esta misma proporción (7 de cada 10 estudiantes) se observa entre los alumnos de 3° de secundaria lo cual es más preocupante pues muchos de ellos ya no continuarán estudiando, de acuerdo a los datos de un estudio de UNICEF (2006).

1.2.2.2 La prueba ENLACE.

A partir de 2006, la Secretaría de Educación Pública ha aplicado la prueba conocida como *ENLACE* (Evaluaciones Nacionales de Logro Académico y Calidad Educativa). Como la prueba *Excale*, es una prueba con referencia al currículo oficial y evalúa el nivel de logro que alcanzan los alumnos de 3° a 6° grado de primaria y los de 3° de secundaria en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Esta es una prueba censal, es decir, se aplica a todos los alumnos de todas las escuelas del Sistema Educativo Nacional, de manera que se pueden mostrar los resultados desde el plano individual por alumno, hasta el plano nacional. En esta prueba, los alumnos se ubican también en cuatro niveles de logro, dependiendo de su puntuación en la misma. Estos cuatro niveles son: Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente. En seguida se presentan los resultados de las dos aplicaciones de la prueba de Español:

Año	Grado	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
Primaria					
2006	Tercero	21.2	48.5	28.3	2.0
2007		20.3	48.1	28.4	3.3
2008		19.6	42.7	32.7	4.9
2006	Cuarto	21.0	60.3	16.7	2.0
2007		21.9	56.3	18.9	3.0
2008		26.0	45.3	25.0	3.7
2006	Quinto	19.6	62.1	17.1	1.2
2007		19.6	56.9	21.3	2.2

2008		17.1	54.9	24.6	3.4
2006	Sexto	20.8	61.4	16.4	1.5
2007		18.8	59.8	18.9	2.5
2008		20.6	51.8	24.3	3.3
Secundaria					
2006	Tercero	40.7	44.6	14.0	0.7
2007		36.3	44.8	17.9	1.0
2008		32.9	49.2	17.1	0.8

Tabla 5: Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro de la prueba Enlace. Aplicaciones del 2006 , 2007 y 2008. ⁹

Estos resultados son similares a los de las pruebas *Excale* de primaria. Alrededor del 20 % de los estudiantes de todos los grados evaluados se encuentran el nivel de logro más bajo y un porcentaje mínimo en el más alto. Para la secundaria, aunque se observa la misma tendencia, llama la atención que en la prueba *Enlace* los resultados son más extremos: hay un porcentaje mucho mayor de estudiantes de secundaria en el nivel más bajo y uno mucho menor en el nivel más alto. También se puede observar en los datos de la primaria un incremento sostenido año con año en los porcentajes de los niveles *bueno* y *excelente*. En secundaria no se observa esta tendencia.

Los resultados de esta prueba confirman el bajo nivel de lectura de nuestros estudiantes con el dato inquietante –ya referido en los resultados de la prueba *Excale*- de que los estudiantes de secundaria a pesar de tener tres años más de experiencia escolar, obtienen niveles de desempeño más bajos que los alumnos de primaria.

Aunque las pruebas son diferentes en muchos aspectos (sus propósitos, el rigor técnico de su construcción, el formato, control y condiciones de su aplicación), las dos presentan resultados globales similares en términos de los bajos niveles de logro que alcanzan los alumnos de educación básica respecto de su desarrollo como lectores competentes.

1.2.2.3 La prueba PISA de lectura.

⁹ Fuente: Resultados Nacionales de la Prueba Enlace 2006, 2007, 2008, en: www.enlace2008.sep.gob.mx

En las evaluaciones internacionales sobre desempeño en lectura en las que ha participado México (PISA – 2000, PISA – 2003 y PISA - 2006) el desempeño que muestran nuestros estudiantes de 15 años es también muy pobre. Las pruebas PISA evalúan si los estudiantes pueden reflexionar sobre el conocimiento y experiencia adquiridos en la escuela y fuera de ella, y si son capaces de aplicar este conocimiento en diversas situaciones. La parte de esta prueba que evalúa la comprensión lectora examina tres aspectos de la misma de creciente nivel de complejidad: la habilidad para localizar información, la de interpretar y establecer relaciones intratextuales y la de reflexionar sobre el contenido de la lectura y valorarlo. Los resultados de la aplicación PISA 2000 muestra que sólo poco menos del 7% (6.9) de los estudiantes, pueden definirse como buenos lectores, en tanto que 44.2% caen en la categoría de malos lectores, y el 49.1 restante en el nivel intermedio (Martínez Rizo, 2003). El país con mejor desempeño de los 41 que fueron evaluados en este estudio (Finlandia) tiene solo al 51% de su población en este nivel, lo que indica que no es un nivel fácil de lograr; sin embargo no deja de ser preocupante el bajo porcentaje de nuestros estudiantes que lo alcanza. La aplicación del segundo ciclo de la evaluación PISA en 2003 en nuestro país, que abarcó una muestra de casi 30,000 estudiantes de 15 años, arrojó resultados más bajos que la anterior: el 52% quedó en el nivel 1 de competencia, 42.2 en el nivel intermedio y solo el 4.8% en el nivel de competencia elevada (Vidal y Díaz, 2004). En el estudio de 2006, el desempeño de nuestros estudiantes mejoró respecto de la evaluación anterior, con 47% en el nivel 1, el mismo porcentaje en el nivel intermedio y el 6% en el nivel superior (Tabla 6). En general, de acuerdo a los parámetros de PISA, casi la mitad de nuestros estudiantes de 15 años carecen *de las competencias mínimas para una vida plena y productiva en el mundo de la sociedad global del conocimiento* (Vidal y Díaz: 10), en lo que respecta a la lectura, pues lo que demuestran son operaciones de comprensión básicas, como localizar información explícita en el texto, identificar el tema principal o establecer relaciones simples entre la información textual y el conocimiento cotidiano.

Año	Niveles bajos ≤ 1	Niveles medios 2 - 3	Niveles altos ≥ 4
2000	44	49.1	6.9
2003	52	42.2	4.8
2006	47	47.1	5.9

Tabla 6: Porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño de la prueba PISA de lectura.¹⁰

¹⁰ Fuente: Díaz, Flores y Martínez, 2007

Este dato adquiere un carácter más acuciante cuando se observa que en los porcentajes de los niveles bajos hay 16%, un 25% y un 21% respectivamente, de estudiantes que no alcanzan el nivel 1, o sea, son estudiantes que si bien pueden leer en un sentido técnico, tienen serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje. (OCDE/UNESCO-UIS, 2003; OCDE, 2004; Díaz, Flores y Martínez, 2007).

Vale la pena presentar aquí los resultados para México, de la evaluación de Ciencias que en este estudio de PISA tuvo un énfasis especial. Nuestros estudiantes se distribuyen como sigue en los niveles de desempeño que propone la evaluación:

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4-6
18	33	31	15	3

Tabla 7: Porcentaje de estudiantes mexicanos en los niveles de desempeño de la escala global de Ciencias del estudio PISA, 2006. ¹¹

Es notable el paralelismo entre los resultados de las dos escalas. Se puede considerar que estos resultados en la escala de Ciencias son un indicador significativo de las deficiencias en la comprensión lectora de nuestros estudiantes y de las deficiencias en la enseñanza de estrategias de lectura especialmente orientadas al texto expositivo. Si bien, la adquisición del conocimiento científico y su aplicación para entender el mundo y tomar decisiones tiene que ver con el enfoque curricular, con la explicación y guía del docente y con las tareas de aprendizaje que se realicen, las actividades y estrategias de lectura sigue siendo un factor importante en la construcción, ampliación y consolidación de estos conocimientos.

Sin embargo, como lo revela la descripción del desempeño característico del Nivel 1 de de la escala de Ciencias, las habilidades de casi la mitad de nuestros estudiantes son elementales, basadas en el conocimiento de situaciones cotidianas y de las relaciones más obvias entre fenómenos y explicaciones. En gran medida, esta descripción es paralela a la del Nivel 1 de Lectura en el que no se va más allá de la localización de información específica y explícita y de

¹¹ Fuente: *Ib.*

establecer relaciones simples entre esta información y el conocimiento cotidiano. (Backhoff y cols. 2006; PISA, 2007)

En síntesis, para casi el 50% de nuestros estudiantes de 15 años, permanecer en la escuela hasta el tercer grado de secundaria, no garantiza el desarrollo de la competencia de lectura que la sociedad actual demanda. De hecho, en las evaluaciones nacionales son más los alumnos de secundaria en el nivel de logro inferior que los de primaria. La formación como lector independiente, activo y crítico, no solo no se consolida, sino que parece entrar en una fase regresiva, al menos para un gran porcentaje de nuestros estudiantes. Y por otra parte, solo un porcentaje mínimo obtiene las puntuaciones indicativas de la capacidad para desarrollar competencias sofisticadas y complejas que demanda el desarrollo social y cultural en el contexto de la economía competitiva del mundo globalizado.

Sin duda se han hecho grandes esfuerzos por mejorar esta situación. Uno de ellos lo constituyen las propuestas para la enseñanza de la lectoescritura que iniciaron en la década de los 80, se plasmaron en el *Plan y programas de estudio, 1993* y se reformularon en los *Programas de estudio del Español, primaria* (SEP, 2000); otro de estos esfuerzos es el Programa Nacional de Lectura (2002-2006) que pretende garantizar las condiciones en términos de disponibilidad de materiales que integrados en bibliotecas de aula y escolares, garanticen la bibliodiversidad, para favorecer la formación de lectores y escritores autónomos por una parte, y por otra, trabajar en la formación especializada de los mediadores del libro y la lectura (maestros, papás, bibliotecarios, etc.). En los apartados siguientes se hace una breve revisión de ambos programas de entre los que resulta importante destacar que el primero rige las prácticas generales de enseñanza en la escuela y el segundo se propone incidir en las prácticas de lectura sin ligar la elección de acervos a los contenidos curriculares.

1.3 El programa de estudio oficial para la enseñanza del Español

En este apartado se revisan y se analizan las propuestas más relacionadas con la comprensión de textos expositivos en los programas de estudio de Español que la Secretaría de Educación Pública estableció para la educación primaria desde 1993 y que fueron reformulados entre 1995 y 2000,

junto con la edición de nuevos materiales para los niños y para los maestros de los primeros cuatro grados de primaria. La edición del programa que se revisa aquí es del año 2000.

1.3.1 El enfoque comunicativo – funcional

A partir de los años sesenta se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua que se ha instalado de manera decidida en los programas de enseñanza escolares. De acuerdo a esta visión, la lengua es un instrumento múltiple que tiene muchas funciones. Lo que importa, desde este punto de vista, es el uso de la misma y lo que se consigue con ella en los actos comunicativos. Aprender una lengua significa por tanto ir más allá del conocimiento del código gráfico-fónico y de la gramática hacia el uso de las distintas formas y funciones comunicativas de la misma.

De acuerdo a Torres (2000), esta perspectiva de la enseñanza de la lengua, tiene las siguientes implicaciones:

- Por encima de la formalización del lenguaje escrito y oral, está la expresión y la búsqueda de sentido.
- El reconocimiento y la valoración de la diversidad de las formas culturales de expresión oral y escrita y por lo tanto, de la diversidad en los conocimientos y ritmos de los niños.
- Devolver a la lectura y a la escritura su carácter de objeto social y cultural desde la misma escuela. El hecho de que la lectura y la escritura requieran de una socialización especializada no las debe convertir en “objetos escolares” ajenos a su función comunicativa, como ha sucedido en el pasado.
- El reconocimiento de que la alfabetización rebasa los límites de la escuela y el estrecho concepto de aprender a leer y escribir que tradicionalmente se ha confinado al primer grado de primaria y actualmente a los dos primeros grados. Las competencias de lectura que se exigen en la sociedad actual suponen un concepto de alfabetización mucho más sofisticado que en el pasado y por lo tanto, requieren de una enseñanza sistemática e intencional a lo largo de toda la educación básica.
- La conceptualización de la lengua como una totalidad cuyo aprendizaje y dominio no se separa de su práctica dentro de situaciones comunicativas significativas. Leer, escribir, hablar y escuchar son macrohabilidades (Cassany, Luna y Sanz, 2000) estrechamente imbricadas en estas situaciones.

Propósito general del programa:

La apuesta del enfoque comunicativo y funcional respecto del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura es la comprensión, que constituye el primer objetivo de la enseñanza y el que se quiere asegurar, aunque “lleve más tiempo”.

Esta apuesta se traduce en el propósito general de “propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales” (SEP, 2000: 13).

De este propósito general se desprenden otros que se refieren a los cuatro componentes del enfoque (Expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua). Entre ellos, los que tienen más relación con la comprensión de los textos expositivos son los siguientes:

- Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.
- Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen conocimiento y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.

Rasgos del enfoque:

1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños:

Los niños llegan a la escuela con experiencias y conocimientos variados respecto del lenguaje y del sistema de escritura. Es importante que el maestro tome en cuenta estos conocimientos y los valore pues son la base para propiciar la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo de la primaria.

2. Se considera el contexto cultural:

Esto quiere decir que se admiten las formas lingüísticas reales, propias del contexto sociocultural de los alumnos, junto con las formas estandarizadas.

3. Desarrollo de estrategias didácticas significativas:

La enseñanza de la lectura y la escritura no se desliga de las situaciones comunicativas significativas. Se diseñan situaciones didácticas o “escenarios de comunicación” en los que se trabaja con textos reales, completos y significativos y en los que los usos sociales de la lectura, la escritura y la expresión oral están presentes. Las “situaciones de comunicación” abarcan las cuatro macrohabilidades lingüísticas de una manera integral.

4. Diversidad de textos:

El reconocimiento de la diversidad de funciones y formas que reviste la comunicación oral y escrita en las actividades cotidianas, se refleja en el programa en la diversidad de textos con los que trabajan los niños, desde cartas hasta contratos y en la variedad de formatos que se diseñan para la expresión oral, desde conversaciones hasta conferencias.

5. Tratamiento de los contenidos

Se enfatiza la actividad, el desarrollo de habilidades, la práctica de la comunicación oral y escrita, el uso y la aplicación de los conocimientos, más que su memorización, dado que la finalidad es el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños.

6. Utilización de formas diversas de interacción en el aula:

Se propicia la interacción y la colaboración entre pares a través de trabajos en equipo, en parejas o de la participación grupal, como el espacio natural para la práctica de la comunicación oral, la lectura y la escritura.

7. Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares:

Las competencias lingüísticas y comunicativas son transversales al currículo; por ello el programa propone que los niños utilicen el lenguaje oral y escrito en los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje inherentes al currículo.

Organización de los programas

Los programas se presentan organizados en cuatro componentes: Expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Se enfatiza que estos componentes están separados como un recurso de organización didáctica pero que la enseñanza del lenguaje debe ser integral. Por ejemplo, trabajar la comprensión lectora no está separado de la comunicación oral y tiene una relación directa con la expresión escrita (reconocer tipos de texto y sus características) y ésta con

las características y convenciones del sistema de escritura y sus funciones en los diversos tipos de textos.

Cada componente tiene cuatro apartados. Se describen en seguida los apartados del componente de lectura:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos
- Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores
- Comprensión lectora
- Conocimiento y uso de fuentes de información.

En su conjunto, el componente de lectura pretende que los niños logren conocimientos, habilidades y disposiciones que los capaciten como lectores autónomos, capaces de utilizar la lectura de una manera significativa para el logro de diversos propósitos tanto en actividades escolares como no escolares.

Los programas por grados:

Los objetivos propuestos en el programa para el componente de lectura de 2º grado son los siguientes (Ver las Tablas 1.2.1 y 1.2.2).

Iniciación en:

- Las características del sistema de escritura: valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y uso del espacio en la escritura, identificación de marcas diacríticas, signos de puntuación, números y signos matemáticos.
- Las funciones de la lectura y en el conocimiento de las características de los diversos tipos de textos: narrativos y literarios, expositivos, instructivos, apelativos, periodísticos y personales. Se señala el alcance de este conocimiento: tema e ideas principales
- En el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, inferencias e interpretaciones; identificación del propósito de la lectura, desarrollo de vocabulario, comprobar predicciones, inferencias e interpretaciones, establecer relaciones entre texto y conocimientos previos, resumir de manera oral.
- El uso de distintas fuentes de información para el aprendizaje autónomo: mapas y planos.

Para el tercer grado se propone lo siguiente:

Avances en:

- El conocimiento y significado de la direccionalidad y del uso del espacio en la escritura, las partes de un texto mayor y las partes de un texto menor, de los signos de puntuación, de los usos de letras y números como marcadores y de otros signos con significado variante o relativo.
- Las funciones de la lectura y en el conocimiento de las características de los diversos tipos de textos. Prácticamente se señalan los mismos que en el grado anterior. Se añaden el folleto, las programaciones y los programas de mano y los documentos oficiales. Respecto del análisis hay más variación. Por ejemplo, se añade para los textos narrativos, la apreciación literaria y la moraleja; para las noticias, las ideas principales o puntos de vista; para el texto instructivo, la descripción y la precisión.
- En el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos. Las estrategias que se proponen son las mismas que en el grado anterior, excepto la que se refiere a identificar la relación entre imagen y texto.
- El uso de distintas fuentes de información para el aprendizaje autónomo: mapas y planos, diccionario, cuadros sinópticos, cuadros de datos, esquemas y gráficas.

Para el cuarto grado se propone lo siguiente:

Avances en:

- El conocimiento y significado del uso del espacio en la escritura, de las partes de un texto menor: uso y función de títulos y subtítulos, apartados y párrafos, de los signos de puntuación, de los usos de letras y números como marcadores y de otros signos con significado variante o relativo.
- Las funciones de la lectura, en su participación y en el conocimiento y análisis de las características formales y del contenido de diversos tipos de textos. En este grado se añaden el texto descriptivo, el reporte y las definiciones en el rubro de los textos informativos. El resto de los tipos de texto se mantiene sin variación lo mismo que las tareas de análisis y el alcance de los conocimientos respecto de los diversos tipos de texto.

- En el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos. Se proponen las mismas estrategias que en el grado anterior, y se añade la de corrección de predicciones, inferencias e interpretaciones inapropiadas; se introduce también la distinción entre significado global (macroestructura) y específico (microestructura).
- El uso de distintas fuentes de información para el aprendizaje autónomo: que son los mismos que se señalan en el grado anterior.

La pregunta que surge al revisar las propuestas del programa de Español en el componente de lectura, es qué significa iniciación y qué significa avances. Es decir, cómo se traducen estos conceptos en términos de desempeños o en términos de trayectoria de desarrollo de las competencias de comprensión lectora. En el análisis de los apartados de lectura y de comprensión lectora que se presentan en los cuadros anexos, apenas sí se observa una progresión que está más ligada al incremento en la complejidad de los materiales (textos narrativos y expositivos) que son más extensos los primeros y más extensos y especializados los segundos, que en el desarrollo y la movilización de las operaciones de comprensión lectora incluidas aquellas ligadas al análisis de la estructura de los textos.

El análisis de la progresión del componente de lectura no muestra incrementos notables en los conocimientos de los niños respecto del tipo de textos, sus funciones y sus elementos estructurales. En lo que se refiere a los textos que son propiamente expositivos las variantes de este tipo de textos que se proponen en el programa (informativos, descriptivos, definiciones, reportes) y de sus portadores (libro de texto, periódicos y revistas) así como los conocimientos sobre la estructura de los mismos, se mantienen iguales para los grados de 2º, 3º y 4º.

¿En que consiste el avance de los niños de 2º a 4º grado en las competencias de lectura para enfrentar los textos expositivos? El programa no es explícito respecto de los logros que se esperan de los niños en cada uno de los grados escolares citados. Se puede inferir, sin embargo, que los niños serán cada vez más eficientes en el reconocimiento de las características de los diversos tipos de texto y en lo que se refiere a los textos expositivos podrán identificar con mayor eficiencia el tema y las ideas principales de los mismos ante textos de creciente complejidad.

Sin embargo, como se verá en el capítulo siguiente los textos expositivos tienen una construcción más compleja que los textos narrativos, tanto en su estructura global como en las articulaciones microdiscursivas. El que los niños tengan que leer textos expositivos de complejidad creciente a medida que avanzan en su escolaridad, no garantiza que se desarrolle la competencia de comprensión lectora que estos textos exigen, puesto que requieren de estrategias de lectura específicas además de las generales, conocimiento y análisis de sus estructuras y dominio sobre diversas maneras de enfrentarlos y representar tanto sus estructuras como su contenido.

Respecto de la progresión en el apartado de comprensión lectora se puede señalar la misma indefinición o vaguedad. Es muy cierto que las estrategias básicas para la comprensión lectora son tan válidas para un lector emergente como para un lector experto y por tanto, son estrategias que hay que trabajar en todos los niveles de escolaridad. Sin embargo, vuelve a surgir la misma pregunta; ¿Cómo se caracteriza el avance en el uso de estas estrategias en la progresión programática? ¿O no es posible establecer esta caracterización y basta con promover su uso de manera sistemática –como se indica en los Libros para el Maestro de los diversos grados-, para que “los niños avancen”?

Por ejemplo, “la expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos”, es un desempeño de comprensión lectora que se establece para todos los grados. La única diferencia que se señala en el programa es que en primer grado el niño inicia y en los restantes, el niño avanza, pero no se indican las características que debe tener la expresión y los comentarios en cada grado escolar. En general, si bien la comprensión lectora está ligada a desempeños, éstos están enunciados en su forma más general y no se especifican los niveles de dominio que el niño debe mostrar a medida que avanza en el programa escolar.

Se esperaría que en los libros para el maestro se explicitaran estos niveles de dominio respecto de la comprensión lectora en cada grado escolar, pero no sucede así. Ciertamente, constituyen una guía didáctica importante para el desarrollo de las lecciones de Español pues sugieren las actividades de interacción y reflexión para cada texto de los libros de Español (Lecturas y Actividades), y en relación con ellas, proponen además otro conjunto de actividades que abarcan en su conjunto todos los componentes del programa de Español en algunos de los cuales se puede

establecer una progresión acumulativa de conocimientos como en el componente de reflexión sobre la lengua. Pero para los desempeños de comprensión simplemente se insiste en la práctica de estrategias de comprensión sin establecer los avances que se deben esperar a lo largo del curso y de año en año, en estos desempeños.

Para ilustrar lo anterior con un segundo ejemplo, un desempeño marcado en el programa es la “*activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, inferencias e identificación del significado global y literal*” que se mantiene idéntico para 2o, 3o. y 4o. grados, sin especificar niveles diferenciales de logro. En contraste, se pueden observar la propuesta de Burns, Griffin y Snow (2000), de la que se presentan, a manera de ejemplo, tres rubros referentes a estrategias de comprensión lectora para los niños de 2o. y 3er. Grado que desmenuzan y extienden el desempeño citado y en los que puede apreciarse la diferencia en los niveles de logro y la referencia de éstos a operaciones mas específicas que facilitan la apreciación del desarrollo de las operaciones de comprensión y la movilización de las mismas:

<i>Niveles de logro para 2o. Grado</i>	<i>Niveles de logro para 3er. Grado</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lee materiales informativos para responder preguntas particulares. • Plantea preguntas tipo <i>¿Qué quiero saber?</i> para establecer el propósito de la lectura de textos informativos. • Elabora predicciones a partir del título y de la exploración del texto y revisa y evalúa estas predicciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al interpretar textos informativos distingue causas y efectos, hechos y opiniones, la idea principal y las ideas secundarias. • Al interpretar textos informativos se plantea las preguntas: <i>como, por qué, que pasaría si.</i> • Usa la información y el razonamiento para analizar el fundamento de las hipótesis, las opiniones y las explicaciones acerca del texto.

Fuente: Burns, Griffin y Snow (2000, p: 106-107)

Esta carencia del programa y de sus materiales de apoyo también está claramente señalada en las conclusiones del reporte del INEE sobre lectura y matemáticas en la educación básica (Backhoff *et al.*, 2006), en donde se afirma que no hay en el programa una gradación del logro lector y al no haberla tampoco hay indicadores precisos que permitan evaluar los avances en las competencias de lectura de los alumnos; la vaguedad del programa en este sentido y también de los libros para

el maestro deja al criterio de los profesores la secuencia y la profundidad con la que se tratan los propósitos señalados en el programa. Y como se verá en el apartado siguiente, los criterios que utilizan los profesores para estas decisiones, no suelen tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En las tablas 1.2.1 y 1.2.2 se ofrece información extraída del programa que se refiere al componente de lectura en dos de sus apartados: Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores y, comprensión lectora.

En la Tabla 1.2.1, se caracteriza el tipo de textos a los que el programa hace referencia y las estrategias que se intenta favorecer a partir de la realización de las actividades sugeridas. En la primera columna de cada grado se colocaron los tipos de texto que el programa menciona y en la segunda columna las características del texto o el foco del análisis de su contenido. En la lectura por filas, el mismo color indica que tanto el tipo de texto como el conocimiento sobre el mismo se mantiene en el programa sin cambios de grado a grado. Como se puede observar las filas sobre texto informativo, carta, canción, obra de teatro, son iguales para tres grados escolares y la fila sobre calendario, es igual en los cuatro grados.

Relevante para este estudio es que el concepto de texto expositivo no se expresa en el programa, sino que se presenta como texto informativo, junto con texto descriptivo, reportes y definiciones, sin que se establezcan distinciones entre ellos. La focalización de la lectura de estos textos, sin importar su tipo, está en extraer el tema y las ideas principales, para todos los grados.

En la Tabla 1.2.2 se presentan las estrategias para la comprensión lectora que el programa señala para cada grado. Como ya se señaló líneas arriba, lo que resalta es que se utilizan las mismas estrategias en todos los grados sin que el programa establezca una diferenciación progresiva conforme se avanza en los grados escolares.

Tabla 1.2.1: El componente de lectura en los programas oficiales de 1° a 4° grado de primaria. Apartado de: Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.

Primer grado: <i>Iniciación</i>		Segundo grado: <i>Avances</i>		Tercer grado: <i>Avances</i>		Cuarto grado: <i>Avances</i>	
Tipo de texto	Conocimiento	Tipo de texto	Conocimiento	Tipo de texto	Conocimiento	Tipo de texto	Conocimiento
Informativo	Tema e ideas principales	Informativo, descriptivo, definiciones, reportes	Tema e ideas principales	Informativo, descriptivo, definiciones, reportes	Tema e ideas principales	Informativo, descriptivo, definiciones, reportes	Tema e ideas principales
Noticia	Lugar, tiempo y participantes	Noticia y entrevista	Lugar, tiempo y participantes	Noticia y entrevista	Ideas principales, puntos de vista, lugar, tiempo y participantes	Noticia y entrevista	Ideas principales, puntos de vista, lugar, tiempo y participantes
Instructivos	Objetivo–meta, materiales y procedimiento	Instructivos	Objetivo–meta, materiales y procedimiento	Instructivos	Descripción y precisión; objetivo–meta, materiales y procedimiento	Instructivos	Descripción y precisión; objetivo–meta, materiales y procedimiento
Listas	Elementos listados	Listas	Elementos listados				
Calendario	Fechas, hora y eventos	Calendario	Fechas, hora y eventos	Calendario	Fechas, hora y eventos	Calendario	Fechas, hora y eventos
				Programaciones y programas de mano	<i>No señala</i>	Programaciones y programas de mano	<i>No señala</i>
Invitación	Convocante, lugar, fecha y hora de la actividad	Invitación	Convocante, lugar, fecha y hora de la actividad				
Recado	Fecha, destinatario, mensaje	Recado	Fecha, destinatario, mensaje	Recado y aviso	Fecha, destinatario, mensaje	Recado y aviso	Fecha, destinatario, mensaje
Letreros	Ubicación, propósito, mensaje	Letreros	Ubicación, propósito,				

			mensaje				
Anuncio comercial y cartel	Emisor, mensaje principal	Anuncio comercial y cartel	Emisor, mensaje principal	Anuncio comercial, cartel, folleto	Descripción y persuasión, emisor, mensaje principal, condiciones y vigencia	Anuncio comercial, cartel, folleto	Descripción y persuasión, emisor, mensaje principal, condiciones y vigencia
Carta personal y tarjeta postal	Fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; datos del destinatario y del remitente	Carta personal, formal y tarjeta postal	Fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; datos del destinatario y del remitente	Carta personal, formal y tarjeta postal	Fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; datos del destinatario y del remitente	Carta personal, formal y tarjeta postal	Fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; datos del destinatario y del remitente
				Documentos oficiales (actas, declaraciones, telegramas, etc.)	Análisis de formato y contenido	Documentos oficiales (actas, declaraciones, telegramas, etc.)	Análisis de formato y contenido
Narrativos: cuento, relato, leyenda, historieta	Título, personajes, desarrollo y final	Narrativos: cuento, relato, anécdota, leyenda, fábula, historieta	Título, personajes, desarrollo y final	Narrativos: cuento, relato, anécdota, leyenda, fábula, historieta	Apreciación literaria, título, personajes, inicio, desarrollo, final y moraleja.	Narrativos: cuento, relato, anécdota, leyenda, fábula, historieta	Apreciación literaria, título, personajes, inicio, desarrollo, final y moraleja.
		Obra de teatro	Acotaciones y diálogos	Obra de teatro	Acotaciones y diálogos	Obra de teatro	Acotaciones y diálogos
Canción, texto rimado	Ritmo y rima	Canción, texto rimado, poema	Ritmo y rima	Canción, texto rimado, poema	Ritmo y rima	Canción, texto rimado, poema	Ritmo y rima

Tabla 1.2.2: El componente de lectura de los programas oficiales de 1° a 4° grado de primaria. El apartado de comprensión lectora.

Desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos			
Primer grado: <i>Iniciación</i>	Segundo grado: <i>Avances</i>	Tercer grado: <i>Avances</i>	Cuarto grado: <i>Avances</i>
Audición de textos diversos	Audición de textos, lectura compartida, guiada, comentada, en episodios e independiente.	Idem	Idem
Identificación del propósito de la lectura	Idem	Identificar el propósito de la lectura y del texto	Idem
Identificación de segmentos de la cadena hablado y partes del texto escrito	Idem		
Intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto escuchado	Idem	Identificar la relación entre imagen y texto	
Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos	Activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, inferencias e identificación del significado global y literal	Idem	Idem
Realizar predicciones e inferencias			
Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones	Idem	Idem	Idem
Vocabulario	Idem	Idem	Idem
Distinción realidad-fantasa	Idem	Idem	Idem
Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos	Idem	Idem	Idem
Resumir el contenido de un texto en forma oral	Opinar sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral	Idem	Opinar sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita.

1.4 El Programa Nacional de Lectura (PNL)

El programa educativo curricular define contenidos y formas de enseñanza para la educación básica nacional, es un programa que se impulsa desde la década de 1950, ha generado cuatro grandes cambios curriculares e inicia el quinto cambio para el ciclo escolar 2009-2010. La expresión escolar de la propuesta curricular son los libros de texto. Si este es un programa base, el Programa Nacional de Lectura (PNL) es complementario y parte de la premisa de asegurar la dotación y presencia regular de acervos en las escuelas para asegurar la realización de prácticas de lectura que vayan más allá de las que el libro de texto posibilita. Resulta importante en este trabajo presentar esta iniciativa porque precisamente atiende al tema que nos ocupa, al de la formación de lectores en la escuela básica.

La ambiciosa iniciativa de Vasconcelos de dotar a cada escuela de una biblioteca como un complemento imprescindible de sus actividades educativas, se vio interrumpida durante muchos años como política de estado; no fue sino hasta finales de la década de los 80, más de 60 años después de que Vasconcelos dejara el Ministerio de Educación, cuando la SEP instituyó el programa de Rincones de Lectura y editó y distribuyó a lo largo de 15 años, una colección de alrededor de 500 títulos, principalmente literarios con los cuales se fueron conformando las bibliotecas escolares.

Este programa inicial partió de la premisa de considerar al niño como un lector desde temprana edad y por tanto, una de sus prioridades fue proporcionar a los niños de primaria y preescolar textos diversos, diferentes a los libros de texto escolar, que fueran acordes con sus intereses y necesidades.

En 2002 se pone en marcha el Programa Nacional de Lectura (PNL) (DGME, 2002), universal para los tres ciclos de la educación básica, que retoma y amplía estas iniciativas, y las coloca en un marco de política educativa con cuatro líneas estratégicas:

- Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
- Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros.

- Formación y actualización de recursos humanos.
- Generación y difusión de información.

A través de estas cuatro líneas estratégicas, el PNL se propone formar usuarios competentes de la cultura escrita, que son aquellos que:

- conocen las funciones sociales de la escritura, como funciona el sistema de escritura y los portadores de texto y las características de sus contenidos;
- conocen y utilizan diversas estrategias de lectura como anticipar y predecir el contenido de la lectura a partir de diversos indicios del texto mismo, establecer relaciones entre las ideas que presenta el texto y sus experiencia y conocimientos previos, establecer los propósitos de su lectura y leer de acuerdo a ellos;
- son lectores críticos que reflexionan y emiten juicios sobre lo que leen, comparan textos diversos, eligen sus lecturas de acuerdo a criterios claros, interpretan lo que leen y reconocen que un texto puede tener varias interpretaciones.

El PNL, de acuerdo al estudio de Reimers *et al.* (2006), complementa los Programas de Estudio del Español pues conserva y amplía el enfoque comunicativo y funcional de la lectura y la escritura proporcionando materiales diversos para que los escolares desarrollen experiencias de lectura con textos completos de diverso tipo. Estos textos son seleccionados de acuerdo a criterios consensuados entre especialistas y usuarios y clasificados en cuatro colecciones o series configuradas en función de los niveles de competencia lectora que se desarrollan a lo largo de la educación básica: *Al sol solito*, *Pasos de luna*, *Astrolabio* y *Espejo de Urania*.

De esta forma, el programa contaba, para el ciclo escolar 2006, con un catálogo de 1010 volúmenes para la Biblioteca Escolar (BE) y 1065 para la Biblioteca de Aula (BA) con un acervo promedio de 106 libros por grado escolar, de preescolar a tercero de secundaria y de los que casi la mitad son textos informativos y el resto, son literarios.

Contar en cada salón de clases con una biblioteca de un poco más de 100 volúmenes es sin duda un avance notable para favorecer las prácticas de lectura de los estudiantes de educación básica y un paso importante desde la perspectiva de la equidad educativa, si se toma en cuenta que de

acuerdo a la Encuesta Nacional de Lectura, como ya se dijo anteriormente, el 31% de los hogares en México no tiene libros diferentes a los de texto escolar. Del 63 % que reporta que sí tiene, el 36% tiene menos de 10 libros en casa. Pero si se trata de hogares de nivel socioeconómico bajo este porcentaje aumenta hasta 55% de los que reportan tener libros en casa. Por el otro lado, solo una pequeña proporción de los hogares que reportan tener libros en casa tiene más de 50 libros (13%). (Conaculta, 2006)

Es muy claro que el PNL proporciona a los niños la oportunidad de encontrarse de forma cotidiana con libros atractivos pensados y seleccionados para ellos, en función de su edad, su nivel lector, sus intereses; pensados y seleccionados también “para apoyar la construcción de conocimientos, democratizar el acceso a la información, formar hábitos de lectura y preparar para el aprendizaje autónomo” (Reimers *et al.*,: 220). Estas intenciones y propósitos se extienden a la familia, puesto que los libros de la biblioteca de aula y escolar pueden ser llevados a casa y los papás los podrán leer por sí mismos, con sus hijos o para sus hijos.

Pero el PNL no solo consiste en la dotación de bibliotecas de aula y bibliotecas escolares. La presencia y disponibilidad de libros en el salón es un paso importante pero por sí misma no garantiza la modificación de las prácticas de lectura. Para ello, el PNL se articula con el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) para la formación de mediadores de experiencias de lectura de modo que la BA y la BE sean bibliotecas vivas y se supere la idea del libro de texto como herramienta única.

El docente de grupo y el maestro bibliotecario resultan ser la piedra angular para que el programa tenga el impacto deseado en la formación de usuarios de la lectura escrita pues son ellos en quienes recae en primera instancia el papel de mediadores entre los libros y los niños. Las dimensiones crecientes de las BA y de la BE implican que los docentes desarrollen una *mirada de acervo*, capaz de relacionar la diversidad de materiales disponibles y promover actos de lectura y escritura cada vez más amplios en el marco de un modelo pedagógico multireferencial. (Reimers *et al.*)

Como el mismo estudio de evaluación lo señala, el PNL ha cumplido con “garantizar la disponibilidad básica de materiales de lectura y ha impulsado la formación de mediadores, pero el mayor reto que enfrenta sigue siendo la creación de condiciones locales e institucionales para asegurar la apropiación más eficaz de los acervos” (:188), sobre todo en lo que respecta a que las actividades de lectura en el salón de clase y en el espacio de la BE sean consistentes con los principios y las orientaciones del PNL y del Programa de Estudios de Español.

En otro documento de evaluación del PNL se señala que aunque los maestros hayan tomado los cursos de capacitación y actualización que se ofrecen, no han cambiado sus prácticas docentes, de lo que se deduce que el impacto final del programa solo se logra parcialmente y que es importante revisar los procedimientos de capacitación y acompañamiento del programa (Bonilla, 2006). En este mismo sentido, el estudio de Reimers *et al.*, coincide con esta apreciación cuando afirma que aunque el 80% de los maestros participan en cursos y talleres de actualización, no se tiene evidencia de la efectividad de los cursos, y cuando se refiere a observaciones de las prácticas de los docentes, señala que:

- Predominan pedagogías tradicionales como la lectura en voz alta, la lectura a coro, el dictado y las planas.
- Muchos maestros afirman que no saben que hacer con los libros de la BA.
- La utilización de los materiales es superficial y formalista.
- Se observa poca articulación entre la enseñanza del español y la utilización de las bibliotecas.

En síntesis, los materiales y recursos del PNL no están siendo aprovechados en todo su potencial y hacen falta más acciones de actualización y acompañamiento a los maestros para que éstos lleguen a ser mediadores efectivos y eficaces en la formación de lectores avanzados. En el siguiente apartado se presentan con más detalle las conclusiones de algunos estudios sobre las prácticas de lectura en el salón de clases.

1.5 Las prácticas escolares de lectura.

En los apartados anteriores se ha señalado el problema de la calidad educativa del sistema nacional de educación básica, manifestada en los bajos niveles de logro que alcanzan los estudiantes de primaria y de secundaria en las competencias de lectura, de matemáticas y de ciencias. Se presentaron también en lo que respecta a la comprensión lectora los programas oficiales que se encargan de señalar las líneas curriculares teóricas y prácticas para la enseñanza de esta importante competencia. Tanto el Programa para la Enseñanza del Español con sus materiales de trabajo y de apoyo docente, como el Programa Nacional de Lectura con sus acervos de BA y de BE y los equipos técnicos de actualización y acompañamiento, representan esfuerzos importantes de la SEP para modificar positivamente estos resultados.

Sin embargo, los lineamientos y materiales mejor pensados y respaldados teórica y empíricamente tienen que pasar por la mediación del maestro a través de prácticas educativas situadas en contextos socioculturales diversos y con condiciones que muchas veces no favorecen el desarrollo de los propósitos de los programas. Por eso es importante mirar la práctica de los maestros considerando también las condiciones en las que se realiza.

En su apartado de diagnóstico, el documento del PNL señala que entre otras situaciones a corregir, persisten las prácticas pedagógicas que obstaculizan el desarrollo de la lectura independiente y de la escritura como expresión (DGME, 2001).

Al respecto, Carrasco (2000) señala que las prácticas de lectura que prevalecen en la escuela han sido impuestas por la costumbre y siguen orientadas principalmente hacia aquellos aspectos más tangibles de la lectura oral: la pronunciación, la entonación, el respetar los signos de puntuación, la fluidez, etc., aunque también se menciona la necesidad y la importancia de sensibilizar a los alumnos respecto del tema de la lectura, mediante una conversación breve y también se refieren a las prácticas que buscan la comprensión de lo leído a través de varias acciones para evaluar la misma.

Carrasco menciona que los directores y maestros entrevistados están de acuerdo en la importancia de la lectura, pero que este discurso no se traduce en prácticas que la promuevan y los aspectos formales de la lectura parecen tener primacía sobre la búsqueda de la comprensión del significado. La autora señala que los alumnos de los últimos grados de primaria leen de manera muy parecida a la de los niños de los primeros grados: no han ganado velocidad y no han aprendido a leer en silencio, habilidades que se adquieren por la práctica regular de la lectura, actividad que evidentemente no se realiza en la escuela primaria o que se realiza de forma tal que no favorece el desarrollo lector en un sentido progresivo.

Por su parte, el INEE llevó a cabo un estudio muy amplio sobre las prácticas docentes para la comprensión lectora en el que participaron maestros, directores y alumnos de escuelas primarias de todo el país (Treviño, E. *et al*, 2007). 2582 profesores de 1º, 4º y 5º grado de 905 escuelas contestaron un cuestionario para obtener información entre otros puntos, sobre dos aspectos importantes: sus creencias sobre el desarrollo de la comprensión lectora y el tipo de prácticas de comprensión lectora que promueven en el salón de clases.¹²

Desde la perspectiva conceptual del enfoque comunicativo y funcional se consideró que tanto las creencias como las prácticas podrían ubicarse en un continuo de lo procedimental a lo comprensivo. Las prácticas y creencias comprensivas son las que se alinean con el enfoque comunicativo y funcional, buscan el desarrollo de la comprensión de significados, a través de múltiples actividades de interacción entre lector y texto y promueven tareas de demanda cognitiva alta como elaborar inferencias y relaciones entre el texto y los conocimientos previos. Las prácticas y creencias procedimentales son las que responden a conceptualizaciones tradicionales de la lectura que enfatizan las actividades de decodificación y los aspectos externos de la oralización como la precisión, fluidez y entonación, y que no van más allá de una comprensión superficial y literal del texto. Ejemplos de creencias y prácticas en estos extremos se presentan en el cuadro siguiente:

	Comprensivas	Procedimentales
Creencias sobre actividades	Leer textos completos y	Escribir un resumen o

¹² El estudio incluyó también a profesores de 2º, 3º y 6º grado a quienes se les aplicó un cuestionario sobre clima escolar.

importantes para el desarrollo de la comprensión lectora	hablar de libros y en torno a los libros	contestar un cuestionario a partir de lo leído y escuchar lectura en voz alta
Prácticas docentes	Oportunidades diarias y apoyo del docente para leer y escribir varios tipos de textos con propósitos diversos incluyendo historias, listas, mensajes a otros, poemas, reportes y respuestas (reacciones a la literatura).	El trabajo aislado de habilidades básicas mediante la repetición y la práctica, como en el caso del uso de libros y hojas de actividades.

Cuadro 1: Ejemplos de creencias y prácticas comprensivas y procedimentales en el estudio del INEE sobre prácticas docentes.¹³

Los resultados de este estudio muestran que las creencias y las prácticas de los docentes tienden hacia lo procedimental. Un dato que llama la atención es que los profesores de 4° y 5° grado aparecen como más procedimentales que los de primero; otro dato importante es que no hay mucha diferencia respecto del tipo de prácticas que lleva a cabo un profesor de primero y uno de 4° o 5° lo que parece indicar que los profesores no parecen considerar que la comprensión lectora evoluciona por el proceso mismo de desarrollo y por las experiencias lectoras, y que requiere de un acompañamiento diferenciado según se vaya dando el avance en este proceso. Por ejemplo, el tiempo promedio de lectura libre a la semana es de 30 minutos, tanto para los niños de 1° como para los de 4° y 5°, como si sus necesidades y habilidades fueran las mismas.

Un dato relacionado con lo anterior es que por una parte, los profesores piensan que tienen los conocimientos didácticos necesarios para el desarrollo de su actividad docente, pero al mismo tiempo reconocen que les faltan conocimientos sobre el proceso de llegar a ser lector, lo que sugiere que los profesores consideran que llevan a cabo una buena enseñanza y que si los niños no aprenden es por otros factores que están “afuera”: la familia, las condiciones socioeconómicas, etc. (Treviño *et al.*)

En el capítulo dedicado al perfil de los docentes se señala que el 80% de los maestros ha participado en talleres de actualización que tienen como tema la comprensión lectora, pero estas experiencias no se ven reflejadas en las prácticas cotidianas. Este dato confirma las apreciaciones

¹³ Fuente: Treviño *et al.*, 2007.

de los estudios sobre el PNL citados anteriormente. Los maestros consideran que estos cursos son demasiado teóricos; sin embargo, la mezcla de prácticas y creencias comprensivas y procedimentales que muestra este estudio, es un indicador de la carencia de un marco conceptual claro que oriente la actividad docente respecto de la comprensión lectora. En este sentido, es preocupante que el criterio de los profesores para recurrir a un tipo u otro de práctica sea el que le resulten familiares o cómodas, y no las necesidades de aprendizaje de sus alumnos ni los niveles de logro que ha alcanzado en su desempeño como lector.

Los hallazgos de estudios de corte cualitativo, basados en la observación de las prácticas, confirman las conclusiones del estudio del INEE. En una investigación sobre las prácticas de lectura, escritura y expresión oral de niños en tres escuelas, dos públicas y otra privada (Smith, P., Jiménez, R. y Ballesteros R., 2005; Smith, P. y Martínez N., 2003), los autores señalan que uno de los resultados que sorprenden son las escasas ocasiones en que tiene lugar la lectura independiente en estas escuelas. La lectura libre o en silencio se presentaba como una actividad de relleno (mientras la maestra corregía tareas), o como una actividad que se programaba cuando "sobraba" tiempo, sin seguimiento ni evaluación. En cambio, la lectura grupal en voz alta era tratada de manera sumamente controlada, con énfasis en la corrección de los aspectos formales de la misma (pronunciación, entonación, pausas, etc.). O sea, que se impulsa una práctica de lectura porque sí, sin plantear ni orientar los propósitos y se sobredimensiona la importancia del control y expresión "correcta" de la lectura oral.

El trabajo de Reimers *et al.*, (2006), sobre el PNL incluyó la observación de prácticas docentes en las escuelas. Un recuento de estas observaciones arroja que lo que caracteriza las prácticas de lectura en los salones observados fueron:

- Actividades únicas para todo el grupo, sin especificaciones para grupos de niños en particular que atiendan las diferencias individuales.
- La práctica predominante de lectura es la lectura en silencio y la lectura en voz alta.
- Desajuste en la elección de libros de la BA y el nivel de competencia lectora, ya sea que los niños elijan los libros o el maestro los asigne, lo que revela una incomprensión de la graduación evolutiva en la formación lectora.

- Formas pobres de interactuar con el texto: responder preguntas, hacer un dibujo, lectura en voz alta, predecir en función de las ilustraciones pero sin argumentar las predicciones; falta de propósito en la lectura.
- Lectura de textos inapropiados para la edad de los niños.
- Discusión superficial sobre el contenido del texto.
- Énfasis en los aspectos externos y formales de la lectura
- Prácticas de lectura sin establecer relaciones intertextuales o que promuevan el uso de los libros de la BA para apoyar proyectos de investigación o de estudio de los alumnos.
- Escasa retroalimentación del maestro a las producciones de los niños.

La perspectiva general que arrojan estos estudios sobre las prácticas de lectura que los docentes promueven en el salón de clases es negativa. Considerando los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de lectura no podría ser de otra manera pues sería un contrasentido tener buenas prácticas y malos resultados.

Es claro que en general las prácticas de los docentes están mucho más centradas en la enseñanza que en el aprendizaje, más centradas en el docente (lo que cree, lo que sabe, sus intuiciones, su historia de formación, sus propias experiencias de aprendizaje de la lecto-escritura, etc.), que en el conocimiento de sus alumnos, de sus condiciones de vida, de los recursos familiares, de su capital cultural, de sus necesidades diferenciales de aprendizaje, de los momentos evolutivos de sus trayectorias de lectura. Si bien se requiere que los docentes enfrenten estos retos con una postura distinta tanto en lo cognitivo como en lo actitudinal, también es importante el trabajo de investigación que ayude a mirar con detalle el complejo proceso de la comprensión lectora y como evoluciona a lo largo de los años escolares.

Este estudio pretende hacer una aportación en esta línea.

1.6 Lo que sabemos y lo que no sabemos

En uno de sus puntos, el Programa Nacional de Lectura (SEP, 2001) afirma que hace falta un programa de producción de información, no solo de los resultados logrados por los niños, sino también de elementos del proceso de formación lectora, de las prácticas docentes para promover estas competencias comunicativas y de comprensión lectora y de los factores que condicionan el proceso y sus resultados.

Los estudios sobre la lectura en la escuela mexicana, que se han presentado en este capítulo muestran la baja calidad de la formación lectora en México en el sentido de que solo una pequeña proporción de estudiantes alcanzan los estándares curriculares y los estándares de las competencias para la vida. También muestran la incapacidad del sistema para revertir las condiciones de inequidad educativa, o para disminuirla en alguna medida. Reiteradamente los diversos estudios del INEE y la misma ENL señalan la estrecha relación entre comportamiento lector y mejores logros en lectura con el nivel socioeconómico y el capital cultural.

Por otra parte, nos estamos asomando apenas al estudio sistemático de las prácticas docentes de enseñanza de la lectura. Lo que empezamos a ver desde los estudios cuantitativos y cualitativos (INEE, 2006), es que persisten las prácticas que privilegian los aspectos formales y externos de la lectura, que los maestros mezclan prácticas comprensivas y procedimentales con mayor tendencia a éstas últimas, que desconocen los indicadores de la progresión lectora, que el diseño de sus prácticas no obedecen a criterios de racionalidad didáctica que tomen en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, sino a intuiciones, a hacer lo que dice el libro, a lo que les resulta familiar, a sus experiencias de aprendizaje.

Aunque estos estudios revelan una realidad dura y lacerante son un avance en dos de las carencias que señala el documento del PNL, programa que ha colocado en la mira a la responsabilidad que la escuela tiene en la formación de lectores, lo que necesariamente obliga a revisar cuidadosamente las propuestas curriculares en esta dirección. Sin embargo, carecemos de estudios sobre trayectorias de lectura y sobre el proceso de formación lectora. Vaca Uribe (1999), expresa esta necesidad de la siguiente manera:

De hecho, lo que conocemos sobre la lectura (y es más o menos el caso de la redacción) es tan poco que la única postura didáctica ante los niños ha sido la de que ellos aprendan a escribir —en el sentido de redactar— escribiendo, y a leer leyendo (p. 10).

Sabemos, desde el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1989) cual es la psicogénesis del sistema de escritura en los momentos iniciales del aprendizaje de la lecto-escritura. Gracias a este trabajo y los subsiguientes estudios realizados por Ferreiro y otros investigadores (1982), sabemos como el niño va construyendo el sistema de escritura pasando por una serie de hipótesis o momentos cognitivos hasta lograr las correspondencias entre sonidos y grafías, propias de la escritura convencional. Sin embargo, estamos aquí en la escritura de palabras nada más. En este sentido, Lerner afirma que:

en primer lugar, no se han definido “niveles de conceptualización” posteriores a la apropiación del sistema de escritura —quizás no existan o existan sólo en relación con aspectos muy puntuales como la construcción de la ortografía de la palabra o de la puntuación, pero no en relación con cuestiones tales como la coherencia y la cohesión del texto...—; en segundo lugar, los pasos que dan los niños como productores mientras se están apropiando de la alfabeticidad del sistema son mucho mejor conocidos que los que dan como lectores; por último, es necesario que la investigación didáctica estudie más rigurosamente cuáles son las condiciones que hacen posible generar interacciones productivas tanto en las situaciones de escritura posteriores a la apropiación del sistema como en las situaciones de lectura, de tal modo que sea posible formular situaciones válidas para las actividades de lectura y escritura a lo largo de toda la escolaridad (Lerner, 1996: 104).

De ahí la importancia de investigar cómo evoluciona el aprendizaje de la lectura y la escritura más allá de sus momentos iniciales, por ejemplo, cómo evoluciona la redacción en el niño, cómo desarrollan las nociones y reglas ortográficas y de puntuación, cómo llegan a distinguir los diversos tipos de textos y las diversas estructuras dentro de los mismos (Kaufman y Rodríguez, 2000) y que nociones van construyendo sobre este universo; cómo aprenden a distinguir entre tema, ideas principales e ideas secundarias, cómo hacen resúmenes u otras elaboraciones sobre los textos que estudian en los temas escolares o en los que leen por gusto, cómo evoluciona la lectura oral.

Si en general sabemos menos sobre procesos de desarrollo lector que sobre psicogénesis de la lengua escrita, también es cierto que sabemos menos sobre la lectura de textos con estructura no narrativa porque en la escuela ha prevalecido, al menos respecto a la enseñanza formal de la lectura, una mayor presencia de textos de estructura narrativa. Esto se vuelve crítico cuando se aborda el problema del procesamiento de los textos de tipo informativo/expositivo en todos los niveles educativos (Marín y Hall, 2003; Fernández y Carvajal 1999), puesto que son textos que por regla general se alejan de las estructuras narrativas más ordinarias y conocidas. Además, los procedimientos de cohesión que se emplean en el nivel de la estructura superficial, provocan muchas dificultades a los lectores inexpertos pues a la posible escasez de información temática previa, se suma la poca o nula familiaridad con los procedimientos lingüísticos empleados en su elaboración (Marín y Hall, 2003). Además, como lo señala Ogle (2001) siendo los textos más difíciles son los que menos atención reciben en el salón de clases.

Generar conocimiento sobre este tema puede tener implicaciones para la enseñanza de las competencias de lectura y escritura de modo que no se caiga en la generalidad didáctica de que a leer se aprende leyendo y a escribir, se aprende escribiendo. Sin duda hay una gran verdad en lo anterior (Smith, 1992) y el viejo tema de los pre-requisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura es algo del pasado. Es decir, no podemos desarrollar las competencias de lectura y escritura de los niños con actividades ajenas a la misma; pero también es cierto que hay una gran gama de actividades didácticas, de estilos docentes, de marcos conceptuales, de propuestas, de experiencias personales, etc., que pueden facilitar o dificultar este proceso de aprendizaje y que a la hora de trabajar con los niños, el maestro decide el tipo de actividades de enseñanza con base en sus intuiciones y su experiencia previa (Vaca Uribe, 1999). El conocimiento sobre este tema ayudaría a que esta toma de decisiones fuera mas informada y dotada de propósitos mas acotados y específicos respecto de las competencias a desarrollar en los niños a fin de que lleguen a ser lectores eficientes y autónomos.

1.7 Preguntas de investigación

Este estudio se enfoca a un aspecto particular del comportamiento lector: la comprensión de los textos expositivos y lo aborda desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva pero no

desconoce que la lectura es una práctica social determinada histórica y culturalmente, como ya se señaló anteriormente y por tanto sujeta y sensible no solo a las condiciones y prácticas escolares, sino también a las condiciones y prácticas familiares. Sin embargo, este estudio pone el acento en una mirada sobre el sujeto lector y las operaciones de comprensión que despliega en la lectura de textos expositivos considerando sus desempeños como una manifestación de sus características individuales configuradas por la constelación de factores que intervienen en este proceso; una segunda mirada de este estudio tiene que ver con las demandas que desde los documentos oficiales (que es uno de los elementos histórico culturales) se establecen, para el desarrollo de las competencias de lectura de textos expositivos.

Por tanto, el estudio tiene dos focos de indagación: uno documental y otro empírico: Para situar el tipo de operaciones de comprensión demandadas por el currículo y si existe alguna progresión en ellas, se hará un análisis de los libros de texto de Español y de las propuestas para trabajar con los textos de tipo expositivo y el trabajo empírico consistirá en explorar la comprensión de lectura de textos expositivos en los niños de segundo a cuarto grado de primaria. Las preguntas de cada una de ellas son las siguientes:

Demandas del programa:

- ¿Se puede apreciar una progresión en las demandas y mediaciones de los materiales más importantes del programa de Español (libros de texto y libros para el maestro), respecto de la comprensión lectora de textos expositivos de segundo a cuarto grado de instrucción primaria? Esta pregunta se desglosa en las siguientes:
 - ¿Cómo se expresa en los textos expositivos de los libros de Español la diferencia entre el acercamiento inicial a estos textos y la progresión en el manejo de los mismos?
 - ¿Cómo se expresa en las orientaciones generales e indicaciones específicas de los libros para el maestro de la asignatura de Español, la diferencia entre el acercamiento inicial a estos textos y la progresión en el manejo de los mismos?

Comprensión de textos expositivos:

- ¿Qué diferencias se pueden observar en las operaciones y desempeños de comprensión de textos expositivos en niños de segundo a cuarto grado de instrucción primaria? Esta pregunta se desglosa en la siguientes:
 - ¿Qué diferencias se pueden observar en la fluidez y precisión de la lectura oral de los textos expositivos y como se relacionan estos indicadores con la comprensión de la lectura?
 - ¿Qué operaciones de comprensión despliegan estos lectores cuando leen textos expositivos?
 - ¿Qué diferencias se pueden observar en estas operaciones y en los desempeños de comprensión asociadas al grado escolar y al sexo de los lectores?

2. Marco Teórico

2.1 Comprensión lectora.

La comprensión lectora es un proceso complejo de construcción de significado en el que se puede distinguir tres elementos: el lector, el texto y la actividad del lector; en ella intervienen en paralelo varios procesos de índole principalmente cognitiva y, diferentes niveles de procesamiento que convergen –y en cierta medida están regidos por– en una representación global del significado del texto. Vista como evidencia o resultado de la actividad lectora, los logros de comprensión de los lectores deben verse necesariamente situados con relación a la actividad y al texto a partir del cual se les evalúa.

Como proceso cognitivo, la comprensión de un texto implica la operación de los mecanismos cognitivos que, en las situaciones cotidianas de naturaleza no-lingüística, utilizamos para resolver problemas, analizar, comparar, evaluar, tomar decisiones, etc. Para ello, acudimos a nuestros conocimientos previos o si se quiere, a nuestra experiencia y sabiduría –que son representaciones en nuestro sistema cognitivo– los relacionamos e integramos con la situación actual y obtenemos una representación mental del significado de la misma con base en la cual decidimos las acciones a seguir. Algunas veces, este curso de acción es fluido y casi automático; en otras, sobre todo cuando enfrentamos situaciones inéditas, puede ser un curso difícil que requiere energía y atención consciente, búsqueda intensa, ayuda de otros, ensayos y errores, hasta lograr una solución y una representación que re-establezcan el equilibrio comprometido en la actividad de comprender la situación.

El sistema cognitivo funciona con base en representaciones del significado. Estas representaciones se pueden conceptualizar como marcos, esquemas, guiones que nos permiten entender una situación, al incorporarla dentro de este marco o esquema y reaccionar ante la misma en función de su representación.

La importancia de esta organización interna y esquemática de la información y del conocimiento del mundo para comprender la información y las experiencias nuevas está claramente ilustrada en

el conocido estudio de Bransford y Johnson (en Mayer 1978 y García Madruga, 2006) en el que se pidió a los sujetos que leyeran un pequeño texto sobre el lavado de ropa y otro sobre un joven que lleva serenata a la novia que vive en el cuarto piso de un edificio. Los investigadores proporcionaron los textos sin títulos ni información adicional que ayudara a los lectores a relacionar el texto con sus conocimientos previos. La comprensión de los textos resultó una tarea ardua, a pesar de ser textos sencillos. La razón de esta dificultad es en que en esas condiciones, activar el marco o el esquema adecuado para la información proporcionada, se convierte en una tarea azarosa. Cuando los investigadores proporcionaban a los sujetos el título en el primer texto y una ilustración en el segundo, los textos cobraban sentido inmediatamente.

De otra manera y ya desde la década de los 20, Bartlett (1920), afirmó que las representaciones cognoscitivas del lector influyen en la construcción del significado de un texto. En un estudio clásico de recuento sucesivo de una narración en un formato de “teléfono descompuesto”, Bartlett demostró que existe pérdida selectiva de información, es decir que no rechazamos como no útil información al azar. Por ejemplo, se pierde la información para la cual no hay referentes en la memoria o en los esquemas del lector de modo que los recuentos se van haciendo cada vez más consistentes con las expectativas de los lectores. Un primer eje de análisis en el estudio de la lectura en entornos educativos se deriva precisamente de estos hallazgos: un lector en formación ve en el texto lo que puede ver, necesita la ayuda de lectores experimentados para ver más allá.

Ese estudio –aunque enfocado a explorar los mecanismos de la memoria- muestra que en los actos de lectura la información que proporciona el texto es transformada y reconstruida por los lectores de acuerdo a sus esquemas y conocimientos previos. En otras palabras, el lector busca activamente construir el significado, de modo que el resultado final no es una copia de la información sino de una integración de ésta a los esquemas del lector con las transformaciones y adaptaciones de la información textual que este proceso implica.

Los estudios mas recientes sobre la comprensión lectora han tomado en cuenta, no sólo las aportaciones de la psicología cognitiva ya que han sumado aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y la enseñanza, convirtiendo a la comprensión de la lectura en un campo de estudio. En los estudios de comprensión la lectura se concibe como una interacción en la que el

énfasis está en la comprensión, concebida como una construcción de significado que no es una copia del texto, sino una integración de lo que aporta éste con lo que aporta un lector que está tratando de atender a un propósito claro a través de la lectura, un lector que “escucha” lo que dice el texto, se podría decir. Cuando se habla de transacción (Rosenblatt, 2004) se incorpora el componente de negociación, es decir, el lector no sólo aporta lo que sabe sino que desde ahí hace un intercambio con el texto.

Al hablar de la comprensión lectora, Smith (1994), desde una perspectiva más psicológica, presenta una metáfora en la que compara la lectura con un ventanal que nos permite *ver* algo que está más allá de nosotros mismos y que por supuesto tampoco está totalmente contenido en el texto. Las palabras, afirma, son como el cristal de la ventana y vemos a través de ellas. Siguiendo con la metáfora, podemos imaginar que el texto es un ventanal en movimiento y nos deja ver diferentes escenarios o se amplifica y nos deja ver los detalles de un escenario. De este modo, cuando vemos a través de los ventanales, no son éstos los que interesan sino lo que está más allá de ellos. Solo tomamos conciencia de la ventana cuando está sucia, tiene imperfecciones, es opaca e impide la vista de lo que está más allá de ella o encontramos detalles que deliberadamente buscamos o, mientras hacemos otra cosa “descubrimos”; así funciona la lectura.

De manera similar, la lingüística textual nos ha permitido ver que cuando leemos no prestamos atención a las palabras y a su construcción gramatical sino al significado que produce todo junto, a la organización de los elementos textuales para atender a un fin. Solo cuando no podemos *ver* el significado, las palabras y los enunciados con su estructura gramatical se hacen mas visibles como un recurso del lector para intentar entender lo que lee. Es posible que lo que nos impida ver el significado esté en el texto mismo, pero también es posible que como lectores, no tengamos los conocimientos necesarios para mirar de manera significativa lo que el texto muestra.

Un niño que empieza a leer y que todavía se esfuerza en la decodificación de los grafemas tiene puesta su atención en las letras –ni siquiera en las palabras- y difícilmente podrá encontrar sentido en lo que lee. Un adulto que ya es un lector fluido puede estar leyendo un poema de Sor Juana Inés de la Cruz, representativo del estilo culterano, y solo ver las palabras escritas, acaso

sus significados particulares, pero sin ver el sentido y significado global del poema, porque no tiene los conocimientos relativos a este estilo ni la familiaridad con este uso de la lengua, que le permitirían hacer transparente y quizá gozosa la lectura de este tipo de poemas.

Smith (1989), considera que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información visual y la información no visual. La primera, proviene del texto y la segunda la aporta el lector. Esta información no visual abarca, como se mostró en el ejemplo anterior, desde los conocimientos que permiten la identificación de las palabras hasta los conocimientos que tienen que ver con las estructuras textuales, los estilos de escritura y los relativos al contenido del texto. De esta manera, afirma este autor, a mayor información no visual relativa a un texto, menos información visual es requerida para *ver* a través del mismo.

Pero, si consideramos también los entornos lectores, la mirada del lector, no es una mirada meramente contemplativa sino una mirada que recrea el escenario que el texto presenta puesto que el lector se enfrenta al texto no solo con sus “teorías del mundo” y sus recursos cognitivos, sino con una motivación, un propósito y siempre, en el contexto de una situación socioculturalmente determinada. Por eso, parafraseando a Heráclito, *nunca leemos el mismo libro*.

Esta interacción entre lector y texto implica, en palabras de Goodman (2006, 2005, 1982) una transacción. Es decir, una negociación entre lo que el texto aporta y lo que aporta el lector de manera que el resultado no es el significado del autor sino una construcción personal. Señala este autor, que el texto aporta tres sistemas de señales o indicios con los cuales el lector interactúa de manera simultánea: el grafofónico, el sintáctico y el semántico. A estos tres sistemas le corresponden por parte del lector cuatro ciclos de procesamiento de información: el visual, el perceptual, el sintáctico y el semántico en los cuales se atiende al tipo de información correspondiente. Sin embargo, para que la lectura sea efectiva –que se construya el significado- y a la vez eficiente –que se haga con el menor tiempo, esfuerzo y energía posibles-, es el ciclo semántico el que debe dirigir la actividad y solo se debe prestar atención consciente a los otros ciclos, cuando hay problemas en el último. En resumen, la construcción del significado por parte del lector, es la característica más importante del proceso de lectura.

Goodman (1982) caracteriza la lectura como un juego de adivinanzas psicolingüístico, con lo cual se refiere al papel activo del lector en la construcción de significado a partir del texto, elaborando hipótesis y sometiéndolas a prueba ya sea para confirmarlas o desecharlas en un ciclo continuo de transacciones entre lector y texto. El significado no es una propiedad del texto sino que se construye por el lector a partir del mismo, y si bien el lector no es independiente del texto, tampoco está controlado por él.

La comprensión de un lector siempre depende de lo que el aporte a la lectura en términos de conocimiento, experiencia, intereses y valores. No estoy diciendo que cualquier interpretación sirve. Los significados construidos por el lector eficiente siempre estarán relacionados con el texto impreso, pero siempre serán, al mismo tiempo, bastante personales. (2006, pp. 153-154)

Esta primacía del procesamiento semántico sobre los otros subsistemas ha sido señalada no solo por Goodman, sino también por otros investigadores como Bransford y Franks (1971), quienes mostraron que en una prueba de recuerdo de frases, lo que se recupera es el significado general mas abstracto y muy poco de la forma gramatical de la frase. En otro estudio (Sachs, 1957) se demostró que las personas recuerdan el significado de las frases independientemente de si se presentan en voz pasiva o en voz activa. Goodman por su parte también condujo un estudio en el que en lugar de frases utilizó una historia de un párrafo, introdujo cinco errores y pidió a lo sujetos que la leyeran una vez y que luego escribieran todo lo que recordaran haber leído. Tanto en su estudio como en repeticiones exactas y con variaciones se encontró que los lectores no registran todos los errores en el texto, incluso cuando se les pide que den cuenta de los mismos. Solo unos pocos lectores fueron capaces de identificar tres errores. Estos resultados muestran que el foco de la lectura está en la elaboración semántica del texto y no en la sintáctica, ortográfica o perceptual.

En estos niveles de procesamiento que se caracterizan por su complejidad y porque trabajan en paralelo de manera interactiva e interdependiente (García Madruga, 2006; Goodman, 2006), los conocimientos previos del lector juegan un papel importante de manera que desde los niveles más básicos del procesamiento del texto se establecen interacciones entre el lector y el texto. Por ejemplo, en el mismo lapso de tiempo (50 milisegundos) podemos “procesar” distinta cantidad de letras según como éstas se presenten: al azar, en palabras conocidas o en un enunciado con sentido. En la primera modalidad se suelen recordar entre 4 y siete letras, en la segunda un

número mayor de letras y, en la tercera, aún más que en la segunda. En realidad no es que “veamos” más letras, sino que mientras más significado tiene el estímulo hay más señales o indicios en el texto a lo que corresponden también más niveles de procesamiento simultáneos en los que entran en juego nuestros conocimientos previos acerca del mundo, de la estructura sintáctica de los enunciados y de la estructura ortográfica de las palabras. Desde el procesamiento semántico podemos reconstruir lo que no “vimos” (Smith, 1989; Goodman, 2006). Esta sencilla actividad también demuestra la primacía del procesamiento semántico sobre los otros niveles. Sin duda el lector también habrá tenido la experiencia de toparse con textos como el siguiente:

La preaja se stenó a la fesrca smorba de los áblores del jdarín

Textos en los que es posible construir su significado a pesar de que la estructura ortográfica de las palabras no es la correcta, excepto por la letra inicial y final de cada palabra, lo que de nuevo indica el papel activo del lector, el empleo que hace de sus conocimientos previos en la construcción del significado de la frase y en esa construcción se expresa la simultaneidad de los niveles de procesamiento ortográfico, sintáctico y semántico.

Dada la primacía del procesamiento semántico, es importante intentar explicar cómo se llega a la construcción del significado global de un texto. Kintsch (García Madruga 2006, 1999; Caccamisse y Snyder 2005; Kintsch y Kintsch 2005; Kintsch 2004) propuso el modelo que llamó de construcción-integración (CI) para esclarecer estos procesos. El modelo de CI deriva de otro anterior elaborado por Kintsch y van Dijk en el que confluyen aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y la psicología cognitiva y los conceptos de proposición, micro-estructura, macro-estructura y super-estructura tienen un papel importante.

De acuerdo a este modelo se pueden distinguir tres niveles en el procesamiento semántico-pragmático del texto:

1. Los procesos de decodificación que se refieren al procesamiento perceptual y conceptual para pasar de los significados impresos a los significados en la mente del lector. La representación que resulta de esto es una secuencia de ideas referidas como proposiciones. Las proposiciones son las unidades básicas de significado y están constituidas por un predicado y uno o varios argumentos (Tabla 2.1).

<p>En el México prehispánico, los mayas domesticaron la planta y los aztecas llevaron el fruto por toda Mesoamérica. Estos últimos lo llamaban <i>cacahoacetli</i>, y con las semillas preparaban la bebida llamada <i>chocolatl</i>. Pero el <i>chocolatl</i> o chocolate no se preparaba como el que tomamos ahora: no era dulce, sino amargo y picante, porque se condimentaba con chile, vainilla o harina de maíz, según el gusto de cada quien.</p>	C1	P1	EN [MEXICO, PREHISPANICO, P2,P3]
		P2	DOMESTICAR [MAYAS, PLANTA]
		P3	LLEVAR [AZTECAS, FRUTO, P5]
		P4	PARTE PLANTA, [FRUTO, P3]
		P5	POR TODA [MESOAMERICA,]
	C2	P6	LLAMAR, [AZTECAS, FRUTO, CACAHOA CETLI, P4, P7]
		P7	PARTE FRUTO [SEMILLAS, P4]
		P8	PREPARAR [AZTECAS, BEBIDA]
		P9	LLAMAR [BEBIDA, <i>CHOCOLATL</i> , P8]
	C3	P10	ES [<i>CHOCOLATL</i> , CHOCOLATE]
		P11	PERO [P10, P12, P13]
		P12	NO PREPARAR,[CHOCOLATE, P9]
		P13	TOMAR [CHOCOLATE, AHORA]
		P14	ES [CHOCOLATE, NO DULCE, P13]
		P15	ES [CHOCOLATE, AMARGO, PICANTE]
		P16	PORQUE, [P15, P17, P18, P19]
		P17	CONDIMENTAR [CHOCOLATE, VAINILLA]
		P18	CONDIMENTAR [CHOCOLATE, HARINA MAIZ]
		P19	CONDIMENTAR [CHOCOLATE, CHILE]
		P20	ES [GUSTO, PERSONAL, P17, P18,P19]

Tabla 2.1: Representación de las proposiciones del texto: “El origen del chocolate”. Español tercer grado. Lecturas. (Fragmento)

- En el siguiente nivel estas proposiciones de vinculan entre sí de manera coherente en una red que constituye la microestructura del texto. De ésta se parte para construir la macroestructura en la que quedan establecidas relaciones jerárquicas de significado y se elabora aplicando a la microestructura un conjunto de principios o macrorreglas: selección-supresión, generalización y construcción. Cuando se elabora el recuento de un texto, ordinariamente se aplican estas macrorreglas y el resultado es un conjunto de macroproposiciones, algunas que se conservan de la micro-estructura y otras integran varias microproposiciones por la aplicación de las reglas de construcción y generalización. Las macroproposiciones reducen y organizan la información base del texto y constituyen la representación global del significado del texto. (Figura 2.1 y Tabla 2.2).

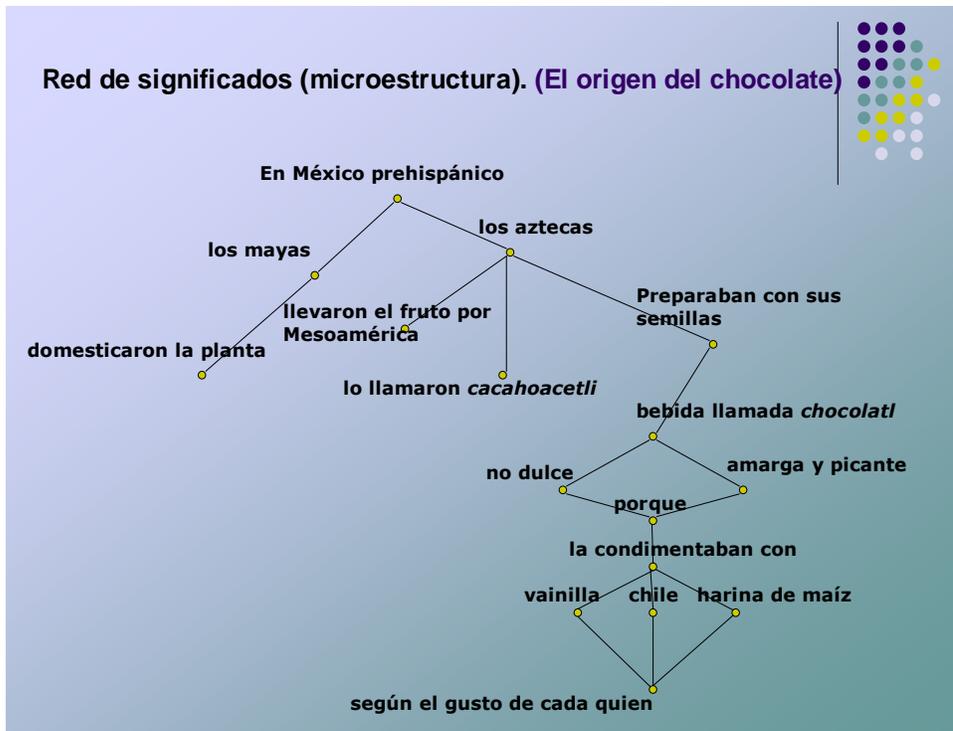


Figura 2.1: Microestructura del texto “El origen del chocolate”. (Fragmento)

Macroproposición: (El origen del chocolate)

- C1 En el México prehispánico, los mayas domesticaron la planta y los aztecas llevaron el fruto por toda Mesoamérica.
- C2 Estos últimos lo llamaban *cacahoacetli*, y con las semillas preparaban la bebida llamada *chocolatl*.
- C3 Pero el *chocolatl* o chocolate no se preparaba como el que tomamos ahora: no era dulce, sino amargo y picante, porque se condimentaba con chile, vainilla o harina de maíz, según el gusto de cada quien.

Macroproposición: Los mayas domesticaron la planta y los aztecas preparaban chocolate con sus semillas, que era una bebida amarga y picante porque le ponían chile y otros condimentos.

2.2:

Macroproposición del texto: “El origen del chocolate”. (Fragmento)

Tabla

La aplicación de estas macrorreglas puede ser más o menos elaborada y más o menos consciente y deliberada según las demandas de la tarea. No es lo mismo contar a un amigo o amiga el capítulo de una novela, que elaborar un resumen de un texto para preparar un trabajo académico. En el primer caso aparecerán elementos de la microestructura y de la

macroestructura mientras que en el segundo se expresará la macroestructura del texto de manera eminente. Sin embargo en ambos casos la aplicación de las macrorreglas y de los conocimientos previos del lector, son ingredientes indispensables para esa tarea. Al respecto, es importante considerar que la comprensión adecuada de la base de un texto no consiste en reproducir muchas de sus proposiciones, sino aquellas que contienen las ideas importantes.

Por último, hay que señalar que en este proceso se analiza la coherencia local del texto, es decir, si las microproposiciones están claramente conectadas entre sí de modo que se pueda construir la estructura jerárquica del significado del texto. En este análisis son necesarias las inferencias para llenar los huecos en la cohesión de las proposiciones.

3. Sin embargo el papel mas importante de las inferencias está en el siguiente nivel de comprensión en que se va mas allá del texto, cuando el lector construye un *modelo situacional* –un modelo mental de la situación descrita por el texto, que requiere la integración de la información que proporciona el texto con los conocimientos previos y el propósito del lector. Este modelo no está elaborado necesariamente con puras proposiciones, sino que también puede tener componentes figurativos, emocionales y experienciales.

La importancia del propósito y de los conocimientos previos del lector estriba en que ambos determinan la construcción del modelo situacional en mayor medida que la base del texto. A estos factores, se suma también la motivación y el grado de compromiso en la tarea. Un lector se puede conformar con una comprensión superficial dependiente únicamente de la base del texto, mientras que otro se puede involucrar en una comprensión que va mas allá del texto y que implica establecer las relaciones entre la base del texto, sus conocimientos previos y sus metas y construir de esta manera un modelo situacional. Así, se reitera, no se lee de la misma manera una novela como *20000 leguas de viaje submarino* si esta lectura se hace porque al lector le gustan las novelas de aventuras o porque tiene que preparar una ficha sobre el libro, o una presentación del mismo en un círculo de lectores. Hay estrategias y conocimientos previos que se aplican para un tipo de lectura pero no para otra.

Un elemento más en el proceso de construir el modelo situacional de los textos, es la superestructura o estructura retórica de los mismos que son las diferentes maneras en que se organizan los textos, de acuerdo a su función y propósito. Esta organización se refleja en diversos aspectos del texto como pueden ser títulos, subtítulos, marcadores o indicadores textuales, etc. El reconocimiento de la superestructura del texto ayuda de manera significativa en la construcción de la macroestructura y por tanto, en la comprensión del texto.

En conclusión, comprender un texto implica una serie de interacciones entre lo que aporta el texto y lo que aporta el lector, durante las que el lector negocia o efectúa una transacción. De la parte del texto está la información visual en el nivel o sistema grafofónico y la información que ya no es tan visible en los sistemas sintáctico y semántico y en la manera en que los significados están organizados, todo lo cual constituye la base textual. Por parte del lector, están todo el conjunto de conocimientos previos de distinta índole, su motivación y propósitos y además, el contexto sociocultural particular en el que realiza la lectura. Todos estos elementos condicionan las actividades de lectura y la negociación de significados implicada en el proceso de comprensión.

En los apartados siguientes, se abordarán con mayor detalle estos elementos del lector y los que aporta el texto.

2.2 Las características del lector

El lector no es un sistema decodificador vacío únicamente dotado con las herramientas y procesos para identificar y convertir los signos gráficos en señales auditivas, como los programas de computadora que “leen” textos. Al acto de lectura, el lector trae o aporta todo un complejo de condiciones afectivas y cognitivas sin las cuales no se puede pensar la lectura puesto que son inherentes al proceso de comprensión y lo impactan de manera positiva o negativa. Estas condiciones, separadas aquí para su presentación analítica están estrechamente imbricadas en la lectura y se influyen de manera recíproca e interdependiente.

Las condiciones afectivas:

La motivación.

Ruddell y Unrau (2004), definen la motivación como el conjunto de condiciones que promueven y sostienen la intención de leer. Tan importante es, que sin motivación no hay lectura. Ante los medios como la TV, los videojuegos, los juegos en línea, el chat, el texto escrito parece estar en desventaja y parece ser algo universal que los niños, jóvenes y adultos pasan mas tiempo viendo TV o en los videojuegos y juegos interactivos, que leyendo, sin embargo la diferencia entre leer y ver TV estriba en la pasividad con la que el sujeto enfrenta la TV frente a la exigencia de actividad comprometida que le exige leer. (Cziksenmihaly, 1991). La lectura actualmente parece restringirse a los espacios y tiempos escolares; de ahí la importancia de estudiar los factores que intervienen en la motivación de la lectura. Entre las dimensiones de la motivación se mencionan las siguientes:

- *Las actitudes hacia la lectura y el contenido del texto:*

Las actitudes influyen poderosamente en la intención de leer. Entre los componentes de las actitudes hacia la lectura señalados por Ruddell y Unrau se pueden mencionar los siguientes:

- Conocimiento de sí mismo, confianza en la propia competencia como lector y expectativas positivas respecto de sí mismo;
- Una orientación al aprendizaje que incluye metas, actividades, valores, creencias y tomas de posición;
- Valoración de la lectura;
- Recursos para involucrarse en la tarea;
- Interés en el tema de la lectura;
- Valoración de las características del texto.

Es importante señalar que hay una relación recíproca entre estos componentes y la eficiencia en la lectura. El lector que se esfuerza por leer pero que no saca provecho de este esfuerzo lo más probable es que sus actos de lectura se reduzcan a los que son meramente funcionales. Stanovich (2004) se refiere a esta condición de círculo vicioso como “el efecto Mateo”, aludiendo al hecho de que son los lectores mas eficientes los que disfrutan mas de la lectura, aprovechan más las experiencias educativas y por tanto, están motivados para seguir leyendo y desarrollar aún mas su

competencia lectora; en cambio los lectores menos eficientes, que son los que requieren de más experiencias de lectura, son los que menos leen porque no obtienen provecho de esta actividad o si lo obtienen es a un costo demasiado alto.

- *La postura ante la lectura:*

Se refiere a la posición o a la perspectiva intelectual o emocional con la cual un lector se sitúa ante un texto y pone de manifiesto la negociación con el texto a partir de focalizar el propósito de la lectura en una o varias metas particulares. Rosenblatt (2002), considera que un lector lee un texto desde una postura estética o una postura eferente. La primera se caracteriza por una orientación hacia el disfrute de la lectura y sumergirse en las imágenes y emociones que suscita. La segunda está orientada al aprendizaje, quien lee privilegia la información que el texto le presenta. Estas posturas del lector le hacen leer de forma determinada un texto independientemente de la naturaleza del mismo, de suerte que un texto no literario puede ser leído desde una postura estética y uno literario desde una postura eferente.

Estas no son las únicas perspectivas desde las cuales se aborda un texto, también está la postura del lector frente al texto, que aunque puede ser vista de forma muy parecida al propósito lector, que se expresa abajo, se ubica también en este apartado para mostrar cómo las posturas, particularmente en la lectura adulta, pueden también corresponder a marcos institucionales. Por ejemplo se puede leer un reporte científico o un soneto desde una postura crítica y evaluar si se ajustan a los criterios de este tipo de composiciones. También se puede leer desde un marco institucional o conceptual específico, por ejemplo, el informe de los resultados de los estudiantes mexicanos en la prueba PISA, se puede leer considerando sus implicaciones para la política educativa del país o los efectos en el desarrollo económico en el mediano plazo; también se puede abordar este informe desde el campo de la evaluación de la lectura o desde una perspectiva sociológica que establece una relación entre el pensamiento neoliberal, la economía de mercado y el cambio de paradigma del estado protector al estado evaluador. Estas posiciones que son previas al acto de lectura, afectan de diferente manera el proceso lector.

Postura en este último sentido es entendida como toma de posición frente a un tema y a la forma de presentarlo. De esto se han ocupado los estudios de literacidad crítica (Cassany, 2004).

- *El propósito.*

Esta dimensión de la motivación está muy ligada a la anterior y pudieran confundirse, pero mientras la postura es la manera de situarse frente al texto, el propósito es lo que se quiere lograr a través de la lectura. Los propósitos pueden ser múltiples y sería ocioso pretender hacer un listado pues un mismo texto se podrá leer con diferentes propósitos y diferentes textos con uno solo. La consideración central que hay que hacer respecto de esa condición afectiva, es que determina la actividad del lector y el control del proceso a fin de lograr la meta planteada (Solé, 1992).

Quizás podemos pensar en la idea del propósito como la respuesta a la pregunta “¿para qué?” leer un determinado texto; este “para qué” puede plantearse desde una mirada utilitaria, crítica, o contemplativa –por mencionar algunas- para lo cual, es necesario participar en una gama amplia de experiencias de lectura. Desafortunadamente, la escuela, que es el escenario privilegiado donde la mayoría de nuestros niños podrían tener estas experiencias que nombren y diversifiquen los propósitos de la lectura, solo las proporciona en escasa medida (Carrasco, 2006).

- *Las creencias y valores socioculturales*

Este componente se refiere al valor que en un entorno social determinado se le da a la lectura, tanto en el discurso como en los hechos y que influye poderosamente en su desarrollo. El niño que crece en una familia en la que leer para satisfacer múltiples propósitos es un comportamiento cotidiano, es muy probable que desarrolle y mantenga una motivación fuerte hacia la lectura.

Países como Finlandia y Suecia, cuyos estudiantes obtienen altos puntajes en las evaluaciones internacionales comparativas (ver PISA), se distinguen de otros países en que explícitamente hacen de la lectura un propósito nacional, una responsabilidad compartida que trasciende los límites de la escuela. Estas creencias asumidas por los diferentes actores educativos, organizaciones culturales, editoriales, etc., se traducen en entornos favorecedores que van más allá de los discursos. No es inusual, como lo sería para México, encontrar en estos países grandes bibliotecas de barrio que convocan a toda la población, atendidas de forma regular por un grupo amplio de bibliotecarios profesionales.

Condiciones cognitivas

Como en el caso de las condiciones afectivas, las cognitivas se pueden agrupar bajo el rubro de conocimientos previos. Sin embargo, éstos son de muy diversa índole pues abarcan conocimientos implícitos y explícitos, conocimientos generales y específicos, conocimientos declarativos, procesuales y condicionales, que entran en juego de manera simultánea y paralela en el proceso de comprensión de la lectura. Estos conocimientos se suelen agrupar en los siguientes rubros: conocimientos lingüísticos, conocimientos del mundo, conocimientos temáticos, conocimientos estratégicos y conocimientos metacognoscitivos (García Madruga, 2006; Ruddell, y Unrau, 2004).

Conocimiento lingüístico

El conocimiento del lenguaje abarca las representaciones fonológicas, sintácticas, ortográficas y léxicas.

- *Conocimiento fonológico.* Se refiere a las reglas que rigen la estructura sonora que tienen las palabras propias de una lengua. Abarcan la combinación de fonemas, por ejemplo, la combinación “pt” es poco frecuente en español pero existe; en cambio la combinación “tp” no existe; y los patrones de acentuación y entonación y la segmentación silábica. Estas reglas se dominan entre los 5 y 6 años de edad sin que medien instrucciones específicas sobre las mismas. Los niños las aprenden a través de sus experiencias en el uso del lenguaje tanto expresivo como receptivo.
- *Conocimiento ortográfico:* Este tipo de conocimiento es el que permite que el lector pueda transformar los símbolos impresos en representaciones mentales. Implica el dominio del principio alfabético y de las correspondencias grafema fonema que es muy importante en las primeras etapas de la lectura cuando el camino de la palabra impresa a su significado tiene que pasar por la fonetización antes que el reconocimiento de las palabras se haga de manera automática y la imagen fonética deje de ser necesaria para acceder al significado de la palabra.
- *Conocimiento léxico:* se refiere al conocimiento de las palabras, de sus funciones y de sus significados y está estrechamente relacionado con el conocimiento del mundo y con las

representaciones de este conocimiento en la mente del lector. En la adquisición de este tipo de conocimiento cuenta mucho la curiosidad del individuo, su participación en experiencias diversas, su exposición a múltiples usos del lenguaje y la interacción con los pares. Su importancia para la comprensión lectora es evidente, dado que una eficiente construcción del significado de un texto requiere el conocimiento de conceptos. Si el lector no los tiene en su diccionario interno, como vocablo o como función, la comprensión de la lectura será más difícil, cuando no imposible. También es importante considerar la rapidez del acceso a estos significados para una lectura eficiente, lo que implica que la práctica de la lectura es un factor de peso en el establecimiento de “vías rápidas” para acceder a este diccionario interno.

- *Conocimiento sintáctico* es el conocimiento sobre las reglas de construcción de los enunciados que se adquiere de manera natural mediante la participación de los niños en actividades interactivas en las que se estimule el empleo del lenguaje. Cuando el niño aprende a leer ya tiene un buen desarrollo de este conocimiento que al igual que el conocimiento léxico, se sigue desarrollando en los años escolares. Aquí entraría la construcción sintáctica de oraciones, el reconocimiento de los diferentes tipos de párrafos y su organización dentro de las estructuras textuales.

Conocimiento de las estructuras retóricas:

Por regla general, los textos tienen una organización interna que responde a las intenciones y propósitos del autor y a la función del texto mismo. Típicamente se distingue entre los patrones del texto narrativo y patrones del texto expositivo informativo (ver más adelante el punto 2.6). El conocimiento de estas formas de organización del texto, facilita que el lector elabore un plan de lectura y al mismo tiempo, le permite plantear predicciones sobre aspectos del texto útiles para la comprensión del mismo. Reconocer y usar las formas textuales, promueven una postura del lector más activa y orientada a la comprensión. Este conocimiento y su uso, que debe ajustarse a las características del texto y a los propósitos del lector, es un rasgo que distingue a los lectores más hábiles de los menos hábiles.

Conocimiento del mundo

Este tipo de conocimiento es el que se adquiere a través de un amplio rango de experiencias en el contexto social y cultural en los que se participa. Es el conocimiento que Smith (1992) llama teoría del mundo y contiene las categorías mediante las cuales organizamos y comprendemos nuestro entorno y por supuesto, también contiene las reglas de pertenencia de los objetos y estímulos a esas categorías. De hecho, cuando estamos ante un estímulo u objeto nuevo y no lo podemos asignar a alguna categoría, tenemos un problema de comprensión. Smith afirma que la mayor parte de este conocimiento es implícito y se aprende a través de experiencias y mediaciones sociales que rara vez explican las reglas o los criterios de pertenencia de un objeto a una categoría. De esta manera aprendemos a distinguir los perros de los gatos y a ver la misma letra en sus distintas y variadas presentaciones tipográficas y manuscritas. Hay que señalar además que las teorías del mundo son compartidas por los miembros de una misma cultura pero también son sensibles a los contextos específicos del desarrollo, de modo que también tienen características particulares e idiosincráticas. Estos esquemas que organizan el conocimiento del mundo afectan directamente la interpretación de un texto, de manera tal que dos lectores con diferentes “teorías del mundo”, pueden leer un mismo texto y tener interpretaciones muy diferentes.

Este conocimiento del mundo es, nos dice Smith, nuestro escudo frente a la confusión; contar con él, reconocerlo y hacerlo explícito permite a los lectores compararlo con otras teorías del mundo y ser sensible a otras interpretaciones de un texto.

Conocimientos temáticos.

La importancia de este tipo de conocimientos en el proceso de comprensión de la lectura es por demás evidente. Mientras mas familiaridad se tenga con el contenido del texto, mas fácil es la comprensión del mismo, al grado de que este tipo de conocimiento tiene mas peso que las demás condiciones cognitivas. Los estudios en los que se controla el conocimiento temático de los lectores muestran la primacía de sus efectos sobre la recuperación de la información, las respuestas a cuestionarios y la localización de información específica (McKeown, M. G., Beck, I. I. y Sinatra, J. A., 1992; Simons, S. y Pressley, M., 1993).

Estrategias de procesamiento de textos

Goodman (2006), considera que las estrategias de lectura no son diferentes de las estrategias cognitivas que utilizamos para darle sentido al mundo. En este sentido, se trata de estrategias generales aprendidas de manera natural cuando el proceso de desarrollo ha seguido cauces normales. Las mas importantes son las estrategias de muestreo/selección, predicción/ inferencia, confirmación/ rechazo y corrección. Todas ellas forman un continuo recursivo en el proceso de la lectura al servicio de la construcción del significado de un texto. Las correcciones implican un reprocesamiento del significado en varios planos: en el de las predicciones, en el muestreo de la información, en las inferencias, a fin de superar la pérdida de sentido. Algunas correcciones pueden ser inmediatas y casi automáticas y otras pueden implicar un trabajo más laborioso de revisión de predicciones y de relectura.

Otros autores (Solé, 1992, Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002) consideran el concepto de estrategia como una serie de acciones planificadas y ordenadas que tienen el propósito de lograr un resultado específico. Dado que esta meta es la que rige el plan y la secuencia de acciones, tanto uno como la otra deben ser flexibles para adaptarse a las circunstancias cambiantes de los escenarios en los que se lleva a cabo la actividad. Por tanto, las estrategias implican procedimientos de revisión, evaluación y ajuste, a fin de conseguir la meta propuesta en los que están involucrados procesos y recursos cognoscitivos de diversa índole.

El empleo de estas estrategias se desarrolla a partir de las variadas experiencias de lectura, de los conocimientos lingüísticos, temáticos y del mundo que el lector va desarrollando precisamente a partir de experimentar la lectura de múltiples formas.

Este tipo de estrategias exige enseñanza y acompañamiento hasta lograr la interiorización y el dominio sobre las mismas. Desde esta perspectiva, el proceso de comprensión de la lectura es visto como un proceso de solución de problemas y de hecho, la enseñanza de las estrategias al decir de Solé, va más allá “de fomentar sus competencias [de los niños] como lectores”. (p. 70).

Los autores citados agrupan las estrategias como correspondientes a tres momentos del proceso de lectura: antes, durante y después de leer. Algunas de ellas son similares a las estrategias generales de Goodman, como la de *elaboración de predicciones* o la de *determinación de partes*

relevantes de un texto o la de *monitoreo y supervisión*. La diferencia estriba en que ponen bajo el control de un procedimiento sistemático e intencionado, algo que se hace de manera natural. Otros ejemplos de estas estrategias son la elaboración de preguntas, el establecimiento del propósito de la lectura, la identificación de las ideas principales, etc.

Estrategias metacognitivas

Conocer y utilizar estrategias metacognitivas dota al lector con herramientas de planificación y de revisión del proceso de construcción de significado que van mas allá del monitoreo y de la autocorrección pues permiten supervisar el proceso mismo de la comprensión lectora en todos sus momentos, incluyendo las condiciones del ambiente y del lector mismo. Las estrategias metacognitivas son aquellas que emplea el lector para reconocer cómo está leyendo y reflexionar sobre cómo funciona su conocimiento, implican el reconocimiento de los niveles de dificultad del texto, del estado físico y psicológico del lector, de los recursos que se requieren para lograr el propósito de la lectura y cuales de éstos se tienen y cuales no, de lo que le facilita o le dificulta este proceso en un momento determinado, etc., y lleva a la toma de decisiones consecuente con este nivel de conciencia ya sea en la formulación de un plan, en los ajustes al mismo o incluso en la suspensión de la lectura.

La figura que resulta de esta breve consideración sobre lo que aporta el lector en el proceso de comprender un texto, es de una gran complejidad. No solo se trata de las múltiples condiciones que intervienen en la tarea de comprender un texto, sino también de las interrelaciones entre ellas en múltiples planos y niveles. Por ejemplo, las creencias del lector sobre su propia competencia afectarán todo el proceso, ya sea en sentido positivo o negativo. Una lectura por mandato no reporta el mismo resultado y beneficio que una lectura autoiniciada. La carencia de estrategias para activar el conocimiento previo resultará en un nivel de comprensión superficial o literal condenado al rápido olvido, etc. Los ejemplos podrían multiplicarse, pero para resumir, se puede afirmar que en su conjunto, estas condiciones y sus interrelaciones afectan las actividades del lector que llevan a la construcción del modelo situacional del texto. Una de estas actividades, considerada por algunos autores como la actividad fundamental de comprensión, es la elaboración de inferencias (Goodman, 1982; Johnston, 1989; Gárate *et al.*, 1999; Kintsch, 2004; García Madruga, 2006). En seguida, se presentará este tema con mayor detalle.

2.3 El lector y la elaboración de inferencias

A partir de los autores citados, se puede sintetizar que las inferencias son procesos cognitivos de tipo constructivo que incluyen elementos de información que no están explícitamente presentes en el texto pero que los aporta el lector con base en sus conocimientos previos sobre el lenguaje, acerca del mundo, acerca del tema sobre el que está leyendo y acerca de cómo están construidas las estructuras textuales. Otro factor que interviene de manera determinante en la elaboración de inferencias es el propósito de la lectura, como lo demuestra un estudio de van den Broek *et al.* (2001).

Sin embargo, a pesar de reconocerse su papel central en la comprensión de la lectura, el tema de las inferencias es un campo en construcción. Para empezar, como lo señalan Gárate et al. (1999), la definición del término requiere de una mayor elaboración sobre todo cuando se considera la diversidad de tipologías que surgen cuando se trata de clasificar las inferencias. En una revisión sobre este tema, los autores citados nos presentan el siguiente cuadro en el que aparecen diversas categorías de inferencias propuestas por distintos autores:

TIPO DE INFERENCIA	OTRAS DENOMINACIONES	EXPLICACIÓN
Puente	Retrospectivas, hacia atrás, conectivas	Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto
Referenciales	Anafóricas	Una palabra (por ejemplo, un pronombre) o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto
Causales		La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo
Elaborativas	Opcionales, hacia delante	Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto
Perceptivas		Se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje independientemente de variables extralingüísticas
Cognitivas		Dependen de estrategias que hacen uso de conocimiento general (semántico y pragmático). Operan de forma controlada, lenta y elaborada.

Cuadro 1: Tipos de inferencias (Tomado de Gárate, et al., 1999)

Johnston (1989) por su parte, también presenta una categorización de las inferencias de la siguiente manera:

TIPOS DE INFERENCIAS		
Implican relaciones lógicas	Implican relaciones informativas	Implican juicio o evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Motivacionales: (consideraciones sobre los motivos de la acción de un personaje). • Capacidad (consideraciones sobre el "poder" de alguien o algo para lograr metas o deseos). • Causa psicológica (consideraciones sobre aspectos psicológicos que pueden explicar un comportamiento o un suceso). • Causa física (consideraciones sobre relaciones causa-efecto de tipo físico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacial y temporal: (consideraciones respecto de secuencias temporales o de relaciones espaciales). • Pronominal y léxica: (basadas en el conocimiento de las estructuras de la lengua). 	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio moral o social o la pertinencia de una conclusión.

Cuadro 2: Categorías de inferencias según Johnston (1989).

Como pueden verse en los cuadros anteriores, la categorización de las inferencias no es una tarea sencilla. En el primero se presentan las categorías de varios autores y se puede apreciar que no hay criterios claros y precisos para elaborarlas y que éstas se solapan como las inferencias puente y las causales o que no es posible diferenciar entre inferencias elaborativas y cognitivas y que, por otra parte, no queda claro porque una inferencia causal es conectiva pero no cognitiva. Para hacer más complejo el cuadro, algunos autores proponen inferencias perceptivas lo que parece un contrasentido.

En el caso de la clasificación de Jonhston, es difícil distinguir por ejemplo, una inferencia motivacional de una psicológica e incluso de capacidad. En estudios controlados como el de van den Broek citado arriba se observa la dificultad para unificar los criterios entre jueces entrenados que califican las respuestas a la lectura de un texto dividido en frases, en un formato de “pensar

en voz alta”. En conclusión, no ha habido consensos ni en los criterios de elaboración de las categorías asociadas a las inferencias, ni en la nomenclatura de las mismas.

García Madruga (2006), considera que una fuente de confusión es que el término inferencia significa una cosa en la tradición de la psicología cognitiva y otra muy diferente en el campo de la comprensión de la lectura. En la psicología cognitiva la inferencia es una operación del pensamiento a través de la cual se deriva información nueva a partir de información conocida, ya sea mediante un razonamiento inductivo o un razonamiento deductivo. En cambio, en el campo de la comprensión lectora, no necesariamente se genera información nueva. De hecho, las inferencias más comunes son las inferencias conectivas que simplemente establecen una relación referencial entre distintas partes de un texto en el nivel de la microestructura.

Otra diferencia en el significado del término que enfatiza Kintsch (2004), es que en el campo de la comprensión lectora, una inferencia puede suponer una operación cognitiva compleja, intencionada, consciente y que por tanto consume tiempo y recursos cognitivos y también puede referirse a una operación simple que se realiza de manera automática y que prácticamente no consume recursos cognitivos. Kintsch se pregunta como dos operaciones tan diferentes pueden tener el mismo nombre.

Con todo, el constructo de inferencia como una operación fundamental en la comprensión lectora, parece estar ampliamente aceptado entre los investigadores que se dedican a este campo de estudio y entre muchas propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lectura como en las orientaciones de los *Libros para el maestro*, de la SEP (2000) en dónde, aunque se enuncian, se explican insuficientemente.

Kintsch también propone una clasificación que de acuerdo a García Madruga, tiene la virtud de ser exhaustiva y aclara la diferencia entre lo que se entiende por inferencia en la comprensión lectora y en los estudios sobre el pensamiento. Kintsch considera que las inferencias pueden agruparse de acuerdo a cuatro características dicotómicas: si son automáticas o elaboradas por una parte y por otra, si recuperan información previa o generan información nueva. De esta manera construye el siguiente cuadro de doble entrada:

	Recuperación	Generación
Procesos automáticos	A Inferencias puente Asociaciones inmediatas	C Inferencias transitivas en un dominio familiar
Procesos controlados	B Búsqueda activa de conocimiento relacionado	D Inferencias lógicas

Tabla 3: Clasificación de las inferencias. (Tomado de Kintsch, 2004:1295)

Las inferencias de *recuperación* simplemente jalan la información disponible en la memoria a largo plazo, ya sea de manera automática o a través de una búsqueda consciente, y la añaden al texto para llenar los huecos informativos o resolver la ambigüedad. Las inferencias de *generación* producen nueva información derivándola de la información del texto y tomando en cuenta información genérica pero relevante en la memoria a largo plazo, como se verá en los ejemplos siguientes:

- Inferencia tipo A: *María picaba la verdura para hacer sopa juliana*. La información que se añade es: *con un cuchillo*. Esta inferencia se realiza de manera automática, rápida y sin demandar recursos cognitivos.
- Inferencia tipo B: En estos casos la recuperación automática no es posible porque no hay suficientes indicios en la memoria a corto plazo para establecer relaciones con la información relevante en la memoria a largo plazo y se requiere una búsqueda consciente para recuperar esta información. Por ejemplo en la expresión siguiente: *Daniel quería una bicicleta nueva. Consiguió trabajo de mesero*. La relación entre querer una bicicleta nueva y trabajar de mesero no es inmediata. Es necesario construir una cadena de relaciones causales entre el deseo de la bicicleta y trabajar para tener dinero para comprarla. Kintsch afirma que con toda seguridad, hay estrategias específicas al tipo de texto que guían estos procesos de búsqueda. Así, en una historia se buscarán nexos causales, en un argumento, se buscarán contradicciones o evidencias, etc.
- Inferencia tipo C: Estas inferencias se elaboran con base en la información del texto mediante procedimientos automáticos o que consumen pocos recursos cognitivos. Por ejemplo en la frase: *Tres tortugas descansaban en un tronco flotante y un pez nadaba debajo de ella*, la expresión, *Las tortugas estaban arriba del pez*, es inmediatamente accesible porque la frase original suscita en la memoria de trabajo, una imagen que es una estructura de recuperación muy efectiva puesto que proporciona un rápido acceso a todos

sus descriptores y no únicamente a la frase utilizada. En este ejemplo, se trata de una inferencia que se desprende del modelo situacional, pero también hay que señalar que no es una inferencia necesaria para la comprensión de este texto.

- Inferencia tipo D. Kintsch llama a este tipo de inferencias “verdaderas inferencias” porque generan información nueva a partir de información dada, ya sea mediante procedimientos deductivos o inductivos. Por ejemplo: *El capitán Michel era un tirador excelente, mejor que cualquiera de su unidad, incluyendo al cabo Jones que había superado al legendario teniente Franklin.* La inferencia de que Michel es mejor tirador que Franklin es un ejemplo de inferencia basada en la información del texto, no en el conocimiento previo. También es una inferencia elaborada que requiere un razonamiento deductivo y en este sentido, es una inferencia en sentido estricto. Pero también es una inferencia opcional que aunque enriquece la interpretación del texto, no es necesaria para su comprensión. Son inferencias que no se elaboran espontáneamente mientras se lee, sino que se hacen después de la lectura y como respuesta a preguntas de esta naturaleza.

García Madrugá presenta otra clasificación de las inferencias considerando la representación del texto con la que se relacionan: Hay inferencias que se elaboran para obtener la coherencia local en el nivel de la microestructura o la coherencia global en el nivel de la macroestructura o la representación del significado global del texto en el nivel del modelo situacional. Están además, las inferencias relacionadas con la estructura retórica del texto que, como se apuntó en el apartado anterior, son especialmente importantes en la lectura de los textos expositivos.

- Inferencias para el logro de la coherencia local:
 - Inferencias conectivas:
 - Inferencias puente, que conectan lo que ya se presentó en el texto con la nueva información que se va leyendo. También se les llama inferencias hacia atrás. *Cuando la quiso partir, la sandía había desaparecido. Los cinco chiquillos también.*
 - *Inferencias referenciales* que algunos autores llaman pronominales o anafóricas. Básicamente consisten en establecer la relación adecuada entre pronombres u otras expresiones que se utilizan en el texto, para referirse a

personas y objetos ya mencionados. *Antes de salir al teatro, Susana le pidió los boletos a su esposo. El no recordaba donde los había dejado.*

- *Inferencias causales:* son las que marcan una relación causal entre una idea o situación en el texto y un antecedente en el mismo. *Ha-bía llovido mucho montaña arriba. El río venía crecido y era peligroso cruzarlo.* Al leer este texto establecemos una relación causal entre la abundancia de la lluvia y el aumento en el caudal del río.

- Inferencias para el logro de la coherencia global:

Este tipo de inferencias se realizan mediante un esfuerzo consciente e intencionado, consumen tiempo y recursos cognitivos y se elaboran después de la lectura, contrario a las anteriores que suelen ser automáticas y simultáneas a la lectura. Son inferencias enfocadas a relacionar las diversas partes de la microestructura mediante la aplicación de las macrorreglas, a fin de lograr reconstruir la macroestructura del texto.

- Inferencias para el logro del modelo situacional:

Estas inferencias también son de tipo elaborativo puesto que implican establecer relaciones entre lo dicho en el texto y los conocimientos previos del lector mediante una representación que de cuenta de la situación descrita en el texto.

En algunos casos, estas representaciones suelen ser inmediatas cuando el texto se refiere a una situación que es bastante familiar, como en el ejemplo siguiente: *Como Julia se había cortado mientras picaba las papas, seguía sentada y con su dedo en alto ligeramente vendado, mirando como su mamá y sus hermanas se afanaban en la cocina.* En la representación de la escena en la mente del lector, aparece que Julia se cortó con un cuchillo, que le salió sangre, que le lavaron y curaron la herida (o que ella misma lo hizo) y que está con su brazo en alto para ayudar a detener la hemorragia. Toda esta información la aporta el lector al elaborar el modelo situacional probablemente con base en una estructura de recuperación. Sin embargo, cuando se trata de textos más complejos y sobre todo cuando se trata de textos expositivos, la elaboración del modelo situacional exige más trabajo, tiempo y recursos cognitivos.

- Inferencias para representar la estructura retórica del texto:

La identificación de la estructura retórica o superestructura de un texto por parte del lector, es un elemento importante para la comprensión puesto que genera expectativas sobre la secuencia y organización del contenido que se revisa y estas expectativas generan inferencias *hacia delante* y ayudan a construir la coherencia global del texto. Cuando se trata de textos narrativos la tarea es más sencilla porque por regla general las narraciones escritas siguen el patrón episódico de muchas experiencias cotidianas y además, casi todas las narraciones suelen tener el mismo patrón organizativo. No pasa lo mismo con los textos expositivos que suelen tener diferentes patrones organizativos, rara vez se presentan con un solo patrón y en ocasiones, éstos no son muy claros y explícitos. (Ver el punto 2.6),

Con toda y su falta de precisión, el concepto de inferencia en la comprensión lectora es un concepto que parece que llegó para quedarse. Los investigadores que estudian este campo están de acuerdo en que para lograr una buena comprensión de los textos, se requiere la elaboración de inferencias de muy diverso tipo. Este proceso es la arena en la que se despliegan las transacciones que dan paso a la comprensión. En el caso de la comprensión de los textos expositivos escolares, esta elaboración es todavía más importante y a la vez más difícil por dos razones: el lector suele carecer de los conocimientos previos que faciliten la construcción del modelo situacional y la naturaleza misma del texto puede ofrecer dificultades en el nivel de la microestructura y de la macroestructura como se verá en el siguiente apartado.

2.4 Texto y textualidad

Hablar de textos y textualidad es hablar de comunicación. El texto es un medio para establecer interacciones comunicativas entre personas a través de una serie de signos y códigos aprendidos (lenguaje) en el proceso de desarrollo social y cultural. Como forma social de comportamiento la comunicación implica considerar el contexto social y situacional en que ocurre así como del contexto psicológico de los interlocutores.

La comunicación escrita tiene en el texto el medio a través del cual se da esa interacción propia de todo acto comunicativo. Dada su condición no reversible y a distancia (en el tiempo y en el espacio) la producción de texto escrito tiene criterios y formas de producción diferentes a la comunicación oral; por ejemplo, hay un uso mucho más reflexivo y planificado del lenguaje, una estructuración muy elaborada del texto de acuerdo al propósito comunicativo del mismo; del lado del receptor, se requiere igualmente el empleo de un conjunto de estrategias lingüísticas y cognoscitivas para captar la intención comunicativa del escritor; a pesar de todo ello, siempre habrá una subjetivación en este proceso, de modo que la lectura de un mismo texto implica una pluralidad de interpretaciones, aún en el caso de que se trate del mismo lector que relea un texto ya conocido.

Estas condiciones de producción y de recepción provocan dificultades en la comprensión de los textos escritos que se agudizan en el caso de los textos informativos -propios de los libros de texto- donde el rango de subjetividad está mucho más acotado por el carácter supuestamente unívoco de la información

¿Cuáles son las condiciones y propiedades que una entidad lingüística determinada debe poseer para ser considerada como texto? Maldonado (2003) advierte de la singular dificultad para lograr un consenso respecto de los elementos constitutivos de la textualidad y analiza las aportaciones y limitaciones de cuatro modelos textuales que reflejan distintos momentos del desarrollo de la lingüística y su marcha hacia una perspectiva transdisciplinaria del análisis del discurso (Beaugrande, 1997).

El modelo transfrástico:

Este modelo coloca la textualidad en la estructuración gramatical (sintáctica y semántica) que el texto tiene, independiente del autor y del lector. En otras palabras, el texto existe por sí mismo, de manera cerrada, estática e invariable, según que existan relaciones de cohesión entre las oraciones que lo constituyen, es decir que se pueda identificar como un todo unificado diferenciándose de una simple colección de enunciados. La textualidad se reduce a un problema

de cohesión entre oraciones y para construir un texto solo basta seguir las reglas de una gramática del texto (Kaufman, 1993).

Modelo semántico:

Este modelo parte de la necesidad de distinguir entre la estructura superficial del texto, constituida por las relaciones léxico-sintácticas y la estructura profunda que constituye el núcleo de la significación del texto. La unidad fundamental de significado en este modelo es la proposición la cual representa relaciones entre conceptos y predicados. Por ejemplo, *Pepe patea la pelota*, es una proposición en la cual, el predicado *patea* establece una relación entre los conceptos *Pepe* (en cuanto agente) y *pelota* (en cuanto objeto). Se trata de una estructura conceptual y no una estructura gramatical. Si en lugar de la voz activa se usa la voz pasiva, *La pelota es pateada por Pepe*, la proposición sigue siendo la misma.

Las proposiciones en un texto están relacionadas de manera jerárquica de modo que es posible distinguir macroproposiciones y microproposiciones. Las primeras corresponden a la macroestructura del texto y las segundas a la microestructura en el nivel de las oraciones. Solo la macroestructura en cuanto estructura semántica superior permite comprender un texto pues es con relación a ella que se organizan y relacionan las estructuras semánticas inferiores. Para llegar a esta macroestructura son necesarias diversas operaciones dirigidas a elaborar las ideas fundamentales del texto a través de las macrorreglas de *omisión, selección, generalización y construcción* (van Dijk, 1980b).

Otro concepto importante dentro del modelo semántico del texto es la relación tema – rema. El tema es el núcleo conceptual del texto y es aquello sobre lo que se dice algo; es algo en alguna medida ya conocido por el lector/receptor. El rema es la información nueva, lo que se dice acerca del tema y es el contenido fundamental del mensaje en una situación comunicativa. Esta distinción representa una alternativa para llegar a la organización jerárquica de las macroestructuras y microestructuras.

Modelo comunicativo:

Una limitación de los modelos anteriores, de acuerdo a Maldonado (2003), es que consideran la textualidad como algo inherente al texto, ya sea en su estructura superficial o en su estructura profunda, sin tomar en cuenta la situación y función comunicativa del texto como un elemento importante. Por el contrario, el modelo comunicativo parte de que el texto es una acción comunicativa en un contexto o situación específica; por tanto, elementos como intención, situación, función, receptor, etc., son factores a tomar en cuenta para definir la textualidad.

De esta manera, el texto aparece integrado en un proceso de comunicación y de interacción social complejo en el que intervienen además de los interlocutores y sus circunstancias, el contenido, la situación espacial y temporal, la intención y la competencia comunicativa. Las estructuras lingüísticas, superficial y profunda, que son los núcleos fundamentales de la textualidad en los modelos anteriores, solo son un medio al servicio de la intención comunicativa del hablante. Sin embargo, al dar primacía a los aspectos comunicativos este modelo descuida los factores cognitivos implicados en la producción y recepción textuales.

El modelo cognitivo:

Para la lingüística cognitiva, el lenguaje natural está estrechamente vinculado con la cognición pues es un elemento específico del sistema cognoscitivo. El texto, como comportamiento lingüístico específico, está enraizado en el sistema cognoscitivo de los sujetos que se comunican y es el resultado de un conjunto de operaciones mentales. En estas operaciones se encuentra el fundamento de la estructura y la función de un texto determinado, de su producción y comprensión.

Una de las propuestas de modelos cognoscitivos acerca de la textualidad, mas conocidas, es la de Beaugrande y Dressler. Su preocupación se centra en identificar y sistematizar las operaciones cognoscitivas que intervienen en la producción y recepción del texto.

Los pasos para la producción textual son los siguientes:

- Planificación
- Ideación
- Desarrollo
- Expresión
- Síntesis gramatical

que no necesariamente tienen en la práctica este ordenamiento secuencial. Del otro lado, el proceso de recepción sigue pasos similares, pero en sentido contrario:

- Análisis de las relaciones gramaticales
- Activación de conceptos y expresiones
- Condensación y reconocimiento de los complejos temáticos
- Ideación del contenido
- Determinación de la planificación autorial.

Como se explicó anteriormente, al describir el proceso de comprensión lectora, estos pasos tampoco son lineales ni secuenciales; en ellos, el propósito de la lectura, los conocimientos previos, el establecimiento de inferencias, etc., son cruciales para construir un modelo situacional del texto subjetivamente coherente en el cual se estructuran las relaciones de sentido asignadas al texto.

Este modelo enfatiza las competencias del receptor para situar el texto en un contexto significativo lo que depende de la interacción entre condiciones afectivas, cognitivas y situacionales y no solo de sus competencias lingüísticas. Pero además es un modelo que pone en el centro la relación entre texto y conocimiento del mundo y de la sociedad de los participantes en el discurso (Beaugrande, 1997).

De acuerdo a este modelo, las condiciones constitutivas de textualidad, son las siguientes:

- Cohesión, o relación gramatical entre los elementos lingüísticos de la estructura superficial.
- Coherencia o relación congruente entre los componentes del mundo textual elaborado por el receptor; es decir, la elaboración de un sentido global del texto; dado que en este proceso intervienen de manera significativa los propios saberes del receptor y su capacidad para elaborar inferencias, esta condición es más un resultado de procesos cognitivos que de la dimensión material del texto.
- Intencionalidad del productor dirigida a producir un texto cohesivo y coherente que cumpla con su finalidad comunicativa.

- Aceptabilidad por parte del receptor, que es una condición complementaria a la anterior. En esta condición está implicado un principio de cooperación del que depende el esfuerzo y la tolerancia que un receptor pueda hacer y tener respecto de un texto.
- Situacionalidad: se refiere al conjunto de factores que hacen que un texto sea relevante en el contexto en que aparece. Debido a las restricciones de la situación, los interlocutores esperan y producen cierto tipo de texto y no otro.
- Intertextualidad es la relación que un texto tiene con otros de su mismo tipo y el conocimiento que el receptor tiene de patrones organizativos.
- Informatividad: como el nombre lo indica, es la característica del texto de transmitir información. Esta condición se refiere al contenido de un texto y a su valor informativo: que tan conocida o novedosa en la información que un texto transmite. Esta condición está muy ligada con las otras condiciones de textualidad, con los niveles de atención del receptor y con la eficiencia y eficacia textuales. Por ejemplo, un texto con alto contenido informativo demandará grados mayores de atención del receptor y requerirá también cohesión y coherencia y una estructura que distribuya equilibradamente la información conocida y la nueva. (Maldonado, 2003; Atienza Cerezo, s/f).

En este modelo la textualidad es

un logro humano en materia de hacer conexiones dondequiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos. Las conexiones entre formas lingüísticas tales como palabras o terminaciones de palabras construyen la *cohesión*, y aquellas entre los “significados” y “conceptos” construyen la *coherencia*. La *intencionalidad* cubre la intención de los hablantes, y la *aceptabilidad* atañe a lo que los oyentes se comprometen a hacer; la *informatividad* tiene que ver con cuán nuevo o inesperado es el contenido; la *situacionalidad* concierne a las circunstancias en curso durante la interacción, y la *intertextualidad* involucra las relaciones con otros textos, en especial las que provienen del mismo “tipo de texto” o de uno similar (Beaugrande: 93).

Estas condiciones de textualidad son condiciones concurrentes en el acto mismo de la lectura y la presencia de todas facilitaría el proceso de comprensión y construcción de significados, pero tampoco es necesaria su concurrencia simultánea pues la carencia de una puede suplirse con la preeminencia de otra. Este modelo es compatible con la perspectiva de la lectura como una actividad transaccional en la que además del texto y del lector, el contexto y el momento en que ocurre son elementos de singular importancia y configuran una situación dinámica total en la que

el significado no está establecido de antemano ni en el texto ni en el lector sino que es un producto emergente del conjunto de transacciones entre lector y texto. De esta manera se explica, considerando la condición de aceptabilidad que un lector construya significados y asigne relaciones de sentido a un texto que no satisface las reglas de la gramática textual y, que por otra parte, ante un texto de excelente factura lingüística no construya significados ni relaciones de sentido por considerarlo irrelevante para sus propósitos y para la situación.

2.5 Clasificación de los textos:

Como todo objeto complejo que tiene múltiples facetas, los textos no se asignan a una tipología unívoca, pues éstas se configuran de acuerdo a criterios diversos que pueden tomar en cuenta las funciones del lenguaje, la intencionalidad del emisor, los recursos estilísticos, etc.

En su trabajo, Kaufman y Rodríguez (1993) intentan elaborar “una clasificación coherente que permita ayudar a los maestros a operar con los textos en el entorno escolar”. Para ello, proponen dos criterios: la función del lenguaje y la trama del texto y una restricción: se trata de textos escritos predominantes en el entorno social y escolar de los niños.

Respecto de las funciones del lenguaje, las autoras siguen a Jakobson y destacan como las más pertinentes para su propósito, las funciones informativa, literaria, apelativa y expresiva.

- ◆ La función informativa: Aunque todo texto informa en alguna medida, hay textos cuya intención central es brindar información acerca de la realidad o de la imaginación con un lenguaje conciso y lo más claro posible.
- ◆ La función literaria: En este caso, el texto tiene una intencionalidad estética. El autor emplea todos los recursos del lenguaje de que dispone con la mayor libertad y originalidad posible para lograr una creación artística. El lenguaje es figurado.
- ◆ La función apelativa: La intencionalidad de este tipo de textos está orientada a producir cambios en el comportamiento del receptor.
- ◆ La función expresiva: Estos son textos que muestran el mundo interior del emisor: sus emociones, sus estados afectivos, sus sentimientos y pensamientos íntimos.

Por otra parte, la trama del lenguaje es la manera en que el texto se configura para mostrar la intencionalidad del emisor y por tanto, las diversas funciones del lenguaje. La necesidad de

acudir a este segundo criterio resulta evidente cuando nos damos cuenta que un texto informativo reviste múltiples formas: una noticia periodística, un informe científico, una biografía, etc. Y lo mismo se puede observar respecto del texto literario, del apelativo y del expresivo. Kauffman y Rodríguez (1993), definen la trama como “los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje” (118). Las tramas son: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

- ◆ La trama narrativa: son textos que presentan hechos en una secuencia temporal y causal. Aspectos centrales de la organización de estos textos es el tiempo verbal, la ordenación temporal de los hechos y las relaciones causa-consecuencia.
- ◆ La trama descriptiva presenta los rasgos distintivos de un objeto, persona, situación, etc. El uso de los sustantivos, de los adjetivos y de las estructuras yuxtapuestas y coordinadas, adquieren relevancia en este tipo de textos.
- ◆ La trama argumentativa caracteriza aquellos textos que comentan, explican demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, etc. Se pueden identificar en estos textos los conectores lingüísticos requeridos por los diversos esquemas lógicos (causa-efecto, problema-solución, comparación y contraste, antecedente- consecuente) o las diversas operaciones cognoscitivas (análisis, síntesis, analogía, inferencia, etc.). Estos conectores así como los presupuestos informativos, son de fundamental importancia es esta trama.
- ◆ La trama conversacional: los textos que tienen esta trama muestran de manera directa la interacción lingüística entre los interlocutores de una situación comunicativa. La organización por turnos y las formas pronominales son aspectos importantes en esta trama.

Combinando los dos criterios en una matriz de doble entrada, aparece la siguiente clasificación de los textos:

Cuadro 4. Clasificación de los textos por función y trama				
Trama/Función	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
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	Carta	Cuento	Aviso
	Biografía		Novela	Historieta
	Relato histórico		Poema	
	Carta		Historieta	
Conversacional	Reportaje		Obra de teatro	Aviso
	Entrevista			

Tomado de: Kaufman y Rodríguez (1993), pag. 117

En función de la intencionalidad y la trama que predominan en un determinado texto, éste se podrá ubicar en las diferentes casillas de esta matriz. Es importante señalar que la misma no agota todas las alternativas posibles para un objeto tan flexible como el texto. Para los fines de este estudio, es importante examinar con mayor detenimiento los textos que tienen una intencionalidad informativa muy clara y evidente, que se encuentran en la mayoría de los libros de texto gratuitos para la educación primaria y en algunos de los libros de las bibliotecas de aula.

2.6 El texto expositivo.

Hay un amplio conjunto de textos informativos que también tienen una función explicativa. Estos textos asumen que el lector tiene una carencia de conocimiento, pero no se limitan a presentar información sino que presentan ejemplos, casos ilustrativos, analogías, etc. para que el lector la comprenda y la incorpore a sus conocimientos previos.

Esta función se refleja en una estructura jerárquica compleja en la que Black (1985) distingue las siguientes fases: presentación del tema, planteamiento de preguntas o de un problema, respuestas o solución y conclusiones. Otros rasgos de esta función explicativa es la presencia de ilustraciones diversas que acompañan al texto como fotografías, mapas, gráficos, cuadros, etc.; el uso de elementos paratextuales como las negritas, el subrayado, las itálicas, los diversos tamaños de la tipografía, los márgenes, el uso de tabuladores, las comillas, etc. También utiliza señalizaciones o marcas textuales como indicadores de la manera en que se organiza la información presentada, y supratextuales como títulos, subtítulos, epígrafes, pies de página, de ilustraciones, cuadros, etc.

El conjunto de estas características sirven a su función de transmitir y explicar la información que se presenta y ayudar a que el lector establezca conexiones entre ésta y la información conocida. En este sentido, también pueden aparecer referencias intratextuales e intertextuales. (Álvarez Angulo, 1996)

Debido a esta intención y función explicativa que trasciende el contenido Giglio de Magallanes (2005) les llama textos expositivos, que en contraposición a los textos narrativos que se suelen organizar de una misma manera, se presentan con diferentes formas de organización del discurso en función de su intencionalidad comunicativa. A estos principios organizadores que tienen un orden jerárquico, van Dijk les llama superestructuras. Existen varias descripciones de estas superestructuras (Kintsch, Meyer, 1985, Álvarez Angulo, 1996). En seguida se describen las superestructuras más comunes siguiendo la interpretación que hacen de las mismas Magallanes y Sánchez (1986).

- Organización descriptiva. En esta estructura, se refieren las características, funciones, propiedades, etc. de una entidad. Comprende:
 - la descripción estática, vinculada a realidades inanimadas; en otras tipologías se le llama “listado simple”. La estructura se caracteriza por un listado en el que el orden en que se presentan los diversos descriptores no es muy importante. Las señalizaciones lingüísticas representativas de estos textos son las siguientes: por ejemplo, tipo de, clase de, tal como, es un ejemplo, incluye, es una propiedad de, es un rasgo de, es parte de....
 - la descripción procesual que se refiere a fenómenos de tipo cíclico y regular. También se puede señalar la serie de pasos ordenados para llevar a cabo una tarea. Por lo mismo, se les conoce también con el nombre de “listado ordenado”. Sus señalizaciones suelen ser: luego, antes, después, enseguida, el siguiente, más temprano, más tarde, previamente, subsecuentemente, primero, precede....
- Organización comparativa: en este tipo de estructura se presentan contrastes entre entidades en forma de relaciones de semejanza, diferencia o gradación. Los indicadores lingüísticos que utiliza son: es parecido a, es similar a, a semejanza de, como, de la misma manera, por otra parte, de manera diferente, sin embargo, pero, aunque, en vez de, mientras que, por el contrario...

- Organización narrativa: por regla general se trata de textos de historia que presentan acontecimientos vinculados por orden o causalidad y que implican una transformación. Pueden ser:
 - De ordenamiento cronológico que tiene los indicadores lingüísticos del listado ordenado.
 - De ordenamiento témporo-causal, que puede combinar las señalizaciones anteriores con las de la organización causal.
- Organización causal: Presenta una relación causa-efecto entre fenómenos. Se describe por tanto un antecedente que posibilita un determinado consecuente. Sus señalizaciones lingüísticas suelen ser: lleva a, resulta, causa, afecta, trae como consecuencia, por tanto, porque, puesto que, como resultado de, esto es porque, en consecuencia, consecuentemente....
- Organización problema-solución: presentan una situación o caso problemático seguido de la descripción de acciones o medidas para corregir dicha situación y obtener un resultado satisfactorio. Algunas de sus señalizaciones son: fue así que, pero, sin embargo, una manera de...

Por regla general, los diversos autores advierten que las tipologías son ideales y que en la realidad los textos expositivos presentan una hibridación de estructuras que obedecen a determinaciones lingüísticas, estilos de los autores, y a veces, a deficiencias en su concepción y redacción. El lector emergente, situado ante la lectura de un texto expositivo, tiene la necesidad de aprender a descubrir y utilizar los recursos explicativos que incorporan estos textos, anticipar sus estructuras organizativas y superar las dificultades que estos textos ofrecen en el nivel microdiscursivo, las cuales se expondrán a continuación.

2.7 Las dificultades del texto expositivo.

El texto expositivo, sobre todo aquel que conforma los libros de texto, a pesar de ser el más frecuente en el currículo y el más importante desde el punto de vista educativo, pues tiene como objetivo explicar las relaciones lógicas y estructurales entre diferentes conceptos y fenómenos, ofrece dificultades serias para su comprensión.

Una explicación de estas dificultades está en factores imputables al lector, que van desde deficiencias generales en lectura hasta aspectos muy específicos como el desconocimiento del vocabulario o la terminología especializada del texto expositivo. Entre otros factores se pueden nombrar la poca experiencia de lectura de este tipo de textos y por tanto el desconocimiento de sus características macro y microestructurales, la carencia de información previa sobre lo que se lee o incluso, el conflicto entre la información que se lee y los conocimientos previos y la carencia de estrategias para resolver estas dificultades. Fernández y Carvajal (1999).

Sin embargo, en una perspectiva transaccional de la comprensión lectora, es importante analizar el texto como un factor que contribuye a las dificultades en su comprensión (García Madruga, 2006; Garner, 1992; Kintsch, 1990). Entre las condiciones mas importantes y críticas de textualidad, como ya se vio en el apartado anterior se encuentran la cohesión y la coherencia del texto o sea, la manera en que el texto está organizado y estructurado tanto en el nivel macro como microdiscursivo.

¿Cuáles son las características propias de este tipo de textos que tienen que ver con las dificultades de comprensión de los mismos? Los textos expositivos ofrecen dificultades en el plano léxico, en el de los enunciados y en el de las articulaciones proposicionales (Alvarez, 1996), lo que implica que la comprensión de los mismos es más ardua para aquellos lectores que no están familiarizados con esta manera de utilizar el lenguaje, como es el caso de los alumnos de los primeros grados de educación primaria.

De acuerdo a Carretero (1997), su dificultad para la comprensión tiene que ver con los siguientes factores:

- Su densidad informativa
- Su léxico especializado
- Su nivel de abstracción
- La carencia de referentes espacio-temporales
- La desagentivación

Estos factores se ven reflejados en diversos aspectos microdiscursivos característicos de los textos expositivo-explicativos que ofrecen dificultades para los lectores inexpertos. Marín y Hall

(2003), los identifican como “puntos críticos de incomprensión”, los cuales se presentan enseguida ejemplificados con extractos de los libros de texto oficiales de nuestro país.

Estas características microdiscursivas son:

La sintaxis desangetivada: que es resultado de un conjunto de procedimientos elaborados para privilegiar el objeto (de estudio) sobre el sujeto. Entre estos procedimientos está la desaparición del agente mediante la conversión de la voz activa a la pasiva, el uso de nominalizaciones o mediante el uso del reflexivo *se*. En síntesis, se trata de una construcción impersonal que genera dificultad por su nivel alto de abstracción.

Otra manera de *conservar* la salud es *cuidar* la higiene personal. Es decir, *lavarse ... bañarse...tener* (las uñas limpias)... *cepillarse...* En la casa, *se deben lavar* frutas y verduras... (Libro integrado, segundo grado, pag. 55).

A casi todos nos gusta pintar, porque así satisfacemos nuestra necesidad de comunicarnos por un medio distinto del lenguaje oral o escrito. Hay muchos tipos, formas y estilos de *pintura*, pero uno de los más antiguos es la pintura mural. (Libro de Español, Lectura, 3er grado, p. 141)

En 1998 se logró curar el cáncer en un grupo de ratones de laboratorio; la enfermedad se había inducido para probar un *tratamiento* nuevo. Sin embargo, el éxito del experimento no se traduce en una *aplicación* inmediata en seres humanos; todavía debe experimentarse por muchos años, antes de probar los *descubrimientos* en personas. (Libro de Español, Actividades, 4o. Grado, p. 216)

Las autoras señalan que el uso de nominalizaciones genera ambigüedad porque el enunciado puede no especificar si se trata de un proceso/evento o bien se trata de un efecto. Lo que disminuye la ambigüedad es el contexto conceptual y el lingüístico. Un lector que carezca de este tipo de conocimientos hará una interpretación errónea del texto.

La sintaxis desligada incluye procedimientos tales como la inclusión de aposiciones, de construcciones absolutas y de incisos parentéticos. Son procedimientos que acumulan información en un mismo enunciado con procedimientos de cohesión débiles, de modo que para el lector inexperto resultan confusos y demasiado complejos.

La abeja africanizada, *mal llamada abeja asesina*, es una abeja melífera que escapó de unos laboratorios de investigación en América del Sur en 1950. (Libro de Español, Actividades, 3er grado, p. 176).

Las lágrimas, *además de manifestar un estado de ánimo*, también trabajan y actúan como si fueran los porteros de un partido de fútbol, que no dejan pasar a los enemigos (*el polvo, el polen, las bacterias y otros bichos*). (Libro de Español, Actividades, 3er grado, p. 85)

Las concesiones es un tipo de construcción muy frecuente en los textos expositivos. Consiste por regla general en iniciar un enunciado con una cláusula concesiva o condicional, de modo que aparece en una posición temática e induce al lector a considerar que la información que presenta es el tema del enunciado o párrafo. El núcleo informacional de un párrafo aparece al final del mismo que suele ser el lugar que se reserva para el rema.

En África, muchos animales se alimentan de la miel y el polen de las abejas. Esta situación ha provocado que las abejas africanas sean agresivas, pues deben defender la miel y el polen que han almacenado. Pueden mantener una actitud agresiva durante todo el día... (Libro de Español, Actividades, 3er. Grado, p. 177)

Metáforas y lítotes: La metáfora es un recurso para relacionar un concepto especializado con realidades supuestamente más cercanas al lector. Sin embargo, a veces se da una interpretación literal a la metáfora o simplemente se suprime este recurso para construir sentido de lo que se lee. La lítote, que consiste en decir menos de lo que se quiere expresar, suele ser un recurso frecuente en los textos de divulgación científica.

El ambiente también cambia por la acción de las personas. Entre las acciones humanas que modifican el ambiente están la construcción de lagos artificiales, fábricas o ciudades, que alteran el suelo, el aire, el agua, el clima y el paisaje. Es necesario cuidar que nuestras acciones no *rompan el equilibrio de la naturaleza.* (*Los cambios del ambiente.* Libro integrado, 2º grado, pag. 91).

Cohesión: Un procedimiento cohesivo propio de los textos académicos es la categorización que es una subclase dentro de las nominalizaciones y consiste en el uso de sustantivos abstractos o genéricos que sustituyen el nombre de objetos mencionados antes. Ejemplos de esta clase de sustantivos son, fenómeno, proceso, tesis, explicación, hipótesis, pero también categorías menos genéricas. Los lectores inexpertos no reconocen que estas palabras se refieren a conceptos enunciados previamente.

Podemos enviar nuestra voz por radio o por teléfono, nuestras ideas y dibujos por correo, fax o computadora, nuestra imagen por televisión o video. Estos son los medios de comunicación. Hay *mensajes* que viajan en unos cuantos segundos a cualquier lugar de la Tierra. (*Los transportes y la comunicación.* Libro integrado, 2º grado, pag. 128).

...Si has notado que cuando lees te duele la cabeza, te lloran los ojos o frunces el ceño; o si no distingues a las personas que te saludan en la calle, o no alcanzas a leer los anuncios y letreros desde lejos, tal vez se deba a que tus ojos no están funcionando como deben. Si sientes algunos de estos *síntomas*, es importante que se lo cuentes a ... (Libro de Español, Actividades, 3er grado, p. 85)

Otro procedimiento cohesivo, más común en los textos periodísticos, es la hiperlexia que consiste en la utilización de sintagmas diversos para referirse al mismo objeto.

Para crecer sanos, nuestro cuerpo necesita alimentos de tres *tipos* diferentes (sigue en el texto una ilustración de los tipos de alimentos con sus leyendas respectivas: frutas y verduras, cereales y tubérculos, leguminosas y alimentos de origen animal).

Pertenecen al *grupo* de las frutas y las verduras, la... (Libro de Español, Actividades, 2º. grado, pp. 52-53).

El volcán Popocatepetl registró entre domingo y lunes tres *emanaciones* que formaron una columna de cuatro kilómetros de altura compuesta por gas, vapor de agua y ceniza.

El Centro Nacional de Prevención de Desastres (Cenapred) indicó que el volcán registra, desde anoche, un aumento en la cantidad de *exhalaciones*, 13 en total. (Libro de Español, Actividades, 3er grado, p. 111)

Estos procedimientos microdiscursivos son mucho más comunes en los textos de estudio del nivel superior; sin embargo, al ser procedimientos de uso tan frecuente, también se deslizan a los textos de educación primaria –como se puede ver en los ejemplos anteriores–, a pesar de su procesamiento didáctico, lo que implica la necesidad de "enseñar a leer" este tipo de textos si el propósito es formar lectores independientes capaces de utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje.

El currículo escolar ofrece una gama amplia de textos expositivos cuya lectura cuidadosa y reflexiva es importante no solo para construir significado sobre los contenidos declarativos del texto, sino también para construir y sistematizar procedimientos que impacten positivamente el desarrollo de la competencia de lectura de este tipo de textos. La importancia del texto expositivo en el currículo escolar se ve reforzada ahora con el programa de Bibliotecas de Aula y de Biblioteca Escolar. La recomendación de la UNESCO es que estos acervos estén constituidos con un 60% de textos no literarios relacionados con el currículo (IFLA/UNESCO, 2002). Desafortunadamente, a pesar de estas orientaciones y de la dotación de recursos, este desarrollo no se puede lograr si no se proporcionan las mediaciones necesarias para que se vaya logrando este aprendizaje y, como ya se apuntó antes, el texto expositivo es el que menos atención recibe en el salón de clases (Ogle, 2001).

2.8 El libro de texto escolar

Dado que una de las coordenadas de este estudio sobre la comprensión lectora de los textos expositivos son los textos escolares, se hará una breve mirada a estos objetos tan presentes en la vida cotidiana. Los estudios sobre el texto escolar son recientes. Se señala por varios autores (Choppin 2003, Carvajal Juárez, García Herrera 2001, Carbone, 2003) la década de los 70 como el momento del despliegue de los estudios sobre el texto escolar. De acuerdo a Choppin, el texto escolar tiene varias funciones

1. Una función referencial: El libro de texto no es sino la traducción del programa de enseñanza. Es el medio a través del cual se transmiten a los educandos los conocimientos que la sociedad, a través del sistema educativo considera necesarios para la formación de sus generaciones jóvenes.
2. Una función instrumental: en este sentido, el texto es un auxiliar didáctico. Propone actividades, tareas y propuestas de aprendizaje para que los estudiantes logren la adquisición de los conocimientos y competencias esperados.
3. Una función ideológica y cultural: El libro de texto se orienta fuertemente a la construcción de una identidad cultural. En este sentido, se puede considerar como un símbolo de “soberanía nacional” que persigue una aculturación e incluso, una indoctrinación de las nuevas generaciones. Y,
4. Una función documental que el autor considera que se da escasamente puesto que está orientada al desarrollo del pensamiento crítico.

La gran mayoría de los estudios han abordado la función ideológica (Choppin, Carbone) y sin duda, esta función está presente en los textos escolares de tipo expositivo y no solo en las “lecturas” o en los textos de historia, pues como lo señala Choppin, el libro de texto o manual ofrece “un universo de certezas y una visión ideal en la que no hay lugar para la controversia”. Sin embargo, en lo que sigue me voy a referir más a las dos primeras funciones del libro de texto que son las que retomo en mi trabajo.

En primer lugar, es importante señalar que el texto escolar ha sufrido una serie de transformaciones importantes en su presentación, en el uso de ilustraciones y de recursos

tipográficos, en la distribución de los diversos elementos textuales e icónicos, puestas al servicio de su función referencial e instrumental y que participan al igual que el texto, del discurso didáctico.

El libro de texto responde a una necesidad implicada en la universalización de la educación y que acarrea su consecuente expansión: la enseñanza simultánea y el uso masivo del mismo que ignora la singularidad de las culturas regionales en general y sobre todo, de las culturas indígenas. El traducir a una lengua indígena el libro de texto no cambia esta orientación homogeneizante del libro de texto (Carbone, 2003). Sin embargo, es alentador observar los esfuerzos actuales del PNL en México, al dotar a las escuelas de bibliotecas de aula y de bibliotecas escolares con libros variados y atractivos que tienden a romper la visión del libro como un obstáculo a vencer y a presentarlo como un recurso para el aprendizaje, el conocimiento o el gusto por leer.

El texto es prescriptivo. Propone contenidos y los criterios de selección y progresión de los mismos y junto con ello, estrategias de enseñanza, actividades, ejercicios, etc. Como señala García Herrera (2001), el libro de texto no viene solo, sino que se acompaña de otros recursos de los cuales el profesor puede echar mano: el Avance Programático, el Libro para el Maestro, los ficheros de actividades didácticas, los Libros del Rincón, la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar. Junto con los recursos “oficiales”, los maestros también suelen utilizar textos comerciales.

Sacristán (1991), expresa que los libros de texto, siguiendo esta función prescriptiva, representan el currículo envasado listo para ser “consumido”. El libro de texto ofrece a los y las docentes una visión de los contenidos a cubrir en periodos de diversa duración y también de la secuencia de actividades de una sesión de clase. En este sentido, facilitan el trabajo de las maestras (os) al brindar una secuencia de contenidos, actividades prediseñadas y los materiales para realizarlas (García Herrera)

El libro de texto, de acuerdo a Hernández Sánchez (2004), fomenta:

- La relación entre los conocimientos previos y la información que brinda el texto generalmente por medio de preguntas iniciales y la enunciación del tema.

- La comparación entre textos, dando información complementaria, pidiendo que se consulten otras fuentes o presentado textos que presentan la misma información desde perspectivas diferentes.
- El trabajo en equipo sugiriendo actividades que se desarrollan de esa manera.
- Que se utilice como material de consulta presentando los índices generales y temáticos necesarios, presentando un glosario de términos y conceptos importantes.
- La comparación entre las ideas propias con las que brinda el texto pidiendo actividades de autoevaluación que impliquen esta comparación.

En este sentido es importante enfatizar el comentario de Restrepo (1993a) respecto de que los libros de texto actuales se han alejado de la estructura transmisionista en la que se presenta la información más importante al inicio de la lección, siguen algunos ejemplos o explicaciones y al final se indican actividades o ejercicios de aplicación. Ahora presentan una estructura problematizadora en la que se inicia muchas veces con preguntas, con la presentación de algún problema o hecho o con actividades encaminadas a resolver un problema o a obtener mas información respecto del tema que se trata. Al final, pero no siempre, suele venir condensada la información más importante.

Pero el papel del profesor es fundamental para que el texto cumpla con esta función instrumental en la construcción de conocimientos que va más allá de la mera transmisión. Al respecto, Carvajal Juárez señala que el uso del mismo pasa por los filtros psicológicos y afectivos de las maestras y de las condiciones particulares y cotidianas de su práctica educativa. Las experiencias anteriores como docentes e incluso como estudiantes influyen poderosamente en la apropiación que hacen del libro de texto, de modo que éste sufre transformaciones en la práctica que a veces van en contra del propósito mismo de las actividades didácticas señaladas en el texto. Otro riesgo es que el texto se convierte en fin y por tanto, en un elemento central de una pedagogía retardataria y deformadora, sin que importe la calidad del libro en sí.

Estamos ante el fenómeno de una doble transposición didáctica que impacta negativamente el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos: la primera, la que hizo el autor o el equipo de trabajo que seleccionó los textos para presentar los temas que muy probablemente otro

autor o equipo de trabajo eligió. La segunda transposición didáctica la hace el profesor al presentar el tema que viene en el texto desde su marco de referencia y utilizando los recursos que su experiencia previa o su intuición le aconsejan. Al convertir al texto escolar en la fuente privilegiada de información por carecer el o la docente de una *mirada de acervo*, las oportunidades de lecturas diversas de tipo expositivo, queda cancelada a pesar de la existencia de estos recursos.

Para el propósito de este estudio, es particularmente importante mostrar el conjunto de factores que desde el texto expositivo mismo, contribuyen a las dificultades en su comprensión: sus poco conocidas y variadas estructuras retóricas, los procedimientos microdiscursivos que se utilizan en su construcción, su densidad informativa y su mayor nivel de abstracción.

A pesar de lo anterior, el estudio de Ogle ya señalado anteriormente, muestra que el texto expositivo es el que menos atención recibe por parte de los y las docentes y también, como ya señaló en el capítulo anterior, el programa para la enseñanza del Español no tiene la suficiente especificidad respecto de los textos expositivos, a pesar de que éstos constituyen la gran mayoría de los textos a los que se va enfrentar un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar; al parecer tendrá que hacerlo desarrollando sus propios recursos a través de experiencias de ensayo y error, pues aparentemente no existen mediaciones pedagógicas para desarrollar estrategias de comprensión de este tipo de textos.

De ahí la importancia de explorar como enfrentan los niños los textos expositivos, desde los primeros momentos de su trayectoria como lectores. Obtener información sobre las operaciones de comprensión que despliegan ante la lectura de este tipo de textos puede ser útil para proponer actividades didácticas que medien intencionalmente este proceso y se ajusten a los niveles de desempeño que van mostrando los alumnos en esta trayectoria. Y también resulta importante revisar los libros de texto y los libros para el maestro, que son los que instrumentan el programa de enseñanza, para señalar sus aciertos o sus deficiencias en este sentido.

2.9 Evaluación de la comprensión lectora¹⁴.

Existen dos grandes líneas para la evaluación de la comprensión lectora. Una de ellas es la evaluación formal, estandarizada que establece parámetros estadísticos rigurosos, propone una normatividad y criterios de clasificación de resultados, y se elabora de acuerdo a lineamientos técnicos claramente especificados. Es el caso de las pruebas de gran escala como la prueba PISA que se aplica en varias naciones, o las pruebas nacionales elaboradas y aplicadas por organismos constituidos *ad hoc*, como NAEP en Estados Unidos y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en México que aplica la prueba EXCALE. Otro ejemplo de este tipo de pruebas es la prueba ENLACE que la SEP aplica a los niños de primaria de 3er. grado en adelante, a los adolescentes de 3° de secundaria y recientemente, a los jóvenes de tercero de preparatoria.

Dentro de esta misma línea se pueden ubicar otras pruebas de comprensión lectora que se utilizan con fines de diagnóstico o de investigación. Estas pruebas suelen formar parte de una batería que evalúa otros aspectos de la lectura y del desarrollo del lenguaje. Ejemplos de estas baterías son el *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised*, que tiene una forma en español (Woodcock, 1991), y la prueba Gates-McGinitie de lectura (MacGinitie, MacGinitie, Maria, y Dreyer, 2000).

La otra línea es la evaluación informal casi siempre con referencia a criterios y basada en el currículo. Las pruebas que se diseñan dentro de esta línea, no pretenden cumplir con una función de acreditación, sino orientar el trabajo de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Entre estos procedimientos se pueden nombrar la evaluación auténtica, la evaluación dinámica, la evaluación alternativa, los procedimientos de *cloze* y los inventarios informales de lectura que se han utilizado desde los años 20 del siglo pasado y que han tomado un nuevo impulso.

Tanto las pruebas estandarizadas como las informales, tienen ventajas y desventajas. Las pruebas estandarizadas, evalúan la comprensión lectora mediante ítems de respuesta de opción múltiple y otros tipos de respuestas cerradas, de modo que, aunque tengan una perspectiva teórica compleja de la comprensión lectora, en la práctica la restringen a la elección de respuestas pre-

¹⁴ El término “evaluación” y “prueba” aparece asociado en los instrumentos que se describen este apartado. Los presento aquí pensándolos más como tareas que me orientan en la exploración y el análisis del proceso de comprensión lectora

establecidas que cierran las posibilidades interpretativas. El indicador de la comprensión de un texto se reduce a la elección de una respuesta de entre las que los autores de la prueba presentan como posibles, aunque hay que señalar que en la prueba PISA hay algunos ítems de respuesta abierta.

Entre sus ventajas, se encuentran el rigor y la calidad técnica de su elaboración y de su aplicación, de modo que los resultados que de ellas se obtienen sean confiables. De esta manera, las pruebas de gran escala como PISA y EXCALE son útiles para evaluar la dimensión de logro de la calidad educativa de los programas educativos, para establecer comparaciones a nivel macro entre modalidades educativas, regiones, o países; también son útiles para orientar las políticas educativas. La prueba ENLACE, al ser una prueba censal, está más orientada a mostrar los niveles de aprendizaje que logra cada alumno que termina determinados grados de educación básica y media superior. El otro tipo de pruebas estandarizadas se utiliza para estudios en los que se quiere conocer el desempeño lector de un sujeto o de un grupo de sujetos, comparado con el desempeño normativo; también se utilizan para evaluar programas de intervención de tipo remedial o preventivo y de corto plazo o para estudiar las relaciones entre la comprensión de la lectura con los desempeños en las otras pruebas de la batería o con otros factores de tipo social o educativo.

Entre las desventajas que tienen las pruebas informales se señala principalmente el que no tengan un procedimiento riguroso y técnico en su elaboración. Pero en cambio buscan relacionar de manera más estrecha el instrumento de evaluación con los diversos factores que entran en juego en las actividades cotidianas de aprendizaje y enseñanza. Por lo mismo, tienen mayor validez ecológica que las pruebas estandarizadas y son sensibles a cambios pequeños en el desempeño de la lectura, lo que las convierte en instrumentos particularmente útiles para los maestros y los mismos alumnos (Wheldall y Madelaine, 2000). Otra ventaja de las pruebas informales es que en la medida en que no simplifiquen el proceso de la comprensión lectora, pueden ser instrumentos muy apropiados para explorar los diversos componentes de este proceso.

Debido al acotamiento tan estrecho de la comprensión lectora que las pruebas estandarizadas suelen hacer y además porque la pretensión de este estudio no es mostrar este proceso referido a

normas estandarizadas, ninguno de los dos tipos de pruebas estandarizadas se consideró adecuado para el mismo. En cambio, dado que su propósito es explorar cuales son las operaciones de comprensión que los niños despliegan cuando leen textos expositivos y si se pueden apreciar diferencias asociadas al grado escolar que están cursando, las pruebas informales de lectura se consideraron como más apropiadas. En el punto siguiente, se describen los procedimientos de este tipo mas utilizados.

Pruebas informales:

La evaluación auténtica:

Partiendo de la concepción de que el lector construye el significado del texto a través de un proceso complejo y necesariamente estratégico, la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos para dar cuenta de las distintas operaciones y niveles de construcción de significado a lo largo del proceso de lectura e incluso, antes de que ésta inicie. Este tipo de evaluaciones, de utilidad indiscutible para el trabajo de aula, ofrecen la posibilidad de observar a los sujetos lectores en su actividad.

Condemarín y Medina (2000) presentan un conjunto de procedimientos útiles a este propósito a los que llaman evaluación auténtica por dos razones: no separa el momento de la evaluación del momento de aprendizaje y se utilizan los mismos materiales y actividades del trabajo ordinario dentro del salón de clases. Es por tanto un trabajo de evaluación continua y ecológicamente válida, basada en observación y registros de los desempeños de los alumnos. Para ello, el profesor o profesora puede apoyarse en listas de indicadores de comprensión lectora para ir elaborando un registro de la progresión de sus alumnos en esta competencia.

Condemarín y Medina agrupan estos procedimientos en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, lo cual es consistente con esta perspectiva de la comprensión lectora que considera que ésta inicia aún antes de empezar la decodificación del texto y que no termina cuando se acaba de leer.

Un ejemplo de procedimiento antes de la lectura es la *lluvia de ideas* que contribuye a que el profesor se de cuenta de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre un tema, que tan

extensos son, que lagunas tienen e incluso si tienen conocimientos erróneos. *Preguntas y respuestas* es otro procedimiento que se puede utilizar durante la lectura, haciendo pausas durante la misma para plantear las preguntas y elaborar las respuestas. Se recomienda que se planteen preguntas de diverso tipo desde pregunta literales hasta preguntas que requieren inferencias elaboradas para contestarlas. El *recuento* se utiliza después de la lectura. De hecho es un recurso muy utilizado para evaluar la comprensión de la lectura incluso dentro de prácticas tradicionales de lectura. Este procedimiento puede verse desde una perspectiva cuantitativa considerando el número de proposiciones que el alumno recordó, pero también se puede ver cualitativamente considerando si estas proposiciones son las más importantes del texto y como están organizadas y articuladas. Condemarin detalla la manera de emplear este procedimiento y presenta dos matrices, una para los aspectos cuantitativos y otra para los aspectos cualitativos, para los que sugiere además una rúbrica y un concentrado de indicadores que son particularmente útiles para los textos expositivos. Un procedimiento como este puede ser utilizado para evaluar el resumen escrito u oral de los niños en los textos narrativos.

Test de cloze:

El procedimiento *cloze* que se ha vuelto popular en los últimos años para evaluar o trabajar con la comprensión lectora, consiste en presentar a los lectores un texto del que se han suprimido palabras de acuerdo a un criterio numérico. Así, se suprime cada quinta palabra, o cada décima palabra y se sustituye por una línea de extensión constante. La tarea del lector es "adivinar" la palabra omitida a partir de las claves sintácticas y semánticas del texto.

Al procedimiento que en su inicio tuvo la intención de evaluar la legibilidad de los textos y se utilizaba muy poco en escenarios educativos, se le han señalado fundamentaciones teóricas que van desde la teoría de Gestalt hasta los enfoques cognoscitivos más actuales como el psicolingüístico, el de la teoría de la comunicación y el de la lectura como un proceso interactivo.

En los tres se enfatiza la índole cognoscitiva del acto de lectura, la competencia lingüística del lector y la puesta en juego de procesos cognoscitivos como la predicción, el muestreo, la inferencia, la evaluación, el uso de conocimientos previos así como el papel de motivación y de la atención.

Desde esta última perspectiva se considera que el lector utiliza las claves semánticas y sintácticas del texto en combinación con su conocimiento previo tanto temático como lingüístico para inferir la palabra que mejor exprese el significado del texto en revisión. En esta reconstrucción del texto hay un interjuego entre las estrategias de lectura "de arriba abajo" y las "de abajo arriba". Las primeras tienen que ver con la formulación de hipótesis basadas en la construcción del significado global del texto que a su vez se basa en los esquemas previos del lector; las segundas tienen que ver con la comprobación de estas hipótesis considerando los datos específicos que aporta el texto.

Un punto importante a favor del procedimiento *cloze* es que permite ver la comprensión de la lectura en el acto mismo de leer, contrariamente a la mayoría de los formatos de las pruebas de comprensión lectora que suelen hacerlo después de la lectura; además, esta mirada es imposible de realizar en pruebas de gran escala. Señala Goodman que cada palabra suprimida es una ventana para mirar el proceso lector. Sin embargo, cabe preguntarse si con este procedimiento es posible darnos cuenta de que el lector captó la estructura del texto, si identificó las ideas principales, las secundarias, sus relaciones y si realmente ha construido un modelo situacional del significado del texto.

Cloze y miscues.

La evaluación de la lectura centrada en los *miscues*, parte de la consideración que de los errores que el lector comete no son errores al azar, sino que constituyen según lo señala Goodman, ventanas al proceso lector; el error así, revela que el lector ha aplicado una clave de respuesta pero no todas las necesarias para llegar a una respuesta correcta. Por ejemplo, en la frase: Felipe _____ la pelota, la palabra suprimida puede ser reemplazada por: patea, guarda, bota, atrapa, batea, saca, etc. Cualquiera de esas palabras es correcta desde el punto de vista gramatical; pero la sustitución exacta dependerá del contexto.

En el procedimiento de *cloze*, el análisis cualitativo de las palabras incorrectas puede revelar los niveles de comprensión por parte del lector. Los errores se pueden agrupar como: Morfológica, gramatical o semánticamente aceptables o incorrectos.

Un aspecto importante en este procedimiento es poner atención a las autocorrecciones pues pueden indicar procesos de autorregulación o monitoreo de la lectura. Las correcciones exitosas indicarían una lectura más cuidadosa que toma en cuenta las claves semánticas y sintácticas del texto.

Inventarios informales de lectura

Los inventarios informales de lectura tienen el propósito de proporcionar información útil al docente para la mejor ubicación de los niños respecto de los niveles de enseñanza para lograr un ajuste óptimo entre las destrezas del lector y las demandas de los materiales de lectura. El proceso es necesariamente continuo y recursivo y tiene similitudes con los procedimientos de evaluación auténtica, pero se distingue de ellos en que suelen utilizarse textos preseleccionados para el propósito de evaluar, siguen un procedimiento más estructurado y colocan al lector en un nivel de competencia lectora. Las categorías que se suelen utilizar son: nivel independiente, nivel de instrucción y nivel de frustración.

En la aplicación de estos inventarios informales es fundamental tener un concepto claro de lo que es la lectura. Por ejemplo, si se considera que la lectura es principalmente una actividad de decodificación y sonorización del texto, los inventarios de evaluación se limitarán a actividades en las que se registre la fluidez de la lectura, la precisión en la sonorización, la entonación, el respeto a los signos de puntuación, etc.

Si se considera que la lectura ante todo es un proceso de comprensión de los significados dados por el texto, la evaluación enfatizará la recuperación de estos significados mediante preguntas planteadas posteriormente a la lectura y de diverso grado de complejidad pero la mayoría de ellas, serían preguntas cuya respuesta se encuentra en el texto de una manera obvia.

Si por otra parte, se considera que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados entre el texto y los conocimientos previos del lector, la evaluación se orientará a revisar el proceso en el acto mismo de la lectura o enfatizará el desarrollo de actividades constructivas del significado global del texto y de elaboraciones que van mas allá de la

información dada; buscará las inferencias elaboradas por el lector e incluso incorporará el pensamiento crítico y el creativo a partir del acto lector.

Si además de lo anterior se considera que toda lectura es un acto intencional con un propósito específico, entonces la evaluación buscará identificar este aspecto funcional y práctico de la lectura como parte fundamental del acto lector.

Los inventarios informales están elaborados con referencia a criterios y por eso, no comparan el desempeño de un individuo contra el de otros individuos, sino contra ciertos criterios de ejecución referidos a niveles de lectura, a grados escolares o a una combinación de ambos criterios. Ordinariamente, el propósito de aplicar una prueba informal de lectura es conocer las habilidades, técnicas y necesidades de los lectores para elaborar un programa de actividades de lectura que permita progresar de manera satisfactoria ajustando la complejidad de los materiales a los niveles de competencia que muestra el lector.

Tipos de inventarios informales de lectura.

Los más recomendables son los que el profesor mismo diseña utilizando materiales de los mismos cursos que llevan los niños. De esta manera, garantiza la validez ecológica de los materiales. El profesor puede seleccionar tres o más lecturas de los textos con los que trabaja con los niños para utilizarlos como material de evaluación.

Otros tipos de inventarios son los que elaboran las mismas editoriales de los libros de texto cuya utilización debe ser ponderada cuidadosa y críticamente por el profesor. También hay inventarios pensados para aplicación colectiva que tienen la ventaja de una apreciación del nivel grupal pero en los que se pierden toda la riqueza informativa y diagnóstica que proporciona una aplicación individual

Administración del inventario de lectura:

Es importante iniciar con una conversación con el niño o lector acerca de la finalidad de la evaluación y acerca del tema del que trata la lectura con la finalidad de apreciar los conocimientos previos que el niño tiene sobre el mismo y establecer con más certidumbre si

establece relaciones entre estos conocimientos y los que proporciona el texto. Si el texto que se va a leer tiene ilustraciones, éstas proporcionan un excelente pretexto para iniciar esta conversación.

Otro de los aspectos a tomar en cuenta en la aplicación del inventario es a la hora de evaluar la comprensión de la lectura oral y la lectura silenciosa. Existe el procedimiento de las preguntas que es hasta cierto punto más sencillo de aplicar y de interpretar, pero que no permite apreciar cabalmente el trabajo de elaboración que el niño haya hecho con el texto. Por ejemplo, no es posible observar si el lector logró captar la estructura organizativa del texto o la secuencia de los sucesos en la historia leída. Por eso, también se sugiere que el niño o lector relate lo que recuerda de la lectura. En ambos casos, se anima al lector a explicar o describir más lo que contesta o lo que relata. En este segundo caso, una vez que haya terminado se pueden aplicar preguntas específicas para saber si el lector puede dar cuenta de otros aspectos del significado que no se reflejaron en su relato.

En la aplicación del inventario se recomienda el uso de la audiograbación en las partes en que las participaciones orales del niño son esenciales para la evaluación. Esto no elimina la observación atenta y cuidadosa del aplicador de la prueba y el registro de las conductas indicativas pertinentes.

Selección de pasajes para los inventarios informales de lectura:

El objetivo del inventario determina la selección del material. De manera general, se puede señalar que los materiales seleccionados deben brindar la oportunidad a los lectores de desplegar sus competencias de lectura en diferentes tipos de texto. Pero si el propósito es más específico como evaluar competencias lectoras en textos expositivos, el inventario deberá constar de una selección de este tipo de textos de diferente nivel de dificultad y de diferentes campos temáticos.

Es importante reiterar que los textos seleccionados deben ser parte del material de trabajo de los niños en el nivel escolar de que se trate. De ahí que la pregunta: ¿Este material es representativo de los textos del libro?, debe responderse afirmativamente; también es importante tomar en cuenta que el texto seleccionado presente un tema de tal manera que puedan elaborarse preguntas

de comprensión de diferente nivel y que la narrativa que haga el niño después de la lectura pueda reflejar la estructura global del texto.

Cuando el inventario se aplica con fines evaluativos ordinariamente se seleccionan tres textos de cada nivel (si el profesor enseña en los primeros grados deberá seleccionar textos correspondientes a su grado, a los anterior y a los dos siguiente; si el profesor enseña en los grados superiores, prácticamente tendrá que tener textos de todos los niveles) que pueden ser del mismo libro o de distintos.

Los autores sugieren que la extensión de los textos vaya aumentando en alrededor de 50 palabras para cada grado escolar, iniciando con una extensión de 50 palabras para el nivel de tercero de preescolar y primer año y terminando con una extensión de 250 palabras de quinto año en adelante.

Elaboración de las preguntas:

Se recomienda que las preguntas se elaboren de acuerdo a cuatro rubros: datos, vocabulario, inferencias y evaluación. Las preguntas de datos requieren de un recuerdo simple del texto; las de inferencia requieren que el lector integre información del texto con información que el tiene a fin de dar una respuesta adecuada; la pregunta de vocabulario explora el conocimiento que el niño tiene sobre el significado de los términos y exige –cuando se desconoce el término- tomar en cuenta la información contextual que brinda el pasaje; por último, las preguntas de evaluación requieren que el lector elabore un juicio desde un punto de vista.

En la elaboración de las preguntas es importante considerar que éstas sean dependientes del texto, es decir, que para poderlas contestar es necesario haber leído el texto. Pero las preguntas de vocabulario por regla general son no dependientes del texto. Por eso se sugiere que se elija una palabra desconocida para el lector pero que se defina de manera directa o indirecta en el pasaje leído. Se deben evitar las preguntas que exigen dos alternativas (como si, o no) porque brindan muy poca información o incluso pueden orillar a conclusiones erróneas. Un lector puede no haber comprendido nada, pero con una pregunta de este tipo tiene 50% de probabilidad de lograr una respuesta correcta. Las preguntas evaluativas deben ser hechas con singular cuidado para no dar

pié a respuestas que pueden ser correctas en cualquier caso. Una respuesta puntuable debe cumplir con los siguientes requisitos: 1) basarse en la información que presenta el texto; 2) que implique una síntesis lógica de la información del texto y del conocimiento del lector; y 3) que sea verificable.

Se recomienda redactar diez preguntas por pasaje aunque esto puede ser difícil para los niveles inferiores dada la poca extensión de los textos en estos niveles y que haya un equilibrio entre los cuatro tipos de preguntas.

Para cerrar este apartado, es importante enfatizar que el resultado de una evaluación de la lectura no es un resultado absoluto, sino que siempre será relativo a la dificultad del material y a las condiciones del lector. Es decir, un lector experto, seguirá teniendo dificultades con la lectura de ciertos textos con los cuales no tienen familiaridad; también puede suceder que destrezas de reconocimiento de palabras pueden estar en un nivel de dominio o maestría pero la comprensión de los textos puede estar en un nivel de fracaso.

Esta relatividad también da lugar a desfases horizontales, es decir, lectores que pueden tener un nivel de lectura independiente para cierto tipo de textos pero que pueden estar en un nivel instruccional en otro. Estos desfases también se pueden dar no solo por el tipo de textos (narrativos, literarios, expositivos) sino también por las áreas de contenido de los mismos.

La construcción de un instrumento que pretenda explorar la comprensión de textos expositivos, debe, desde mi punto de vista, seguir los lineamientos señalados respecto de las evaluaciones informales de lectura. Como se señaló al inicio de este apartado, este tipo de pruebas es más adecuado para los propósitos de este estudio, pues permite explorar un conjunto más amplio de operaciones de comprensión, proporciona un rango mayor de participación del lector y representan un procedimiento de evaluación o exploración mucho más amigable que un instrumento que conste de lecturas y preguntas de opción múltiple. Dado que el objeto de este estudio es la comprensión del texto expositivo se diseñó un inventario informal de lectura cuyos textos abordan un tema conocido por lo niños. Este inventario consta de una lectura oral, una lectura en silencio seguida de un recuento y de preguntas y una prueba *cloze*. De esta manera, se

pretende explorar operaciones de comprensión que van desde la recuperación de la base textual hasta la construcción del modelo situacional en el recuento libre y las preguntas; la prueba de *cloze* proporcionará indicadores de los niveles de procesamiento grafofónico, sintáctico o semántico que el lector privilegia en su lectura. La lectura oral mostrará la fluidez y precisión de la lectura, que son condiciones importantes para la comprensión. En el capítulo siguiente se presenta con detalle la manera en que se construyó el instrumento de exploración utilizado en este estudio.

2.10 Las trayectorias del desarrollo de la lectura.

Los estudios sobre el desarrollo de la lectura se pueden agrupar en dos grandes conjuntos: 1) aquellos que se enfocan en los primeros momentos del aprendizaje de la lengua escrita particularmente, en el conocimiento y dominio del principio alfabético¹⁵, y 2) aquellos que estudian las trayectorias de la lectura mas allá de sus momentos iniciales y se enfocan en el desarrollo de la comprensión. Este trabajo se ubica en este segundo conjunto.

Estudios sobre la trayectoria de desarrollo de la lectura temprana:

Entre estos estudios, se pueden encontrar aquellos que proponen modelos de desarrollo por etapas, fases o momentos cognitivos (Ehri y McCormick, 2004; Beech, 2005; Aceña Palomar, 1991; Ferreiro y Teberosky 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1982). Tanto los modelos de etapas como el que enfatiza los momentos cognitivos comparten la centralidad que tiene en el proceso la adquisición y dominio del principio alfabético, pero son claramente divergentes en dos aspectos: los modelos de etapas son descriptivos, se basan en el análisis y la categorización de los desempeños manifiestos de los lectores incipientes, sin referencia a las estructuras cognoscitivas básicas en las que se apoya ese proceso; en cambio el trabajo de Ferreiro y sus colegas se fundamenta en la perspectiva psicogenética del desarrollo cognoscitivo y pone el acento en la actividad autoestructurante del aprendiz que define los momentos cognoscitivos en el proceso de construcción del sistema de escritura. La segunda divergencia se deriva de este planteamiento: este proceso y sus momentos no se revelan en la identificación de las palabras o su decodificación, sino en la escritura de palabras y en la interpretación que el

¹⁵ Por principio alfabético se entiende el hecho de que los sonidos de una lengua (fonemas) están representados en la escritura por un signo o grafema.

mismo niño hace de esta producción. De esta manera, dos niños que pudieran estar en la fase pre-alfabética o logográfica de acuerdo a los modelos de Ehri y Frith, pudieran aparecer en dos momentos muy diferentes del proceso constructivo de la lengua escrita, de acuerdo a la propuesta de Ferreiro y sus colegas.

Entre los segundos, los que versan sobre las trayectorias de comprensión, la gran mayoría de los estudios se focalizan en variables o habilidades de comprensión consideradas importantes para la comprensión lectora, como por ejemplo, elaborar inferencias, identificar enunciados con errores de coherencia, desarrollo de vocabulario, desarrollo sintáctico, conocimiento de la gramática textual, etc. Se presentan como estudios longitudinales y transversales que tratan de identificar diferencias en algunas de estas habilidades entre buenos y malos lectores, o entre lectores de cierta edad y grado escolar y lectores de edades y grados mas avanzados.

En este capítulo se presentará una visión panorámica de estos estudios insertando la discusión en un aspecto importante del problema que se aborda en esta investigación: la carencia de estudios que nos den indicadores de desempeño y desarrollo acerca de cómo los niños escolares (2° a 4° grado) enfrentan los textos expositivos.

Pero dentro de esta misma categoría de estudios sobre el desarrollo de la lectura temprana hay otros trabajos que ponen su acento en el desarrollo de la conciencia fonológica como la habilidad que más se asocia al desarrollo de la lectura temprana. Por conciencia fonológica se entiende el reconocimiento de que las palabras están formadas por elementos sonoros que se pueden segmentar, eliminar, integrar, invertir, etc. (Herrera y Defior, 2005; Goswami, 2002; Hulme, 2002 y Hulme *et al.*, 2002; Morris *et al.* 2003; Leppämen *et al.*, 2004; Herrera y Defior, 2005; Arnáiz *et al.*, 2002; Hachén, 2002; Valdivieso 2002).

El fundamento de estos estudios radica en la afirmación de que para el dominio del principio alfabético es necesario que el aprendiz adquiera las habilidades que le permiten aislar e integrar los elementos sonoros de la palabra, condición necesaria para el establecimiento de las relaciones grafema – fonema y por tanto, para la correcta y precisa decodificación de las palabras. Aunque se discute entre los autores el peso de distintos niveles de la conciencia fonológica, como la

segmentación silábica, intrasilábica y fonémica, todos están de acuerdo en que la conciencia fonológica es un factor fundamental para el desarrollo de la lectura eficaz.

Desde otra perspectiva, Paris (2005), considera que estos estudios sobre el desarrollo de la lectura que enfatizan habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento de lo impreso, la identificación de las letras del alfabeto por su nombre y sonido, la decodificación y la velocidad de lectura, deben ser re-interpretados, sobre todo respecto del valor que se le asignan a estas habilidades como predictores del desempeño posterior en lectura. Paris les llama a estas variables habilidades restringidas en el sentido de que son conocimientos (letras) o habilidades (segmentación o elisión fonémica) que tienen una evolución rápida y en un lapso relativamente corto alcanzan su nivel máximo de desarrollo. Por tanto, las correlaciones entre estas habilidades y la lectura son válidas en tanto se trate de lectura básica (decodificación) que también es una habilidad restringida. En cambio la comprensión lectora es una habilidad que se sigue desarrollando a lo largo de la vida o durante toda la experiencia lectora de las personas. En este sentido, Paris critica el trabajo de Morris *et al.*, porque no tiene un marco conceptual en el cual ubicar y distinguir las habilidades evolutivas propuestas y porque se omite señalar que algunas de estas habilidades pueden ser necesarias para el aprendizaje de la lectura pero no suficientes.

Esta crítica puede hacerse extensiva a muchos de estos estudios, como lo señala enfáticamente, Vaca Uribe:

Es así que en la actualidad podemos encontrar cientos, si no miles, de estudios que reportan correlaciones, varianzas y posibles significados de complejísimo análisis estadísticos (muchas veces semi-automatizados) cuya significación en realidad puede ser pobre, por no estar inmersos en una teoría que los signifique (2003: 101).

En el apartado siguiente se abunda sobre esta consideración de Vaca Uribe, a propósito de los estudios sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

El desarrollo de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo que lleva a una representación coherente e integrada del contenido de un texto. García Madruga *et al.* (1999), considera que el desarrollo de la comprensión lectora, “puede concebirse como un proceso de adquisición o construcción de

estrategias que demandan componentes, estructuras y operaciones específicas para procesar información escrita” (p. 102). Como puede apreciarse, la complejidad del proceso estriba en los muchos componentes del mismo y en lo imbricado de sus relaciones.

Respecto de su desarrollo, Oakhill y Cain (2003) consideran que hay muy poca investigación sobre este tema y que no hay un modelo del desarrollo de la comprensión lectora. Las investigaciones que abordan este tema estudian la contribución de estos diversos componentes al proceso de comprensión. Cain, Oakhill y Bryant (2004) consideran que se sabe poco sobre el peso que tienen en la comprensión lectora estos diversos componentes porque la mayoría del trabajo que se ha hecho se ha enfocado en uno solo de ellos. Otros trabajos se han enfocado en las diferencias que se encuentran entre los lectores expertos y los lectores inexpertos (García Madruga *et al.*) Enseguida se presenta un resumen de las revisiones que sobre el tema del desarrollo de la comprensión lectora han hecho los autores citados.

Oakhill y Cain (2003):

Componentes lejanos de la comprensión:	Descripción	Relación con la comprensión lectora
Fluidez y precisión en la lectura	Habilidad restringida y de nivel bajo Es un predictor significativo de la comprensión hasta el 5° grado. Después de éste, otras habilidades se vuelven más importantes como predictores. La relación no es causal	Solo hasta el 5° grado.
Eficiencia en el acceso y uso del significado	Es una habilidad que aumenta con la edad y tiene que ver con el desarrollo cognoscitivo general y la configuración de lo que Smith llama “teoría del mundo”. Un nivel de eficiencia bajo en esta habilidad puede explicar el hecho de lectores fluidos pero con comprensión baja.	Poca evidencia empírica de la relación de esta habilidad con la comprensión lectora.
Vocabulario	El conocimiento del significado de las palabras es uno de los componentes que mejor predice la comprensión lectora. Es una habilidad que aumenta con la edad y las experiencias del sujeto. El contexto oral en el que viven los niños es muy importante para el desarrollo del vocabulario..	Valor predictivo alto. Condición necesaria pero no suficiente. Relación recíproca.
Desarrollo sintáctico	Se distingue entre conocimiento sintáctico y conciencia sintáctica. El primero se considera necesario para la comprensión pues es el conocimiento implícito sobre la estructura del lenguaje que se obtiene de manera natural, como hablante de la misma. La segunda se refiere al	No hay suficiente evidencia empírica para sostener una relación entre la

	conocimiento explícito de dichas estructuras.	conciencia sintáctica y la comprensión lectora.
--	---	---

Componentes cercanos de la comprensión.	Descripción	Relación con la comprensión lectora.
Comprensión de la estructura de un texto: Identificación de ideas principales	Se incrementa marcadamente entre el 2º y el 6º grado de primaria, tanto en la cantidad como en la calidad de las ideas importantes seleccionadas.	
Comprensión de la estructura de un texto: Sensibilidad a la estructura jerárquica.	Es una habilidad de desarrollo tardío cuando implica la declaración explícita de la importancia relativa de las ideas de un texto. Niños de 12 años tienen dificultades en lograr esta tarea. Pero si no implica esta declaración, por regla general los niños recuerdan más las ideas importantes que las menos importantes. La discrepancia entre tener conciencia de las ideas importantes y recordar las ideas importantes se debe a habilidades metacognitivas que en los niños pequeños no están desarrolladas aún.	
Comprensión de la estructura de un texto: Comprender la estructura lógica de un texto.	Las narrativas de los niños se vuelven más coherentes con la edad. Las experiencias generales y las experiencias educativas provocan que los niños se vuelvan más hábiles para entender la gramática textual y para construir representaciones integradas y coherentes de los eventos.	
Elaboración de inferencias (elaboradas)	Los niños pequeños (6 años) tienen la habilidad para hacer las mismas inferencias que los niños mayores pero son menos proclives a hacerlo de manera espontánea. Otros estudios muestran que es una habilidad que se desarrolla con la edad, y aun hay otros que indican que los niños pequeños no hacen menos inferencias que los mayores, pero que estas inferencias son diferentes. La elaboración de inferencias se basa en gran parte en el conocimiento del mundo y este es un conocimiento que se desarrolla con la edad.	Se señala como posibilidad una relación causal entre la habilidad para hacer inferencias y la comprensión.
Monitoreo de la comprensión	Los niños mayores tienen más habilidades de monitoreo de la comprensión que los menores.	No hay acuerdo en los estudios

	<p>Estos se dan menos cuenta de que no comprenden un texto y cuando se dan cuenta, no saben que hacer con eso. Sin embargo, hay indicios no verbales de que los niños pequeños (8 años) detectan las inconsistencias en un texto de la misma manera que lo hacen niños mayores (11 años). Este estudio señala que las discrepancias en la evaluación de la comprensión entre niños menores y mayores, son más acusadas cuando esta evaluación se hace <i>off line</i> que cuando se hace <i>on line</i>.</p> <p>Como en otros de los componentes, éste también está ligado al desarrollo cognoscitivo general: los niños mayores utilizan de manera mas flexible sus conocimientos previos, han incorporado conocimientos estratégicos y pueden construir una representación coherente del texto, lo que a su vez ayuda al monitoreo de la comprensión.</p>	<p>respecto del tipo de relación entre esta habilidad y la comprensión.</p>
--	---	---

García Madruga *et al.* (1999): la revisión que hace este autor de varios estudios, se basa en las diferencias entre lectores expertos y lectores deficientes, más que en estudios propiamente evolutivos. Son cuatro los componentes centrales de su revisión:

Componente	Lectores expertos	Lectores inexpertos o novatos
Macroestrategias	<p>Se refiere a las macroestrategias de van Dijk..</p> <p>Uso de las cuatro estrategias de una manera integrada y flexible.</p> <p>Uso de una estrategia estructural que toma en cuenta la macroestructura del texto y utiliza los conocimientos tanto declarativos como procesuales respecto de la organización textual.</p>	<p>La que primero aparece es la de omisión-selección (niños de 5° grado) y el resto son estrategias difíciles para los niños, particularmente la de integración.</p> <p>Uso de estrategias superficiales como la de <i>tópico más detalle</i> que se basan exclusivamente en la información textual.</p> <p><i>Estrategia de listado</i> en la que solo se recuerdan partes del texto sin referencia a las relaciones estructurales.</p> <p>Uso parcial y estereotipado de la macroestrategia de selección/omisión mediante la supresión y la copia de partes del texto que a veces es apropiada y por</p>

		lo mismo se vuelve resistente al cambio.
Procesos de inferencia	Elaboran inferencias de manera espontánea y dedican mas esfuerzo a la construcción activa del significado del texto y por lo mismo logran un mayor control sobre el proceso de elaborar inferencias. Los conocimientos previos de diversos tipo se utilizan de manera mas eficiente.	Requieren la estimulación externa para elaborar inferencias. No hay una utilización integrada y articulada del conocimiento previo para la elaboración de las inferencias y éstas suelen ser de tipo local y superficial.
Conocimiento previo.	Un lector experto utiliza los diversos tipos de conocimiento previo (general, de dominio específico y retórico; declarativo y procesual) de una manera estratégica en función del propósito de la lectura y de las demandas de la tarea.	El conocimiento previo no se utiliza o se utiliza de manera deficiente. Es mas frecuente un procesamiento pasivo de la información.
Procesos de monitoreo y autorregulación	Los lectores expertos <i>evalúan</i> y <i>regulan</i> su lectura, de manera que se dan cuenta de cuando no están logrando la comprensión del texto y pueden establecer un curso de acción para remediarlo. Poseen una perspectiva mas amplia de la lecturas y disponen de un repertorio de estrategias y de criterios para evaluar la comprensión, corregir sus fallas y retener y utilizarla información.	Un lector inexperto puede darse cuenta de que no ha comprendido el texto, pero no sabe como corregir esta situación, porque no tienen disponibles las estrategias necesarias para ello. Es característico del lector inexperto que tenga una idea errónea de la lectura, que no tenga claro para que lee un texto determinado o que no sepa como evaluar su comprensión o que criterios utilizar para evaluarla. Por ejemplo, suele usar solo el criterio léxico para evaluar su comprensión.

De acuerdo a la revisión que hacen García Madruga *et al.*, el proceso evolutivo se establece en tres componentes principales mutuamente interrelacionados: “la amplitud del conocimiento relevante disponible, su proyección adecuada a través del uso activo y flexible de las estrategias pertinentes y el progresivo logro de una autorregulación o control metacognitivo cada vez mas eficaz” (pp. 112-113).

Dos conclusiones generales se pueden extraer del análisis de estas revisiones sobre el desarrollo de la comprensión lectora:

1. El desarrollo de la comprensión lectora no es independiente del desarrollo cognoscitivo más general de las personas y por tanto, de los factores que lo afectan y condicionan. Las tareas y los componentes de la comprensión lectora requieren de una plataforma y estructuras cognoscitivas que permitan las interrelaciones entre los diferentes niveles de procesamiento y entre los diferentes componentes que entran en juego en este proceso.
2. Si bien la comprensión lectora tiene un componente lingüístico inherente, ésta no se deriva de manera automática o natural de las habilidades del procesamiento del lenguaje oral, o de las que utilizamos para procesar un texto visual o un acontecimiento cotidiano. La lengua escrita no es una simple transposición del lenguaje oral: tiene sus propias reglas de composición, su propia gramática y un conjunto de restricciones que no tienen los intercambios orales. Por ello requiere de una socialización especializada, es decir, de procesos de enseñanza-aprendizaje intencionales y sistemáticos que continúen más allá de las etapas iniciales de la adquisición y desarrollo de las habilidades básicas. La perspectiva actual sobre la alfabetización considera que éste es un proceso que debe promoverse a lo largo del currículo escolar pero también fuera de las prácticas escolares, de manera que el desarrollo de la lectura se de a lo largo de la vida y tenga condiciones que lo promuevan y lo apoyen.

Si bien puede haber un acuerdo respecto de las características de un lector experto, la manera en que se llega a este punto puede ser muy diversa. La comprensión lectora requiere de un largo proceso de aprendizaje y por tanto su trayectoria de desarrollo en un sujeto determinado, reflejará las vicisitudes a las que todo aprendizaje humano complejo está sujeto.

Sin embargo, la búsqueda de patrones y regularidades en este proceso es una tarea urgente dada la universalidad, y los niveles de complejidad y sofisticación que la sociedad globalizada demanda de la actividad de lectura.

3. Marco metodológico:

La presente investigación plantea estudiar las diferencias en la comprensión de textos expositivos de niños de tres grados escolares. Se trata de un estudio realizado con niños y niñas del segundo al cuarto grado de instrucción primaria que asisten a una escuela pública de la zona urbana de Guadalajara.

En este capítulo se presenta la perspectiva epistemológica en la que se inserta este estudio y seguidamente se describen el referente empírico y los procedimientos para la recolección de datos y su análisis.

3.1 Perspectiva epistemológica:

La perspectiva postmoderna ha puesto en entredicho las verdades inmutables y los criterios de verdad, no solo en las ciencias sociales, sino también en las ciencias naturales. Conceptos como “verdad”, “objetividad”, “precisión científica”, han sido puestos en una perspectiva relativista y ya no absoluta como en el pasado reciente. Harrison (2004), considera que esta perspectiva de la ciencia tiene tres implicaciones:

1. Reconocer el potencial de las soluciones a nivel local, si las soluciones globales son imposibles de lograr;
2. Reconocer la importancia del sujeto y la subjetividad;
3. Reconocer la importancia de aceptar como válidas diversas metodologías dado que el discurso científico se ha diversificado y ya no se acepta la autoridad de un único metadiscurso científico.

Estas implicaciones tienen sus repercusiones en el campo de la comprensión lectora y en la manera de evaluarla. Eagleton (citado por Harrison, 2004), señala que en el último siglo el énfasis en la visión de la lectura se ha movido de las intenciones del autor y su mensaje a las consideraciones sobre el texto y su estructura para terminar actualmente en el lector. La lectura es vista como una interacción entre el texto y lector que tiene como finalidad construir o producir

significado, en donde el lector es visto prácticamente como un co-autor: *es el lector quien, en asociación con el autor llena la “brecha hermenéutica” en el texto, aportando su experiencia y conocimiento para resolver los conflictos y las indeterminaciones que el autor deja sin resolver* (Harrison, 166). En los últimos años, esta tendencia se ve reflejada en el énfasis en los estudios sobre las aportaciones del sujeto a la comprensión (García Madruga *et al.*, 1999).

La comprensión lectora es sin duda el resultado buscado en la actividad de lectura, la cual, tiene muchos componentes. Implica, una conciencia lingüística, es decir, el conocimiento del conjunto de reglas fonológicas, sintácticas y semánticas que regulan una lengua y que todo hablante de esa lengua domina. Además de eso implica el conocimiento de la gramática textual, de las formas particulares de construcción de cierto tipo de textos, de cómo utilizar los conocimientos previos y establecer relaciones entre éstos y la información del texto, de estrategias generales y particulares de lectura para hacer más eficiente la elaboración de estas relaciones y la construcción de significado y de estrategias reguladoras de todo el proceso. (Fraga de Barrera, 1993; García Madruga *et al.*, 1999).

Sumado a los anteriores, está un conocimiento pragmático que es el conjunto de reglas que regulan los usos funcionales de una lengua vinculados al entorno social. En la lectura, entonces, es importante el conocimiento del entorno social en el que fue elaborado el texto y por supuesto, en el que se realiza la lectura; en otras palabras, necesita el conocimiento de los criterios que regulan las prácticas concretas de lectura en los diversos escenarios socioculturales. (Cassany, 2004).

Planteado de otra manera, la comprensión del texto es el proceso de ir construyendo significados mediante una serie de transacciones entre la información textual y la utilización inteligente por parte del lector, de conocimientos de varios tipos que permiten eliminar la ambigüedad e incertidumbre en este proceso de modo que, por una parte se satisfaga el propósito de la lectura y por otra, no se desvirtúe la base informativa del texto mismo (López Bonilla y Rodríguez Linares, 2003).

Por tanto, desde esta perspectiva, no es posible decidir sobre *el* significado del texto. Este se ve como una polifonía de posibles significados. Como lo señala Bajtin (citado por Wertsch, 1993), el significado de las palabras no es monológico sino dialógico, no es solo lingüístico, sino también social y no es estático sino dinámico.

Tres implicaciones se siguen de las anteriores consideraciones:

1. La necesidad de reconocer la característica polisémica o multivalente del significado de un texto;
2. La importancia de privilegiar el rol del lector,
3. El reconocimiento de una disminución en la autoridad del autor y del texto.

Un estudio que pretende dar cuenta de la comprensión lectora de textos expositivos por parte de los niños de los primeros grados de educación básica, tiene que plantearse y resolver de la mejor manera posible el problema de acceder a un objeto/proceso que por su misma naturaleza es inasible. López Bonilla y Rodríguez señalan incluso la imposibilidad de acceder a la comprensión lectora: *A fin de cuentas, al evaluar la comprensión lectora se privilegia una lectura particular que se entiende como la “correcta” o “adecuada” de entre otras lecturas posibles.* (López Bonilla y Rodríguez Linares: 74)

Por esta razón, estas autoras y otras investigadoras e investigadores (Giussani, y Otañi, 1996; Solé Gallart, 2001; Solé Gallart, Miras y Castells, 2000, Harrison, 2004), critican las evaluaciones tradicionales de la comprensión lectora que consisten básicamente en un formato en que se presenta un texto, seguido de una serie de preguntas en varias modalidades: opción múltiple, verdadero-falso, relacionar columnas, etc. El problema principal que tienen estas evaluaciones es que las respuestas solo pueden ser calificadas como correctas o incorrectas y por tanto, imponen de antemano una única interpretación del texto. Para mostrar que tiene competencia lectora, el evaluado debe descubrir **el significado** del texto señalando la respuesta que el evaluador ha considerado correcta.

Giussani y Otañi son enfáticas al señalar que lo que evalúan estas pruebas no es la competencia lectora sino la competencia para darse cuenta de cuales son las interpretaciones esperadas por los evaluadores. La validación de estos instrumentos, afirman, es histórica, política o social, pero no cognitiva y los criterios de control y eficiencia de la evaluación se vuelven más importantes que el proceso a evaluar. Frente a esta opción, en esta investigación se propuso un formato mas abierto en que el que fuera posible observar el comportamiento del lector y dialogar con él.

Harrison (2004), se pregunta si es posible mejorar estas prácticas de evaluación tomando en cuenta el desarrollo de la teoría sobre la comprensión de la lectura y las perspectivas postmodernas en las que éstas se insertan. De estas consideraciones se deriva la necesidad de una manera de evaluar la lectura que “responda” a las indeterminaciones, al dinamismo y a lo provisional de la construcción de significado. Harrison sugiere el término, “evaluación responsiva”, la cual debe cumplir con los siguientes imperativos prácticos:

1. Debe ser útil para las prácticas curriculares en el salón de clases; en otras palabras, debe tener un valor directo para el profesor y para el alumno.
2. Debe incorporar no solo la evaluación del maestro, sino también la evaluación por parte de los pares y la autoevaluación.
3. La evaluación de la lectura debe apelar a una variedad de metodologías y también a la participación de los alumnos para decidir que actividades de lectura deben incluirse en la evaluación.
4. Los materiales y tareas de evaluación deben ser auténticos, es decir, deben formar parte de las actividades y materiales de uso cotidiano en el salón de clases.
5. Si el lector es el aspecto esencial de la conducta lectora, habrá que poner más atención a sus respuestas y ampliar el rango de las mismas. Por ejemplo, hacer una entrevista después de su actuación para explorar las razones de sus respuestas.
6. La evaluación responsiva debe incluir tareas que involucren activamente al lector en tareas de construcción de significado (reflexión, formación de hipótesis, diálogo y discusión) ya sea de manera individual o en grupos colaborativos.

En este contexto, no resulta extraño que hayan surgido nuevas propuestas para la evaluación de la lectura, como la llamada evaluación auténtica (Condemarín y Medina, 2000), la evaluación

dinámica, la evaluación basada en el currículo, los procedimientos de *cloze* (Condemarín y Milicic, 1988), la evaluación innovadora (Solé, 2001) y la evaluación alternativa (López Bonilla y Rodríguez Linares, 2003) y que propuestas como los inventarios informales de lectura (Johnson, Kress y Pikulski, 1990), que se han utilizado desde los años 20 del siglo pasado hayan tomado un nuevo impulso.

Aunque con diversos nombres estos procedimientos tienen muchos rasgos comunes: son informales, requieren desempeños más variados y complejos que responder preguntas cerradas, consideran que la heterogeneidad de respuestas es lo esperado, no tienen una función acreditativa sino que forman parte del proceso mismo de aprendizaje, no son pruebas estandarizadas sino con referencia a criterios, pueden permitir e incluso alentar la autocorrección, se analizan de manera cualitativa más que cuantitativa y se aplican como parte de los procedimientos ordinarios de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo, el procedimiento de evaluación alternativa que López Bonilla y Rodríguez Linares utilizan en su estudio sobre la comprensión de estudiantes de bachillerato de textos académicos, requiere del estudiante un desempeño complejo: construir una respuesta, elaborar un producto o una demostración a partir de la lectura de textos potencialmente significativos y relevantes. En este sentido, está relacionada con la evaluación “auténtica” en la que no se separan los procedimientos de aprendizaje de los de evaluación sino que ésta es un aspecto inherente del mismo y no su fase terminal (Condemarín y Medina, 2000). Esta es la misma propuesta que presenta Solé en lo que llama *evaluación innovadora* que debe estar al servicio de la promoción de la formación de lectores autónomos.

Con todo, son procedimientos que no eluden por completo las críticas que se les hace a las pruebas tradicionales, pues cuando hay preguntas abiertas no deja de existir la subjetividad de quien las formula, las responde y las califica; además, puede ser que las tareas a ejecutar no sean claras para el evaluado. Sin embargo son procedimientos que ofrecen mayores oportunidades para explorar los procesos involucrados en la comprensión de textos y para reflexionar sobre el acto mismo de leer desde una perspectiva pedagógica y constructivista de estos procesos.

3.2 Construcción del instrumento de exploración

Para el diseño y construcción del instrumento de exploración de la comprensión lectora utilizado en este estudio, se tomaron en cuenta algunos de los imperativos que señala Harrison, respecto de la evaluación responsiva:

- Que los materiales y tareas de evaluación fueran auténticos.
- Que las actividades a realizar en la sesión de evaluación involucraran activamente a los niños en la construcción de significado.
- Que se administrara de manera flexible, permitiendo el diálogo y la ampliación de las respuestas de los niños.

En el apartado en el que se aborda el tema de los instrumentos para evaluar la comprensión lectora¹⁶, se señalan tres formatos de evaluación compatibles con estos imperativos: la evaluación auténtica, la prueba de *cloze* y los inventarios informales de lectura. Como ya se señaló anteriormente, son formatos de evaluación en los se le asigna un peso singular al lector, frente al autor y frente al texto mismo y que tienen validez ecológica pues al seleccionar textos muy similares a los que los niños trabajan no se marca una distancia entre los materiales de evaluación y los materiales de trabajo; y al trabajar con actividades muy similares a las del salón de clases, tampoco se marca una diferencia radical en este aspecto (Condemarín y Medina, 2000; Condemarín y Milicic, 1988; Johnson, Kress y Pikulski, 1990). Las recomendaciones de estos autores respecto de estos formatos de evaluación fueron consideradas para la selección de los textos y de las tareas a realizar con ellos.

Por último, como se explicará más adelante, para la valoración e interpretación de las respuestas de los niños, se siguieron lineamientos derivados de los dos modelos de lectura presentados en la revisión de literatura, a saber, el modelo transaccional de Goodman (2006) y el modelo de Construcción –Integración de Kintsch (Kintsch, 1998).

En los puntos siguientes se describe el procedimiento seguido para la construcción del instrumento de exploración, las indicaciones para su aplicación y los criterios seguidos para la asignación de puntajes y para el análisis cualitativo más global.

¹⁶ Punto 2.9, p. 94

3.2.1 Selección de los textos

Los textos se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios:

- Que fuera textos escolares expositivos sobre temas familiares para los niños
- Que no aparecieran como tales en los libros de texto gratuito
- Que la complejidad de los mismos correspondiera al grado escolar de los niños.

Para ello, se revisaron los libros de texto gratuito de Ciencias Naturales correspondientes a los grados de 3o y 4o de primaria y el libro integrado de 2o. grado, para seleccionar un tema que fuera abordado en los tres grados y cuyo tratamiento no fuera muy diferente en cada uno de ellos. De esta manera se eligió como contenido temático, el agua.

En el libro integrado de 2o. Grado, el tema el agua está tratado en dos pequeños textos (pp. 96-99), el primero titulado *El cuidado del agua* y el segundo, *Los estados del agua*. El primero de ellos tiene una estructura retórica tipo problema-solución, tiene 7 párrafos y 165 palabras, acompañado con dibujos que ilustran los usos del agua en casa. El segundo texto tiene 7 párrafos, 157 palabras, una estructura retórica que en la primera parte es listado simple y en la segunda es un listado ordenado. Está acompañado con dibujos que “muestran” los tres estados del agua y con una ilustración que representa el agua y la montaña.

En el libro de 3er. Grado de Ciencias Naturales las lecciones 3, 4, 9 y 10 están dedicadas al tema del agua; las dos primeras dentro del bloque de lecciones titulado “*Todos usamos y desechamos cosas*” y las dos últimas en el bloque, “*El agua, el aire y los seres vivos*”. La lección 3, “*El agua, un recurso indispensable*”, está constituida por un texto de 9 párrafos y 602 palabras con una estructura de listado simple en la que se presentan cuatro subtemas: Dónde hay agua en La Tierra, el agua contaminada (con una explicación sobre las mezclas), el agua potable (con un añadido acerca de como el cuerpo humano pierde agua y cuanta agua debe de tomar) y la cantidad relativa de agua dulce en el planeta. Como se puede ver, la consistencia temática del texto es deficiente. El texto está adecuadamente ilustrado y presenta además un recuadro con datos complementarios y una actividad sobre la filtración del agua.

La lección 4, *¿Qué usos tiene el agua?*, tiene 3 párrafos y 274 palabras en una estructura retórica de listado simple que desarrolla el tema de manera consistente. Presenta además actividades sobre el desperdicio y el ahorro del agua, está bien ilustrada y tiene un recuadro con información puntual sobre el desperdicio del agua.

La lección 9, *El agua se transforma*, aborda el tema de los estados del agua y la importancia que tienen estas transformaciones para el ciclo del agua y el aprovechamiento de la misma. Su estructura retórica es de listado simple, tiene 6 párrafos y 295 palabras. Además del texto básico tiene dos recuadros que extienden la información del texto, y hay ilustraciones que representan los estados del agua. Hay dos actividades: una de experimentación sobre el fenómeno de la condensación y otra de anotar la secuencia del ciclo del agua con base en una ilustración esquemática de la misma.

La lección 10, *El agua en los seres vivos*, tiene una estructura retórica de listado simple cuya coherencia global es pobre. Tiene 6 párrafos y 321 palabras, y como en el caso de la lección anterior tiene ilustraciones, recuadros con datos que extienden y ejemplifican la información del texto básico, una actividad de experimentación sobre transpiración en las plantas y otra de indagación sobre animales y plantas de desierto y de selva.

En el libro de Ciencias Naturales de 4o. Grado, solo hay una lección que aborda el tema del agua: la lección 31 que se titula, *No contaminemos el agua*, dentro del bloque 4 de lecciones, *Cuidemos nuestros recursos*. La estructura de la lección es de listado simple y listado ordenado. Aborda el tema de la contaminación del agua, del agua potable y del proceso para purificar el agua. Tiene 5 párrafos y 465 palabras. Está bien ilustrada, tiene un recuadro con información puntual relacionada con el texto básico y presenta dos actividades: una sobre disoluciones y la otra sobre fuentes contaminantes del agua que se utiliza en la comunidad y soluciones a ese problema.

En la tabla siguiente se presenta a manera de resumen los temas que se abordan en cada uno de los grados:

Tema	Grado
Los estados del agua	2o. y 3o.
El ciclo del agua	2o. y 3o.
El cuidado del agua	2o., 3o. y 4o.
Usos del agua	3o.
El agua potable	3o. y 4o.
El agua y los seres vivos	3o.

Cuadro 3.1: El tema del agua en los Libros de Texto Gratuito (2o., 3o. y 4o. Grados)

En esta revisión fue patente una clara diferencia en la complejidad de los textos del libro Integrado de 2o. Grado y los de los libros de Ciencias Naturales de 3o. y 4o.; pero entre los textos de estos últimos grados, la diferencia en la complejidad no es palpable. De hecho, el texto más largo se encuentra en el 3er. Grado y es en este grado en el que el tema del agua se presenta con mayor extensión. Por estas razones se decidió utilizar dos juegos de textos para la prueba de exploración de la comprensión lectora, uno para los niños de segundo y otro para los niños de tercero y cuarto grados.

El siguiente paso fue revisar los libros de Ciencias Naturales de Editorial Santillana, correspondientes a esos grados. Del libro de 3er. Grado se seleccionaron tres textos similares en contenido a los de los textos oficiales. Las lecturas seleccionadas para los niños de 3o. y 4o. grados fueron: *El agua y los seres vivos*, *Agüita por favor y si es potable, mejor*, que para este estudio se le cambió el título a: *El agua dulce y el agua potable* y *El ciclo del agua*. De cada texto se eliminaron las referencias –cuando las había- a imágenes o actividades que pudieran realizar en una lección ordinaria.

En el libro de 2o. Grado, *Nuestro Medio*, de Editorial Santillana, solo se encontró un texto, *Estados del Agua*. Se revisó un segundo libro, *El agua y tú*¹⁷, y en el se encontraron dos fragmentos cuyos contenidos y estructura se consideraron mas apropiados para el propósito de este estudio. Estos fragmentos se titularon: *Los estados del agua*, y *El ciclo del agua*. El tercer texto fue una simplificación de uno de los textos elegidos para los niños de 3o. y 4o. Grados: *El agua dulce y el agua potable*.

¹⁷ Texto de María Antonia Candela, Adolfo Caso Robles, Héctor Gaitán-Rojo, y Arjen Van Der Sluis. Recuperado de: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/colibri/cuentos/agua/htm/sec_3.htm

Se requirió más de un texto sobre el tema porque se llevaron a cabo varias mediciones de lectura a fin de atender al propósito establecido en la investigación: fluidez de lectura, comprensión vista de dos formas, como procesamiento sintáctico y semántico por un lado y, por el otro, proposiciones empleadas al realizar un recuento de lo leído e indicadores de construcción de un modelo situacional. Además de lo anterior, fue necesario determinar el grado de conocimiento sobre el tema elegido, el agua, para lo cual se recurrió a imágenes que funcionarían como guía para que cada participante pudiera expresar lo que sabía sobre el tema.

Se trabajó entonces con tres textos; uno de los textos se eligió para lectura oral y de esa manera explorar la habilidad en la fluidez de la lectura y en el procesamiento grafofónico. Un segundo texto se eligió para lectura en silencio seguida de un recuento de lo leído y de una serie de preguntas para de esta manera explorar la comprensión del texto considerando la cantidad de proposiciones que el niño pudiera referir en su recuento así como la centralidad de las mismas en la estructura del texto. Las preguntas fueron elaboradas siguiendo las recomendaciones de Johnson *et al*: preguntas para indagar sobre datos concretos, sobre significado de palabras explicadas en el texto, preguntas de inferencia y preguntas de evaluación. Más adelante se detalla la forma en que se calificaron las expresiones de los niños en el recuento y las respuestas a las preguntas. Por último, con el tercer texto se elaboró una prueba de *cloze* para explorar la habilidad para el procesamiento sintáctico y semántico.

Dado que los conocimientos previos y la manera en que están organizados son un factor de singular importancia en la comprensión lectora se consideró importante explorar lo que los niños podían referir sobre el tema del agua antes de leer los textos, al examinar una serie de imágenes tomadas de lecciones escolares sobre diversos aspectos del tema. Para la selección de las imágenes se siguió el mismo procedimiento, es decir, se revisaron los textos oficiales, los textos de Santillana y se eligieron imágenes representativas de tres subtemas sobre el agua: el ciclo del agua, los estados del agua y los usos del agua, de ambos tipos de textos y de Internet.¹⁸

La prueba de imágenes quedó constituida por un conjunto de 8 imágenes distribuidas en tres páginas. En la primera, un par de imágenes que muestran el agua en la naturaleza y el agua en las

¹⁸ Ver el Anexo 1.

casas, más una tercera imagen representa el ciclo del agua; en la segunda página tres imágenes ilustrando los estados del agua y en la última página dos imágenes sobre usos del agua.

De esta manera, el instrumento de exploración quedó constituido de la siguiente manera:

Grado escolar	Aspecto de la lectura a explorar	Texto ¹⁹	Palabras
Segundo	Lectura oral: Fluidez y procesamiento grafofónico	Los estados del agua	75
	Lectura en silencio: Propositiones y relaciones entre texto y lector.	El agua potable	120
	Prueba de <i>cloze</i> : Procesamiento sintáctico y semántico	El ciclo del agua	97
	Prueba de imágenes: Conocimientos previos		
Tercero	Lectura oral: Fluidez y procesamiento grafofónico	El agua y los seres vivos	207
	Lectura en silencio: Propositiones y relaciones entre texto y lector.	El agua dulce y el agua potable	216
	Prueba de <i>cloze</i> : Procesamiento sintáctico y semántico	El ciclo del agua	179
	Prueba de imágenes: Conocimientos previos		

Cuadro 3.2: Textos empleados en la exploración de la comprensión lectora.

3.2.2 Ajuste del instrumento

Todos los componentes del instrumento de exploración se aplicaron a 3 niños de cada grado escolar, que no formaron parte de los sujetos de esta investigación, para conocer si eran apropiados a las habilidades de los niños de esos grados escolares y si era necesario hacer ajustes en los mismos. En esta aplicación, se vio que la prueba de *cloze* que en su versión original siguió estrictamente el lineamiento de eliminar cada quinta palabra, resultaba en extremo difícil para los niños y que le dedicaban demasiado tiempo y esfuerzo sin que por ello mejoraran los resultados. Por esta razón, se simplificó eliminando cada novena palabra, en lugar de cada quinta palabra. El resto de los textos no sufrió modificaciones y tampoco la prueba de imágenes.

¹⁹ Ver el Anexo 1.

3.2.3 Protocolo de aplicación y registro:

Las instrucciones para la aplicación del instrumento pueden verse en el Anexo 2. El orden de aplicación de las diferentes pruebas siempre fue el mismo: Imágenes, Lectura Oral, Lectura en Silencio y *Cloze*. El recuento y las preguntas sobre la lectura en silencio se hacían inmediatamente que el niño terminaba esa lectura. Se procuró obtener siempre la mejor respuesta de los niños, tanto en la parte de presentación de imágenes como en la parte del recuento y de las preguntas. No se siguió un formato rígido en el orden de las preguntas y se trató en la medida de lo posible de enlazar éstas con lo dicho en el recuento de la lectura. También se animó a los niños a dar su mejor respuesta en la prueba de *cloze*. Excepto en esta prueba, todo el desarrollo de la exploración fue oral y las interacciones entre examinador y niño fueron audiograbadas, lo mismo que la lectura oral. Posteriormente se transcribieron las interacciones de la parte de Imágenes, las del recuento y las de las preguntas²⁰. También se elaboró un formato de registro para anotar datos de identificación de los niños participantes, el tiempo para lectura oral, lectura en silencio y la prueba de *cloze*, y aspectos del comportamiento del niño durante el desarrollo de la prueba. (Anexo 4). La aplicación fue individual con un tiempo promedio de 20 minutos por participante.

3.2.4 Criterios y procedimientos para la puntuación de los instrumentos

3.2.4.1 Prueba de imágenes

Como se señaló en el punto anterior, la prueba de imágenes fue a primera que se aplicaba a los niños. Se les mostraban las imágenes, se les pedía que las vieran tranquilamente y luego se les hacían las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde has visto imágenes o dibujos como éstos?
2. Estos dibujos e imágenes se obtuvieron de una lección de Ciencias Naturales, y les quitamos todas las palabras. ¿Viendo las imágenes y dibujos, de que crees que trataría esta lección?
3. ¿Qué título le pondrías a esta lección?

Las respuestas de los niños se clasificaron y calificaron de acuerdo a los criterios que se muestran en el Anexo 8.

3.2.4.2 Lectura oral

²⁰ Puede verse un ejemplo de transcripción en el Anexo 3.

Para la lectura oral se computó el tiempo de lectura y los *despistes* que los niños cometieron al leer. Se emplea en este trabajo la palabra *despiste* para referir a lo que Goodman denomina *miscue* ya que no se trata propiamente de un error sino de una equivocación con sentido para quien lee. Los errores se analizaron de manera cualitativa en función de este concepto de *miscue* que Goodman considera como una ventana para mirar el proceso de la comprensión en el acto mismo de la lectura. En este sentido se dará especial atención a las autocorrecciones del niño por la misma razón: éstas revelan el plano en el que se está leyendo un texto: un plano semántico o un plano sintáctico o morfológico.

La unidad de análisis para clasificar los *despistes* fue la palabra. Por ejemplo, si un *despiste* fue suprimir, esta supresión se refiere a una palabra completa; si se trata de una inserción, se refiere a que el lector insertó una palabra completa. Los *despistes* que se computaron fueron los siguientes:

<i>Despistes</i>	Parámetros de identificación	Ejemplos
Repeticiones	Parte de la palabra	Decir: <u>car</u> a caracoles
	Palabra completa	¿Sabes <u>sabes</u> cuanto pesas?
	Dos o mas palabras	El agua es indis <u>el agua</u> es...
Insertar	Insertar palabras	En las costas y <u>en</u> mares...
Suprimir	Suprimir palabras	Si [alguien] pesas
Sustituir	Decir una palabra por otra	Decir: <u>cuervo</u> por "cuerpo".
No palabra	Errores en la pronunciación	Decir: " <u>taratula</u> " por "tarántula".
Salto de línea	Repetición de una línea ya leída o salto de línea.	

Cuadro 3.3 Relación de *despistes* en la prueba de lectura oral.

Las autocorrecciones que estrictamente serían repeticiones, se registraron, pero no se contabilizaron como *despistes* y se reservaron para el análisis cualitativo.

Las puntuaciones derivadas de esta prueba fueron dos: Total de *despistes* que además se convirtió a porcentajes para comparaciones entre grupos y Palabras por minuto que se computó considerando únicamente las palabras correctamente leídas.

3.2.4.3 Lectura en silencio, recuento y preguntas:

Una proposición, de acuerdo a Kintsch (1998) es una unidad de significado en un texto. Está constituida por un predicado que es un término relacional y un argumento o varios argumentos que son los términos relacionados. Kintsch considera que el esquema Predicado – Argumento es una unidad básica del lenguaje. Las proposiciones pueden ser simples cuando constan de un predicado y un argumento o complejas cuando tienen un predicado que tiene como argumentos proposiciones simples. Por ejemplo, el enunciado, *María compró rosas para su mamá*, se puede representar de la siguiente manera:

P1: COMPRO [MARIA, ROSAS, MAMA]

P2: SU [MAMA]

Compró es el predicado que en este caso tiene tres argumentos: *María*, como agente, *rosas*, como objeto directo y *mamá*, como objeto indirecto. *Mamá* a su vez, tiene un modificador *su*, que viene a ser en este enunciado un segundo predicado con su correspondiente argumento.

Los textos seleccionados para la lectura en silencio fueron proposicionalizados, es decir, se desmenuzaron en sus unidades básicas de significado de acuerdo a la base textual, a fin de tener un referente suficientemente claro y objetivo para evaluar las respuestas de los niños en el recuento libre. En otras palabras, la propocionalización de los textos sirvió para contar el número de “ideas” que los niños verbalizaron en sus recuentos. La propocionalización de ambos textos puede verse en el Anexo 5.

Este procedimiento está limitado a reconocer que tanto un lector reproduce aspectos de la microestructura de un texto tal como se presentan en la base textual. Por tanto, se hace necesario complementar este procedimiento con otro que permita apreciar que tanto el lector construye un modelo situacional del texto, considerando si en su discurso aparecen elementos macroestructurales, las ideas principales, y si éstos además son referidos o lo que García Madruga et al. (1996) llaman escenarios. Un escenario, de acuerdo a estos autores, es un marco en el que las ideas expresadas adquieren un significado más pleno. Implica la activación de

representaciones y esto se puede manifestar como un discurso articulado, ordenado y referido temáticamente. Como bien lo señala Kintsch, la macroestructura bien puede estar presentada de manera explícita en el texto, pero muchas veces, quizá la mayoría de las veces, implica que el lector integre diversas partes del texto con sus conocimientos previos para expresarla correctamente. En otras palabras, la macroestructura debe ser inferida. Un tercer elemento que puede ayudar a examinar si el lector construye un modelo situacional es considerar las inserciones que aparecen en su discurso. Las inserciones son ideas que el lector aporta partiendo de sus experiencias y conocimiento previos y que no están en la base textual. Estas inserciones pueden ser pertinentes cuando se integran adecuadamente con la información que el texto proporciona, porque complementan la información o porque ejemplifican dicha información; pero también pueden ser no pertinentes cuando los significados que comunican no se integran adecuadamente con la base textual porque la contradicen o porque son erróneos.

Por tanto, una manera de reconocer que tanto el lector ha construido un modelo situacional que corresponda a la base textual, es analizar su recuento, ya no respecto de las proposiciones, sino respecto de las ideas principales, de su referencia a los escenarios y de las inserciones. Para este mismo propósito se puede analizar la calidad de su discurso, es decir, si sus expresiones son complejas y coherentes o sólo presenta ideas aisladas sobre el tema en cuestión.

La descripción de los escenarios y las ideas principales pueden verse en el Anexo 6. Se presentan también algunos ejemplos de expresiones de ideas principales con y sin referencia a los escenarios; en este mismo anexo se presentan ejemplos de inserciones pertinentes y no pertinentes, los criterios para evaluar la calidad del discurso y por último, se indica como se asignaron puntajes a las expresiones de los niños.

Otra manera de conocer si el lector puede ir mas allá de la información que proporciona el texto, es decir, si puede relacionar de manera significativa lo que lee con sus conocimientos previos es hacerle preguntas cuya respuesta impliquen este tipo de elaboración como las preguntas de inferencia y las de evaluación. En este caso y para ambos textos, se elaboraron preguntas de este tipo. Además se plantearon preguntas sobre datos específicos y sobre el significado de algunas palabras. (Ver el anexo 7).

3.2.4.4 Prueba de *Cloze*

Esta prueba consiste en entregar para la lectura un texto del que se ha eliminado cada novena palabra, anotando en su lugar una línea siempre de la misma extensión en la que el lector deberá escribir la palabra que cree que falta. Esta eliminación y sustitución se hace empezando a contar a partir de la segunda cláusula del texto y hasta la penúltima. Con este procedimiento se sustituyen por una línea sustantivos, verbos, adverbios, preposiciones y artículos.

La prueba de *Cloze* se cuantificó de dos maneras: *rigurosamente*, es decir, considerando únicamente como respuesta correcta la palabra exacta que debía de ir en el espacio en blanco de acuerdo al texto original; *flexiblemente*, considerando como respuesta correcta, además de las palabras exactas, cualquier palabra que fuera semánticamente equivalente a la palabra faltante.

Se cuantificaron los aciertos y los errores tomando como criterio para la aceptación de respuestas no solo la exactitud en la selección de la palabra, sino también la equivalencia semántica o funcional. De esta manera se obtuvieron dos puntuaciones para esta prueba. Ambas se transformaron en porcentajes para poder hacer comparaciones entre los tres grados.

Además, en el análisis cualitativo las respuestas a la prueba *cloze* fueron analizadas considerando si el estudiante utilizaba adecuadamente las claves semánticas, sintácticas o ambas para seleccionar la palabra que va en el espacio en blanco.

3.3 Descripción de los sujetos participantes:

Los niños participantes en este estudio fueron elegidos al azar de los dos grupos de cada grado que había en la escuela, como un recurso metodológico para evitar sesgos. El grupo quedó conformado por 18 niños y niñas de 2o. Grado, 20 de 3o. y 18 de 4o. Considerando la totalidad,

el sexo de los participantes se distribuye de forma equilibrada. Sin embargo, en el 2o. Grado el número de niñas fue el doble que el de niños. En lo que respecta a edades, los niños se encuentran dentro del rango esperado para su nivel de escolaridad con una diferencia de un año promedio entre cada grado. Estos datos pueden verse en las tablas que siguen:

		Grado escolar			Total
		2o.	3o.	4o.	
Sexo	F	12	9	8	29
	M	6	11	10	27
Total		18	20	18	56

Tabla 3.1: Grado escolar y sexo de los participantes.

Grado Escolar	N	Edad promedio	Desv. típ.
2	18	8.2216	.31583
3	20	9.2749	.40816
4	18	10.1722	.34100
Total	56	9.2248	.86508

Tabla 3.2: Grado escolar y edad de los participantes.

3.4 Procedimiento de aplicación:

Los niños participantes en este estudio asistían todos a una escuela pública urbana del turno matutino, localizada en una colonia popular del sur de la ciudad de Guadalajara. Se eligió esa escuela por considerar que es una escuela representativa de la mayoría de las escuelas públicas urbanas. Tiene un poco más de 30 años de funcionar en esa comunidad y tiene un amplio reconocimiento de la misma como una escuela que proporciona una “buena educación” a los niños que asisten a ella. Tiene dos grupos por grado, cuenta con biblioteca, sala de cómputo y las instalaciones de enciclomedia para los grupos de 5o. y 6o. grados. Cuando se le explicó a la directora el propósito de esta investigación dio su autorización para que los niños de su plantel participaran en ella. Se le explicó en que consistía la exploración de la comprensión lectora que se iba a realizar y el tiempo aproximado que llevaría su aplicación. Amablemente ofreció la sala de maestros como espacio de trabajo y se acordó un calendario tentativo así como un horario para el desarrollo de este trabajo.

Las aplicaciones se efectuaron en un lapso de tres semanas, iniciando a finales del mes de mayo y terminando en la segunda semana del mes de junio. El instrumento de exploración fue aplicado por el investigador y por una asistente, estudiante de psicología con experiencia de trabajo en proyectos de investigación y en la aplicación de instrumentos de evaluación a niños escolares; además, fue debidamente entrenada y supervisada por el investigador en la aplicación de esta

exploración. Los días y el horario de aplicaciones se ajustaron al calendario escolar tomando en cuenta actos de toda la escuela, aplicación de exámenes e imprevistos. Por ejemplo, en este lapso, las escuelas suspendieron durante tres días las labores docentes para elaborar un análisis sobre los resultados de la Prueba ENLACE.

También se explicó este trabajo a las seis maestras de los grados correspondientes y se solicitó su permiso para llevar niño por niño a la sala de maestros a fin de realizar con cada uno el seguimiento del trabajo individual de lectura demandado por el estudio. Tanto el investigador como la asistente, se presentaban en el salón para ir por un niño y para dejarlo en su salón al terminar la aplicación.

3.5 Procesamiento estadístico de los datos.

Dado el carácter exploratorio del estudio que busca establecer una trayectoria o al menos diferencias entre las habilidades de comprensión entre los niños de los tres grados escolares que aquí se estudian, se optó por utilizar procedimientos descriptivos en primer término, para analizar el comportamiento de las variables. Los resultados se presentan mediante diagramas de caja que muestran los percentiles 25, 50 y 75, los valores extremos y los atípicos, cuando los hay. También se computó el rango intercuartilar para tener una apreciación numérica de la dispersión de las distribuciones de puntajes. Utilizar estos estadísticos es más apropiado considerando el carácter ordinal de las mediciones.

Para examinar las posibles diferencias significativas entre los tres grados y también entre niños y niñas, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas. Para la primera comparación se utilizó la prueba de análisis de varianza unifactorial por rangos, de Kruskal-Wallis que es apropiada para comparar tres o más muestras independientes; para la segunda, se utilizó la prueba de Wilcoxon – Mann-Whitney para dos muestras independientes (Siegel y Castellan, 2001).

Para examinar el grado de relación entre las diversas mediciones efectuadas se utilizó la prueba de correlación de rangos de Spearman. Los resultados de esta prueba fueron un insumo importante para la selección de los casos para el análisis cualitativo de los perfiles lectores, pues

se eligieron a los niños que tuvieron las puntuaciones más altas y las más bajas en las mediciones que tuvieron correlaciones significativas.

Para todo el procesamiento estadístico, se utilizó el SPSS V.15

3.6 Análisis cualitativo:

Para el análisis cualitativo se eligieron casos extremos en las mediciones que tuvieron las correlaciones más altas. Estas mediciones fueron: *Cloze* calificado tanto rigurosa como flexiblemente, *Fluidez lectora* medida como palabras por minuto, y las puntuaciones derivadas del recuento: proporcionalización y escenarios y por último, la prueba de preguntas. De cada grado se eligió aquel niño o niña que tuviera el mayor número de puntuaciones ya fuera en el extremo inferior o en el superior de la distribución. Los niños seleccionados se muestran en la tabla siguiente. La puntuación en *Calidad del Discurso* se utilizó cuando dos niños mostraron puntuaciones extremas en las mismas pruebas.

	Sujeto	ClozeRi	ClozeFle	Palxmin	Propbruto	Preguntas	Escenarios	Caldis
Altos	2A51	x			x	x	X	x
	3B20	x	x	x	x	x		
	4B32	x	x	x	x	x	X	x
Bajos	2A46	x	x		x	x	X	
	3B19	x	x	x		x	X	
	4A37	x	x		x	x	X	x

Tabla 3.3: Participantes seleccionados para análisis cualitativo por sus puntajes extremos.

El análisis cualitativo de las respuestas de estos niños pretendió responder a las siguientes preguntas: ¿en que consisten las diferencias entre los niños que tienen un buen desempeño en las pruebas que se aplicaron en este estudio y los niños que tienen un desempeño pobre en las mismas? ¿Es posible obtener un perfil de un lector eficiente y de un lector deficiente? ¿Qué operaciones de la comprensión lectora es posible reconocer en el análisis de sus respuestas desde la perspectiva de los modelos de lectura revisados? ¿Qué diferencias existen entre lectores de alto y bajo desempeño en función de su grado escolar?

Para ello, se examinaron los protocolos de respuestas de cada uno de estos niños tratando de encontrar los patrones generales de su desempeño en estas pruebas.

3.7 El análisis de los materiales del programa oficial

En el capítulo sobre el marco contextual de este estudio se presentó un análisis del *Programa de estudios de Español*, que entre otros aspectos, examina la progresión del componente de lectura del 1o. al 4o. grado de primaria. Este análisis muestra que el programa no señala los avances que se esperan de los niños en cada uno de estos grados escolares, respecto del grado anterior. Los desempeños de comprensión de la lectura, que son los que interesan en este estudio, están enunciados de manera general, sin especificar los niveles de dominio progresivo que se deben esperar en cada grado ni los indicadores que faciliten la apreciación de este progreso.²¹

A partir de esta indefinición y dado que este trabajo tiene como propósito explorar la comprensión lectora de textos expositivos de los niños que cursan de 2o. a 4o. grado de primaria, resultó conveniente revisar las demandas que el programa oficial de Español plantea a este respecto, ya no en su enunciación general, sino en los materiales que constituyen los recursos e instrumentaciones más importantes del mismo: los libros de texto de Español y los Libros para el maestro, de la asignatura de Español.

Las preguntas que se pretenden responder con este análisis es si en estos materiales se puede apreciar la progresión en los desempeños de comprensión que no se aprecia en el programa de estudios. Concretamente, respecto de los libros de Español, qué textos expositivos se presentan y si la selección de estos textos obedece a criterios de variedad y complejidad conforme se avanza en los grados escolares; y respecto de los libros para el maestro, si en las indicaciones y mediaciones que sugiere para las lecciones en que se leen textos expositivos también se pueden apreciar demandas y mediaciones progresivas respecto de este tipo de textos y de las operaciones de comprensión de los mismos.

Las categorías analíticas del análisis de los textos expositivos en los libros de Español Lecturas fueron, la proporción de los mismos en relación con los textos narrativos, sus estructuras retóricas y su legibilidad lingüística. Respecto de los libros para el maestro, las categorías analíticas se derivaron de las mismas indicaciones que los libros proporcionan: estrategias de lectura,

²¹ Ver el Punto 1.3, páginas 23-36

extensiones temáticas, escritura, escritura de textos expositivos e indicaciones evaluativas. Estas categorías con sus correspondientes subcategorías se describen en el apartado en que se presentan los resultados de este análisis. ²²

²² Punto 4.3, página 166

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Del análisis cuantitativo

Es de esperarse que conforme los niños avanzan en su experiencia escolar, igualmente avancen en sus desempeños de lectura, incluido entre ellos, el conjunto de operaciones implicadas en la comprensión, como el manejo integrado de los sistemas de señales y los sistemas de procesamiento; que tengan más habilidades de memoria y en consecuencia puedan recordar más información del texto revisado; que puedan integrar esta información, referirla como ideas principales del texto y relacionarla con sus conocimientos y experiencias previas; que los conocimientos previos sobre los temas de lectura estén representados en esquemas mejor ordenados y estructurados y en consecuencia puedan utilizarlos con mayor eficiencia; que tengan más familiaridad con los textos expositivos y sus estructuras retóricas, de manera que también puedan usar este conocimiento en la tarea de construir significado a partir de su lectura y que también sean más eficientes en la decodificación y oralización del texto escrito.

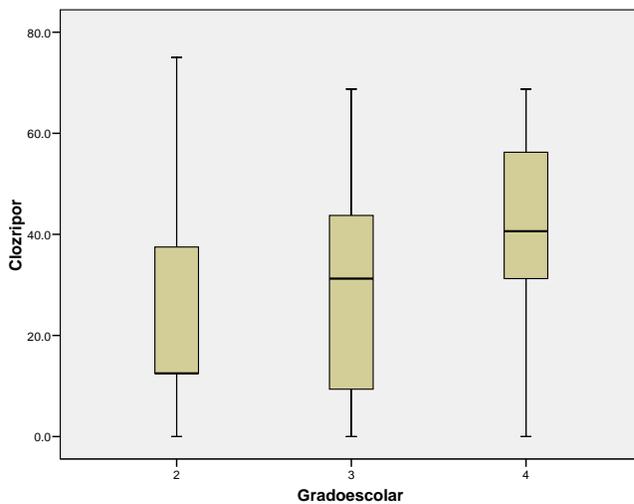
En los apartados siguientes se revisan estas expectativas a la luz del análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en la prueba de exploración de la comprensión lectora. En primer término se presenta el análisis descriptivo de las diversas distribuciones de los puntajes obtenidos por los niños; en seguida se presenta el análisis de las posibles diferencias utilizando como agrupadores el grado escolar y el sexo de los participantes; por último se presenta el análisis de las correlaciones entre las diversas mediciones.

4.1.1 El análisis descriptivo:

Los datos de este estudio confirman solo parcialmente estas expectativas. El examen de los percentiles 25, 50 y 75 que cada grupo obtiene en las diferentes mediciones indican que hay incrementos en algunos de estos elementos, pero otros tienen un comportamiento menos predecible.

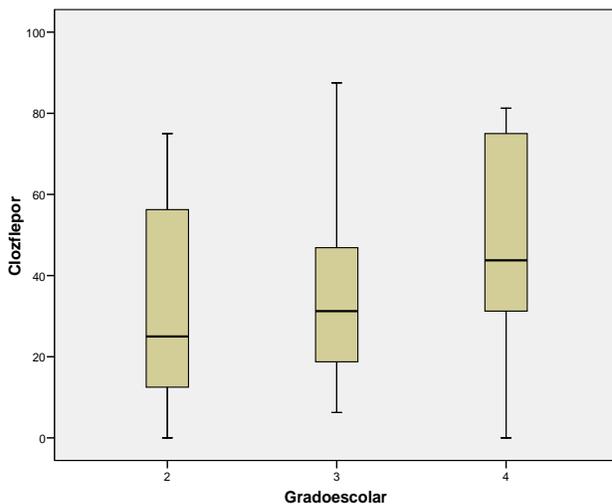
Entre los primeros están los resultados en la prueba de *cloze*, tanto en la puntuación rigurosa como en la puntuación flexible. Es notable la desventaja que muestran los niños de segundo

grado cuando esta prueba se puntúa rigurosamente; pero esta desventaja disminuye de manera notable en la puntuación flexible, lo que puede indicar que los niños de segundo grado han desarrollado recursos léxicos y los utilizan para resolver de manera adecuada –sintáctica y semánticamente-, el problema que representa la palabra borrada, casi a la par que sus compañeros de 3o. y 4o. grado, siempre y cuando el texto sea adecuado a su nivel de competencia. Con todo, las diferencias entre los tres grados son consistentes en los tres indicadores estadísticos y que se pueden apreciar visualmente en sus correspondientes diagramas de caja. (Gráficas 1 y 2).



Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	12.5	12.5	37.5	25.0
3	9.4	31.3	43.8	34.4
4	31.3	40.6	56.3	25.0

Gráfica 1: Porcentaje de respuestas correctas en la prueba de *Cloze* (rigor).

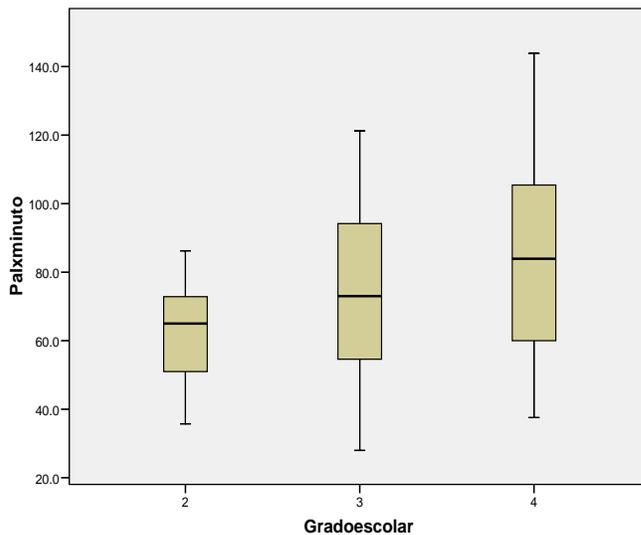


Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	12.5	25	50.0	37.5
3	18.8	31.3	46.9	28.1
4	31.3	43.8	75.0	43.8

Gráfica 2: Porcentaje de respuestas correctas en la prueba de *Cloze* (flexible).

Otro instrumento en el que muestran incrementos muy claros según avanzan en su grado escolar es la fluidez de la lectura, entendida como el número de palabras por minuto que leen los niños. En efecto los tres indicadores que se presentan tienen valores más altos conforme se avanza en

los grados escolares lo que indica un efecto de la mayor experiencia en lectura. Sin embargo, llama la atención que al mismo tiempo aumenta el rango intercuartilar en cada grado, lo cual indica que a partir de tercer grado se empieza a marcar un incremento en la diferencia entre lectores más fluidos y menos fluidos y que se puede ir agudizando conforme los niños avanzan en la escuela. Esta trayectoria muestra un modelo acumulativo de desarrollo de esta habilidad: los niños más fluidos seguirán siendo los que leen con mayor fluidez, mientras que los que enfrentan mayor dificultad para leer seguirán leyendo con lentitud y estarán siempre rezagados respecto de sus compañeros. Este fenómeno Stanovich (2004), lo llamó el *efecto Mateo*. Llama además la atención porque es la única medición en este estudio que muestra esta dispersión creciente y como se verá mas adelante, y como lo han mostrado otros estudios, la fluidez en la lectura tiene un efecto importante en la comprensión lectora, pues en alguna medida indica que los recursos cognitivos del lector no están siendo utilizados en la decodificación y por lo tanto están disponibles para utilizarse en las operaciones de comprensión. (Gráfica 3).

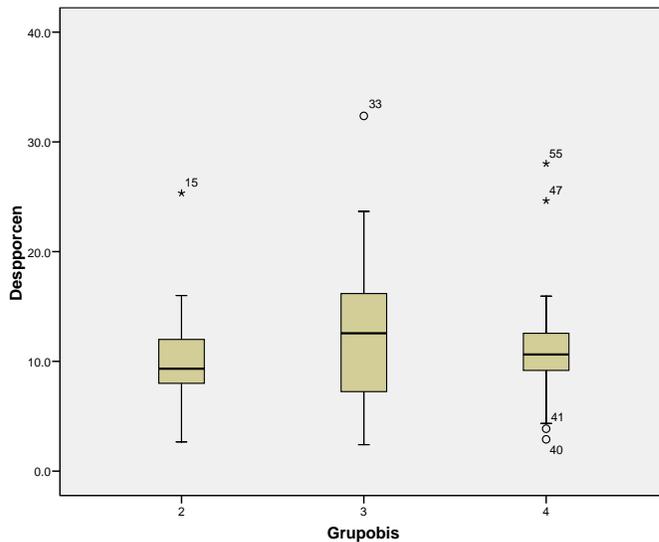


Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	52.8	65.8	76.9	27.5
3	54.6	73.0	94.2	39.6
4	60.0	83.9	105.4	45.4

Gráfica 3: Fluidez de la lectura oral.

La distribución de las puntuaciones porcentuales de Despistes, muestra un comportamiento muy similar en los tres grados. Las puntuaciones de los percentiles 25, 50 y 75 son prácticamente los mismos para los tres grupos. Considerando los rangos intercuartilares se puede afirmar que el texto que se utilizó para la lectura oral de los niños de 3o. y 4o. grados, resultó un poco más difícil para los niños de 3o. Sin embargo, como se puede observar en la Gráfica 4 en los tres

grupos se observan puntuaciones extremas. Una afirmación que se puede derivar de estos datos es que una vez logrado cierto umbral en la precisión de la lectura, ésta se mantiene prácticamente sin variación a lo largo de estos tres grados escolares, siempre y cuando se controle la complejidad de los textos.

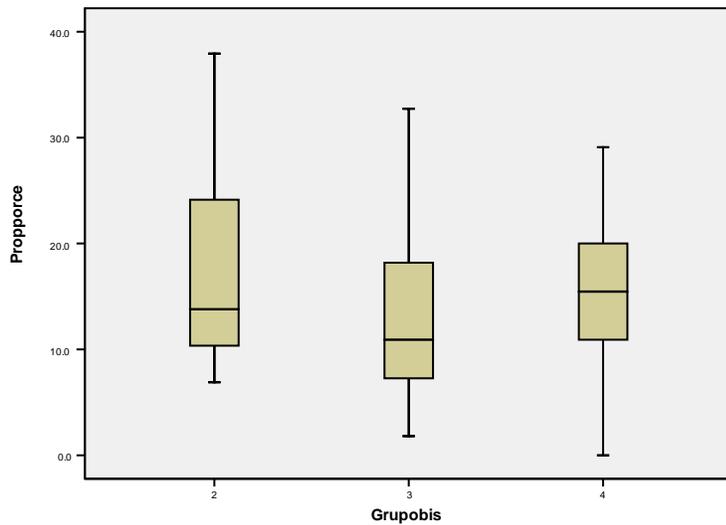


Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	8	9.3	12	4.0
3	7.2	12.6	16.2	8.9
4	9.2	10.7	12.6	3.4

Gráfica 4: Porcentajes de *Despistes*.

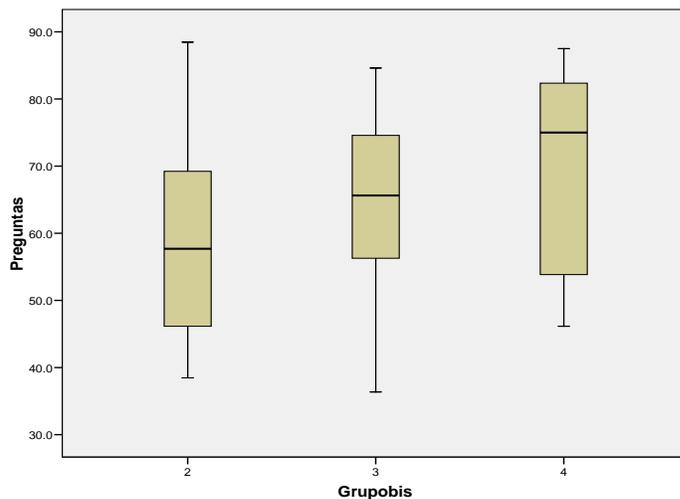
El análisis de las puntuaciones derivadas de la prueba de lectura en silencio, nos muestra un comportamiento no uniforme. En la puntuación porcentual de proposiciones los niños de segundo grado tienen las puntuaciones más altas respecto de sus compañeros de 3o. y 4o. en los percentiles 50 y 75 (Gráfica 5), lo que indicaría una capacidad mayor para retener y repetir ideas presentes en la base textual. En cambio, la puntuación de preguntas sí muestra el patrón esperado: las respuestas consideradas correctas van aumentando conforme se avanza en los grados escolares. No se puede afirmar que las dispersiones aumenten porque en segundo grado el rango intercuartilar es mayor que en tercer grado. (Gráfica 6). En las otras dos puntuaciones derivadas de este aspecto de la exploración de la comprensión lectora, a saber, los escenarios y la calidad del discurso, no hay diferencias importantes respecto de las medianas, pero sí llama la atención que en el grupo de 2o. Grado prácticamente todos los niños puntúan entre 0 y 2, con dos excepciones atípicas. En cambio, en el grupo de tercero la distribución de estos puntajes es menos compacta y con un percentil 50 de dos y un percentil 75 de 5.5. En 4o. Grado se observa una

distribución similar a la de segundo. (Gráfica 7). Y en cuanto a la calidad del discurso, no se observan diferencias importantes entre los grupos y llama la atención que el mayor nivel de escolaridad no esté asociado a una mejor elaboración del discurso oral, dado que entre los niños de 4o. Grado el percentil 75 es menor al de los niños de 3er. Grado. (Gráfica 8).



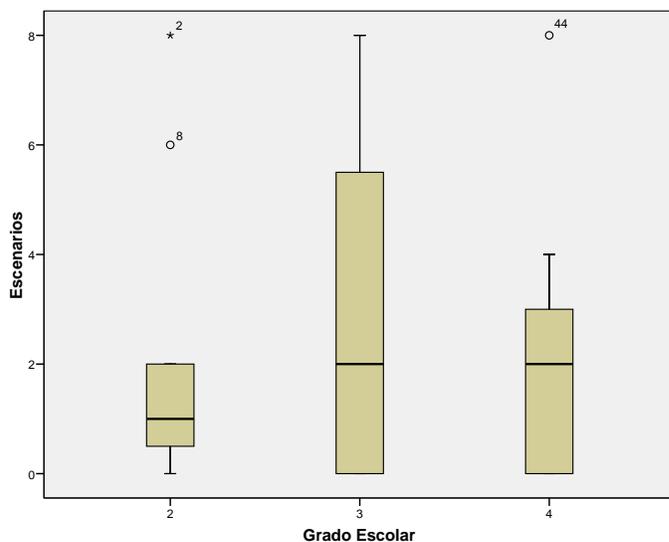
Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	10.3	13.8	24.1	13.8
3	7.3	10.9	18.2	10.9
4	10.9	15.5	20.0	9.1

Gráfica 5: Porcentaje de proposiciones en el recuento de la lectura en silencio.



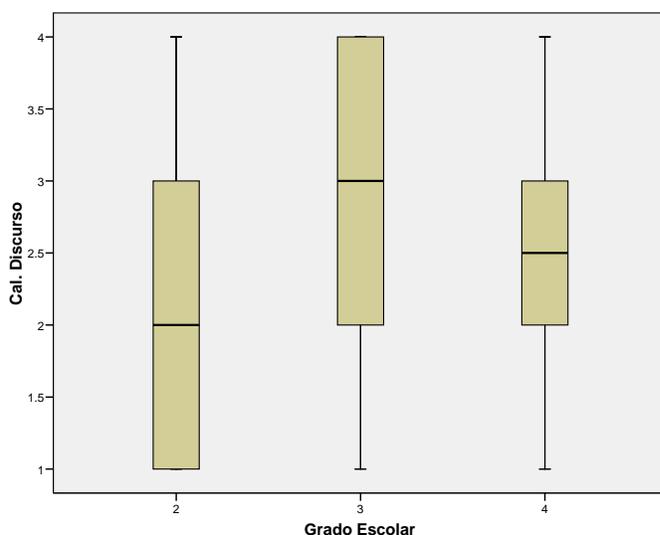
Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	46.2	57.7	69.2	23.1
3	56.3	65.6	74.5	18.3
4	53.8	75.0	82.4	28.5

Gráfica 6: Puntuaciones porcentuales de preguntas.



Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	0	1	2	2
3	0	2	5.5	5.5
4	0	2	3	3.0

Gráfica 7: Puntuaciones en Escenarios

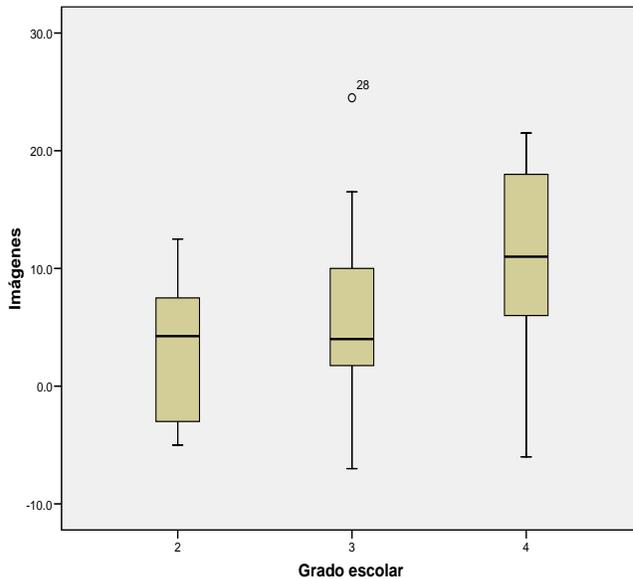


Grado	Percentiles			Rango intercuartilar
	25	50	75	
2	1	2	3	2.0
3	2	3	4	2.0
4	2	2.5	3	1.0

Gráfica 8: Puntuaciones en Calidad del Discurso.

Por último, la distribución de las puntuaciones en la prueba de *Imágenes*, muestra la trayectoria esperada de incrementos sostenidos asociados al grado escolar. En efecto, en los tres indicadores que se presentan, se observa este incremento, con la excepción de la mediana en 2o y 3er grado que es prácticamente igual. También se observa que la dispersión de las puntuaciones es bastante similar en los tres grados. Dado que esta prueba está orientada a explorar los conocimientos previos que los niños tienen sobre el tema del agua y si los refieren de manera conceptual o descriptiva, de manera global o local, se podría afirmar, juzgando por estos resultados que el

nivel escolar en estos tres grados, implica una diferencia importante en la expresión de los conocimientos previos sobre el agua, a partir de presentar una serie de imágenes como estímulos disparadores. (Gráfica 9).



Grado	Percentiles			Rango intercuartil
	25	50	75	
2	-3	4.25	7.5	10.5
3	1.75	4	10	8.25
4	6	11	18	12

Gráfica 9: Puntuaciones en Imágenes.

Solo tres de las mediciones se comportan de acuerdo a lo esperado: fluidez lectora y preguntas e imágenes. Es posible afirmar que el mejor desempeño en fluidez es una función de una mayor experiencia de lectura conforme se avanza en los grados escolares y que el incremento en la prueba de preguntas y de imágenes asociado al grado escolar puede ser una función del desarrollo y madurez de la memoria a largo plazo y de una base de conocimientos mas estable y organizada y cuya información está mas accesible al momento de escuchar las preguntas o que se suscita de manera más organizada cuando se explican las imágenes. Si este dato se compara con la relativa igualdad en el recuerdo de las proposiciones del texto entre los tres grados, en el que incluso los niños de segundo grado tienen un mejor desempeño que los de tercero, se podría especular que el aspecto retentivo de la memoria no implica una diferencia entre los tres grados escolares estudiados, pero si parece haber diferencia en la manera en que la información sobre el agua está almacenada en la memoria a largo plazo, memoria que es exigida en mayor medida por el tipo de preguntas que se formularon y por la necesidad de explicar que diría un texto del que solo se presentan las ilustraciones. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que los textos leídos y recuperados por los niños en el recuento y en sus respuestas a las preguntas, tuvieron diferente

nivel de complejidad. Queda por tanto, un interrogante para escudriñar las relaciones entre los diferentes tipos de memoria, las operaciones de comprensión lectora y el nivel de desarrollo de los lectores.

Dejando aparte la fluidez lectora, la prueba de preguntas y la de imágenes, en el resto de las pruebas se observa un comportamiento relativamente similar entre los tres grados. No se puede señalar que exista un patrón de desarrollo o una trayectoria en las operaciones de comprensión que subyacen a los desempeños en estas pruebas. Este dato se comprueba mas adelante mediante el análisis de varianza.

Una interpretación de lo anterior es que las operaciones de comprensión de la lectura que subyacen a los desempeños en *Cloze*, Propositiones y Escenarios, están presentes y se manifiestan con la misma intensidad entre los niños que participaron en este estudio, independientemente del grado escolar que estén cursando. En otras palabras, no hay una gradación en estos desempeños asociada a la experiencia escolar, sino en todo caso a las características particulares de los niños participantes. Por ejemplo, se pueden observar expresiones tan complejas como esta: *El agua no se debe de beber de ríos, lagos y de mar, porque la de mar está salada y la de ríos y lagos, está sucia y no se puede beber porque nos podemos enfermar y en cambio el agua limpia esa sí se puede beber porque no está contaminada ni está salada*, entre los niños de segundo grado y expresiones tan pobres y fragmentadas como esta; *porque esa agua que tiene, por ejemplo microbios me puede, me la tomo y tengo diarrea*, entre los niños de 4º grado. O en la prueba de *cloze* hay protocolos de 2º grado que muestran que el niño o niña procesó semánticamente el texto buscando mantener la coherencia global y local del mismo y en cambio, hay protocolos de niños o niñas de 4º. grado que no toman en cuenta toda la información que el texto les proporciona e imponen al mismo sus representaciones o siguen procedimientos de solución en extremo rudimentario. Ejemplos de estos protocolos pueden verse mas adelante en los puntos 4.2.1 y 4.2.2. Lo anterior muestra que los niños de 2o., 3er. y 4o. grado de primaria, se comportan de manera muy similar cuando se trata de comprender un texto expositivo: procesan sintáctica y semánticamente el texto, recuperan las ideas de la base textual y construyen un modelo situacional, con un nivel de desempeño más o menos equivalente. Esto parecería indicar que ni la complejidad textual ofrecida por los textos de lectura en este

estudio ni la experiencia escolar aportada por los sujetos participantes parecen impactar los desempeños lectores. Con esto, no se está afirmando que no haya diferencias respecto de los desempeños de comprensión lectora de los niños, pero si se afirma que, en igualdad de circunstancias de educación escolar, estas diferencias parecen deberse a factores diferentes a la experiencia escolar, al menos, en los primeros grados de primaria.

Los estudios sobre prácticas docentes de lectura, presentados en el primer capítulo de este trabajo, indican que en la escuela parece imperar una práctica de lectura como un fin y no como un medio para reflexionar, para pensar, para interpretar cada texto y para establecer relaciones entre los textos leídos con propósitos informativos. Esta práctica privilegia, sobre todo en los primeros grados escolares, la decodificación y oralización precisa de los textos, descuida el desarrollo intencional de las operaciones de comprensión que están ahí, desde los primeros momentos de lectura. Al hacer eso, no se aprovecha y tampoco se promueve el recurso de las operaciones de comprensión que quedan sujetas a un desarrollo incidental, a los recursos, oportunidades y mediaciones de lectura que un lector emergente puede tener a su alcance en su entorno inmediato, que como se sabe, son escasos, y a los intereses del propio lector.

4.1.2 El análisis de varianza:

Se realizaron dos pruebas de análisis de varianza: una para examinar si había diferencias entre grados escolares y la segunda para ver si había diferencias entre niños y niñas. Los resultados de estos análisis se presentan a continuación, primero el de la comparación por grado escolar y mas adelante el que examina las posibles diferencias asociadas al sexo.

El análisis comparativo por grado escolar confirma lo que muestra el análisis descriptivo. No hay diferencias estadísticamente significativas en las diversas operaciones de comprensión asociadas al grado escolar con la sola excepción de la prueba de imágenes, dato que se analizará mas adelante. (Tabla 4.1)

Se puede apreciar además, examinando los rangos promedio de los grupos en cada una de las mediciones, que solo algunas de éstas se comportan de acuerdo a lo esperado, es decir, que vayan mostrando un incremento en función del grado escolar. Estas son, la prueba de *cloze* cuando se

califica rigurosamente, la fluidez lectora, preguntas, e imágenes. El resto de las pruebas no muestra un patrón de incrementos constantes, sino más bien desempeños relativamente homogéneos entre los tres grupos. (Tabla 4.2).

El análisis de varianza arroja una diferencia significativa entre los grupos en el desempeño de la prueba de imágenes. Como ya se adelantó, esta diferencia tiene que ver con la mayor experiencia de los niños de 4o. grado con el tema del agua, tal y como se aborda en el programa de Ciencias Naturales, con el formato de los textos expositivos de esta materia que están ilustrados con imágenes idénticas o muy similares a las que se mostraron a los niños y con representaciones más organizadas sobre este tema. Como se señaló en el análisis descriptivo de esta prueba y de la prueba de preguntas, los conocimientos previos de los niños, pero sobre todo, la manera en que están organizados e interactúan con la información del texto y de las imágenes, determinan la calidad de los desempeños que requieren de transacciones entre la información no visual y la visual.

En el análisis cualitativo de los protocolos de niños con altos y bajos desempeños se abundará sobre estas consideraciones.

Prueba	Rango promedio		
	2o. Grado	3er. Grado	4o. Grado
Clozripor	24.14	26.70	34.86
Clozflepor	26.67	25.53	33.64
Despporcen	26.89	29.45	29.06
Palxminuto	21.44	28.74	33.78
Propporce	32.17	23.65	30.22
Preguntas	23.47	27.45	33.11
Imágenes	21.11	26.50	36.47
Escenarios	26.17	29.53	28.22
Cal. Discurso	24.25	31.58	27.97

Tabla 4.1: Rangos promedio por grado en las diversas mediciones.

Prueba	Chi-cuadrado	Nivel de significación
Clozripor	4.326	0.115
Clozflepor	2.704	0.259
Despporcen	0.265	0.876
Palxminuto	5.395	0.067
Propporce	2.884	0.236
Preguntas	3.296	0.192
Imágenes	8.537	0.014*
Escenarios	0.432	0.806
Cal. Discurso	2.068	0.356

Tabla 4.2: Resultados de la prueba de Kruskal Wallis

* Diferencia significativa menor a .05

La comparación que toma como criterio el género de los participantes no arrojó ningún resultado significativo, pero en aquellas puntuaciones que muestran las diferencias más grandes, éstas son favorables a las niñas. La prueba de *cloze* calificada flexiblemente, el porcentaje de proposiciones en el recuento, la fluidez lectora y los despistes en la lectura oral, son las puntuaciones en las que las diferencias son mayores a tres puntos. De hecho, la diferencia que hay en el rango promedio en la prueba de despistes junto con la de fluidez en la lectura, nos dice que las niñas en general, leen en voz alta con mayor fluidez y precisión que los niños.

Estos resultados son compatibles con los de muchas investigaciones en las que se encuentra este mismo patrón y también con los datos de las evaluaciones nacionales que muestran que las niñas tienen mejor desempeño que los niños en las evaluaciones de español (Backhoff *et al.*, 2006). (Tabla 4.3)

Prueba	Rango promedio	
	Niños	Niñas
Clozripor	28	29.0
Clozflepor	26.7	30.1
Despporcen	32.9	24.4
Palxminuto	25.7	30.3
Propporce	26.7	30.2
Preguntas	26.7	29.3
Imágenes	28.5	27.5
Escenarios	28.2	27.8
Cal. Discurso	28.6	27.4

Tabla 4.3: Rango promedio por género en las diversas mediciones.

El análisis de varianza aplicado en esta comparación no arrojó diferencias significativas en ninguna de las mediciones. Tan solo se puede observar que las diferencias más grandes se observan en la precisión y en la fluidez en la lectura, como ya se había comentado. (Tabla 4.4)

Prueba	U de Mann-Whitney	Z	Nivel de significación
Clozripor	378.000	-0.223	0.824
Clozflepor	344.000	-0.782	0.434
Despporcen	273.500	-1.936	0.053
Palxminuto	315.000	-1.061	0.289
Propporce	342.500	-0.804	0.421
Preguntas	343.000	-0.590	0.555
Imágenes	364.000	-0.236	0.814
Escenarios	372.500	-0.095	0.924
Cal. Discurso	360.500	-0.305	0.761

Tabla 4.4: Resultados de la prueba U de Mann Whitney.

4.1.3 El análisis correlacional

En la Tabla 4.5 se presentan las correlaciones entre los diferentes aspectos de la exploración de la comprensión lectora. Un dato que llama la atención es que la prueba de despistes solo tiene

correlación significativa con Palabras por minuto y con el resto de las pruebas la correlación es prácticamente nula.

Correlaciones Spearman								
	ClozRigor	ClozFlex	DespBruto	Palxminuto	Propbruto	Preguntas	Imágenes	Escenarios
ClozFlex	.943(**)							
DespBruto	0.077	0.050						
Palxminuto	.447(**)	.525(**)	-.382(**)					
Propbruto	.492(**)	.415(**)	0.124	0.262				
Preguntas	.506(**)	.552(**)	0.088	0.258	.439(**)			
Imágenes	.371(**)	.464(**)	0.102	.294(*)	.366(**)	.510(**)		
Escenarios	0.255	0.189	0.034	-0.007	.476(**)	.452(**)	0.145	
Cal. Discurso	.290(*)	0.235	0.120	0.043	.706(**)	.360(**)	0.238	.649(**)

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 Tabla 4.5: Correlaciones entre las diversas mediciones.

Una interpretación de estos datos, es que la precisión en la lectura oral, es decir, la adecuada oralización y pronunciación del texto no es un factor que intervenga de manera significativa en las operaciones de comprensión y que los niños que leen “mal” tienen o aprovechan otros recursos para compensar esta deficiencia. Examinado más minuciosamente el desempeño de los niños en esta prueba se ve que la mayoría de sus errores son repeticiones y las repeticiones son una manera de ganar tiempo ante una palabra difícil o ante un pasaje difícil del texto. Aunque en apariencia las repeticiones implican dificultades en el procesamiento grafofónico, posiblemente enmascaren dificultades en otro nivel de procesamiento y son un recurso para resolver estas dificultades.

Es de esperarse que la fluidez lectora tenga correlaciones significativas con las pruebas de comprensión. Leer con cierto grado de fluidez indica que se han logrado los automatismos en la decodificación y por tanto, hay una mayor disponibilidad de recursos cognitivos para utilizarlo en

las operaciones de comprensión. Los datos de este estudio confirman parcialmente este principio porque solo correlaciona de manera muy significativa con la prueba de *cloze* y de manera significativa con imágenes y llama la atención que las correlaciones de fluidez con desempeños que implican el uso de operaciones de comprensión como retener las unidades de significado del texto y relacionarlas de manera pertinente con los conocimientos previos, no lleguen a ser significativas. La relación con la prueba de *cloze* puede explicarse considerando que por el dominio que se tiene de los automatismos de la lectura el lector examina con más rapidez el texto antecedente y el consecuente y procesa de manera más eficiente la información de los diversos sistemas de señales del texto.

Tomadas las correlaciones de estas dos pruebas, *Despistes* y *Fluidez Lectora*, en conjunto, indican que la segunda es más importante que la primera para la comprensión de la lectura y por tanto debería fomentarse más a través de proporcionar a los niños más oportunidades de lectura, mediante bibliodiversidad que asegure también la presencia de variados portadores de textos. Lo que suele pasar en los salones escolares es que se privilegia la precisión y cuando un niño tiene un despiste en la lectura oral, se le obliga a repetir el pasaje en el que lo tuvo, hasta que lee “bien”. Esta corrección privilegia la práctica mecánica y da el mensaje de que leer es pronunciar correctamente. Por otra parte, impide una práctica más reflexiva en la cual, el lector puede corregir por sí mismo apelando al procesamiento semántico o sintáctico y utilizando otras claves que los textos suelen proporcionar. Por otra parte, también suele ser práctica común en las escuelas, una lectura en la que se privilegia la fluidez y se deja la comprensión en un segundo plano, de modo que solo se decodifica y no se comprende, porque el propósito de la lectura es simplemente leer rápido. Se puede adelantar aquí, a propósito de estas consideraciones, que de los tres niños elegidos por su alto desempeño en las pruebas de exploración, solo dos fueron los mejores lectores de su grado, aunque el niño restante no fue un lector lento, y por el contrario, de los tres niños que tuvieron el desempeño más bajo solo uno fue el lector más lento de su grupo. Estos datos parecen indicar que cierto grado de fluidez es un requisito de los buenos lectores, y que formarse como lectores competentes exige hacerlo, de suerte que debe asegurarse la práctica de lectura regular para asegurar fluidez pero como un subproducto del propósito de la lectura, del compromiso del lector en la búsqueda de significados ofrecidos por el texto y por la construcción

de interpretaciones posibles a partir de otros textos, y de sus experiencias y conocimientos previos.

Proposiciones y preguntas son las pruebas que tienen más correlaciones con las otras pruebas. Todas las correlaciones son significativas al nivel de 0.01. Curiosamente, las correlaciones de estas dos pruebas con Despistes y Palabras por minuto son muy bajas y bajas lo que confirma el escaso papel que juega en las operaciones de comprensión la lectura precisa. Resulta un poco más importante la fluidez en la lectura como ya se señaló anteriormente, aunque solo hasta cierto grado.

¿Cómo se explica la centralidad que parecen tener Proposiciones y Preguntas en este análisis? Ambas pruebas tienen que ver con procesos de memoria y con la capacidad para establecer relaciones significativas con los esquemas de conocimiento, lo cual es fundamental en las operaciones de comprensión; la prueba de Proposiciones implica además, la disposición y cultivo de destrezas de lenguaje expresivo para presentar de manera articulada y coherente la información que se ha retenido del texto. Se trata pues de una doble exigencia: comprensiva y expresiva, y, aunque ciertamente debemos considerar que se trata de dos series complejas de habilidades, no podemos dejar de relacionarlas en la escuela porque la expresión de lo entendido es requisito de tarea efectuada y exigencia de formación escolar.

Sin embargo, también se puede argumentar que son operaciones que pueden actuar de manera independiente. Por ejemplo, un niño puede reproducir en su recuento muchas proposiciones del texto leído, como ideas sueltas, desarticuladas. Quizá este mismo niño pudiera responder de manera correcta a preguntas de comprensión literal pero no necesariamente a preguntas de inferencia o evaluación. Se podría decir entonces que un buen desempeño en el recuento de las proposiciones del texto es una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de significados en la lectura ya que las ideas sueltas o desarticuladas dan muestra de un uso indiscriminado de información sin propósitos claros.

Pero un niño que en su recuento muestra indicadores de haber construido un modelo situacional del texto revisado, o sea, tiene un puntaje alto en escenarios, no solo obtiene puntuaciones altas

en proposiciones, también las tendrá en los diversos tipos de preguntas y en la calidad del discurso. Este tipo de análisis más fino, está fuera de los alcances de este estudio. Sin embargo se plantea como posibilidad para investigaciones futuras con una muestra mayor y con un diseño que permita evaluar la interacción entre las diversas operaciones evaluadas.

Desde la perspectiva del modelo de construcción integración de Kintsch, se esperaría que las mediciones de preguntas, imágenes y escenarios tuvieran altas correlaciones entre sí, puesto que la operación que subyace a estas tareas es la de relacionar de manera significativa y pertinente lo que ya se sabe con la información que presenta el texto y presentarlo de una manera articulada y organizada. Esto supone que la información previa está organizada, que el lector la activa, que tiene acceso a ella y que los intercambios y transacciones entre ésta y la información del texto son fluidos y llevan a la construcción del modelo situacional. Esta expectativa se cumple en las correlaciones entre Preguntas e Imágenes, entre Preguntas y Escenarios, pero no entre Escenarios e Imágenes. Probablemente la falta de correlación entre estas dos mediciones tiene que ver con que Imágenes es una prueba que a partir de un lenguaje icónico, exige una respuesta lingüística cuya expresión depende por completo de los conocimientos previos y de su organización. En cambio, Escenarios requiere que el lector establezca relaciones pertinentes entre sus conocimientos previos y las ideas importantes del texto.

En síntesis, lo que arrojan los resultados de las correlaciones y su análisis es que, logrado cierto umbral, las habilidades de decodificación del texto no aparecen asociadas a las operaciones de comprensión del mismo y que la fluidez lectora aunque juega un papel importante sobre todo en aquellas tareas que requieren la revisión repetida del texto o de partes del texto no aparece fuertemente asociada a las operaciones de comprensión implicadas o requeridas en la construcción de un modelo situacional.

Si aceptamos las afirmaciones de Oakhill y Cain (2003), quienes señalan que la fluidez y la precisión en la lectura son un predictor de la comprensión lectora hasta el 5o. Grado, entre niños de habla inglesa y confirmamos que en esta investigación la fluidez parece jugar un papel importante, valdría la pena buscar para la escuela la articulación entre fluidez lectora y construcción de modelo situacional, siempre que se tengan claramente establecidos los propósitos

de lectura y se acompañe a los estudiantes ayudándoles a aprender a automonitorear su lectura para distinguir los despistes pertinentes de los despistes incoherentes teniendo como referencia el texto completo y no fragmentos del mismo.

Por otro lado Pressley y Fingeret (2007) afirman que algunos procesos comprensivos exigen realizar de manera más lenta la lectura y señalan que la comprensión de la lectura no siempre puede equipararse con la fluidez en la lectura, dada que la primera demanda procesos reflexivos que consumen tiempo y citan estudios que muestran que los buenos lectores deliberadamente no leen tan rápido como pueden, porque se involucran en procesos y operaciones de construcción de significado.

En este estudio, las mediciones que reflejan operaciones de comprensión (Escenarios, Preguntas, Imágenes y Proposiciones) aparecen fuertemente relacionadas, lo que puede interpretarse como evidencia, por una parte, de la complejidad cognitiva de la comprensión lectora y por otra, del alto grado de asociación y posible interdependencia entre estas operaciones.

4.2 Del análisis cualitativo

Como se indicó en el capítulo anterior, se seleccionaron dos casos de cada grupo considerando los puntajes extremos que obtuvieron en las pruebas que mostraron las correlaciones más altas, para elaborar un análisis cualitativo de sus protocolos en las pruebas de *Cloze*, en el recuento libre y en la prueba de Preguntas. Estos análisis se presentan a continuación, grado por grado, primero el del niño o niña que obtuvo puntuaciones altas y luego el compañero o compañera de grado que obtuvo puntuaciones bajas. Al terminar el análisis de los protocolos individuales, se presentan las conclusiones en las que se integran los hallazgos obtenidos en este análisis.

4.2.1 Análisis de la prueba de *cloze*

2o. Grado

El ciclo del agua	2o. Grado alto: LG (2A51)	2o. Grado bajo BN (2A46)
Dependemos de la lluvia para obtener el agua	Dependemos de la lluvia para obtener el agua que	Dependemos de la lluvia para obtener el agua que

<p>que nos hace falta. Cada vez que llueve, una parte del agua se filtra en la tierra y otra parte forma lagos y ríos; el resto del agua corre hacia el mar.</p> <p>Cuando el sol cae sobre el agua, ésta se evapora, sube y forma nubes, y luego vuelve a la tierra en forma de lluvia, granizo o nieve.</p> <p>Este es el ciclo del agua que se repite siempre. Por eso la cantidad de agua que tiene el planeta es siempre la misma, no se gasta.</p>	<p>nos hace falta. Cada vez que llueve, una parte del agua <u>se</u> filtra en la tierra y otra parte forma <u>lagos</u> y ríos; el resto del agua corre hacia <u>el</u> mar.</p> <p>Cuando el sol cae sobre el agua, <u>cae y</u> se evapora, sube y forma nubes, y luego <u>se ase</u> a la tierra en forma de lluvia, granizo <u>lluvia y</u> nieve.</p> <p>Este es el ciclo del agua que <u>se</u> repite siempre. Por eso la cantidad de agua <u>no</u> tiene el planeta es siempre la misma, no se gasta.</p>	<p>nos hace falta. Cada vez que llueve, una parte del agua <u>cae</u> filtra en la tierra y otra parte forma <u>agua</u> y ríos; el resto del agua corre hacia <u>rapido</u> mar.</p> <p>Cuando el sol cae sobre el agua, <u>es fuerte</u> se evapora, sube y forma nubes, y luego <u>partes</u> a la tierra en forma de lluvia, granizo <u>lluvia y</u> nieve.</p> <p>Este es el ciclo del agua que <u>ase</u> repite siempre. Por eso la cantidad de agua <u>es muy grande</u> tiene el planeta es siempre la misma, no se gasta.</p>
--	---	---

2o. Grado alto: LG (2A51)

LG logra en esta prueba una puntuación equivalente al 50%. La solución del primer párrafo es correcta y se puede afirmar que atiende tanto las relaciones sintácticas como semánticas manteniendo la coherencia global y la local.

En el segundo párrafo, la construcción de la relación anafórica, utilizando el pronombre *ésta*, resulta en extremo difícil. Ningún niño de este grupo lo logró. En lugar de *ésta*, escribe *cae y*. Caer está en la frase antecedente y escribe la conjunción para tratar de mantener la coherencia local, pues la palabra que sigue es otro verbo. En la siguiente, sustituye un verbo por otro pero no resuelve satisfactoriamente ni la relación sintáctica ni la semántica; es posible pensar que escribe *se ase* considerando el sintagma *en forma*, dado que la expresión *se hace en forma de...* es relativamente común. En la palabra siguiente mantiene la coherencia semántica aunque repite

lluvia; pero no resuelve bien la relación disyuntiva de la enumeración. Y en el último ítem, parece perder el significado y lo resuelve reiterando la forma negativa que aparece en la siguiente frase. En síntesis, en su desempeño en esta prueba, muestra que toma en cuenta la información sintáctica y semántica que le brinda el texto y que ante la dificultad de resolver semánticamente algunos de los ítems manteniendo la coherencia global, recurre a la información que el mismo texto le brinda considerando tanto el antecedente como el consecuente.

2o. Grado bajo: BN (2A46)

BN no tiene ninguna respuesta correcta. No toma en cuenta la estructura sintáctica y parece regirse solo por el antecedente para completar las frases manteniendo solo en ocasiones, una coherencia local parcial. En el segundo párrafo, completa *es fuerte*, refiriéndose al sol, perdiendo de vista la coherencia global y local del texto al imponer al mismo su experiencia y conocimiento sobre el sol. Lo mismo sucede con el ítem siguiente para el que escribe *partes* en lugar de *cae* perdiendo tanto la coherencia local como la global. Es interesante como resuelve la enumeración que viene al final de este párrafo: escribe *llielo*, insertando una idea que es consistente con la enumeración y que podría aceptarse pero utiliza la conjunción *y* en lugar de la disyunción *o* lo que hace que la frase no sea correcta sintácticamente. La última frase muestra como solo utiliza la información previa para resolver la palabra borrada, y no considera la información que viene después.

Este comportamiento se puede interpretar como una especie de centramiento ya sea en el antecedente o en el consecuente, y la imposibilidad de utilizar flexiblemente la información que proporcionan ambos elementos del texto. Este centramiento pudiera ser una característica de un lector deficiente o de un lector que inicia su conocimiento de las estructuras sintácticas y semánticas del texto escrito.

Entre los estudiantes de segundo grado de primaria parece haber algunas dificultades en la construcción del concepto de palabra ya que a pesar de estar separadas por un espacio convencional, ambos emplean al menos dos palabras en algunas de las líneas: “cae y”, “se hace”, “lluvia y” son evidencias de ello en el estudiante de mejor desempeño y, en el de menor

desempeño: “es fuerte”, “llieo y”, “es muy grande”. Parece ser que en ambos casos no le dan valor de palabra a la conjunción “y”.

Tercer grado:

El ciclo del agua (texto completo).	3er. Grado alto CA (3B20)	3er. Grado bajo JL (3B19)
<p>El agua nunca está quieta, se puede encontrar en el cielo y en la tierra. ¿Sabes como llega al cielo y luego cae en forma de lluvia? La respuesta está en el ciclo del agua, que es como un camino circular que se repite una y otra vez</p> <p>El ciclo comienza cuando el Sol calienta los océanos, mares y lagos, y el agua líquida se convierte en vapor. El vapor es muy ligero y se eleva hacia la atmósfera; conforme sube, se enfría cada vez mas hasta formar pequeñas gotitas de agua que se juntan y dan lugar a las nubes. Cuando el vapor se condensa el agua pasa a su estado líquido y cae en forma de lluvia.</p> <p>Cuando el vapor se convierte en lluvia, puede ir a muchos lugares; puede caer sobre la tierra donde se filtra al subsuelo y forma depósitos subterráneos; puede posarse en las hojas de las plantas donde se convierte de nuevo en vapor y regresa a las nubes, o bien, puede retornar al mar, al río o a un lago.</p>	<p>El agua nunca está quieta, se puede encontrar en el cielo y en la tierra. ¿Sabes como llega al cielo y luego cae _____ en _____ forma de lluvia? La respuesta está en el _____ ciclo _____ del agua, que es como un camino circular _____ que _____ se repite una y otra vez.</p> <p>El ciclo _____ del agua _____ cuando el Sol calienta los océanos, mares y _____ rios _____, y el agua líquida se convierte en vapor. _____ el _____ vapores muy ligero y se eleva hacia _____ la _____ atmósfera; conforme sube, se enfría cada vez más _____ y se _____ formar pequeñas gotitas de agua que se condensan _____ luego _____ dan lugar a las nubes.</p> <p>Cuando el vapor _____ se _____ condensa el agua pasa a su estado líquido _____ y _____ cae en forma de lluvia.</p> <p>Cuando el vapor _____ se _____ convierte en lluvia, puede ir a muchos lugares; _____ puede _____ caer sobre la tierra donde se filtra al _____ suelo _____ y forma depósitos subterráneos; puede posarse en las _____ hojas _____ de las plantas donde se convierte de nuevo _____ en _____ vapor y regresa a las nubes, o bien, puede retornar al mar, al río o a un lago.</p>	<p>El agua nunca está quieta, se puede encontrar en el cielo y en la tierra. ¿Sabes como llega al cielo y luego cae _____ i el agua _____ forma de lluvia? La respuesta está en el _____ agua _____ del agua, que es como un camino circular _____ se repite una y otra vez.</p> <p>El ciclo _____ cuando el Sol calienta los océanos, mares y _____ lagos _____, y el agua líquida se convierte en vapor. _____ ligero _____ vapores muy ligero y se eleva hacia _____ gotitas _____ atmósfera; conforme sube, se enfría cada vez más _____ nubes _____ formar pequeñas gotitas de agua que se condensan _____ Líquido _____ dan lugar a las nubes. Cuando el vapor _____ lluvia _____ condensa el agua pasa a su estado líquido _____ lluvia _____ cae en forma de lluvia.</p> <p>Cuando el vapor _____ filtra _____ convierte en lluvia, puede ir a muchos lugares; _____ depósito _____ caer sobre la tierra donde se filtra al _____ y forma depósitos subterráneos; puede posarse en las _____ de las plantas donde se convierte de nuevo _____ vapor y regresa a las nubes, o bien, puede retornar al mar, al río o a un lago.</p>

3er. Grado alto: CA (3B20)

Calificado rigurosamente MC tiene el 69% de aciertos y calificado con flexibilidad, tiene el 87%. Este dato indica que MC está considerando y procesando tanto la información sintáctica como la semántica. Igualmente, que toma en cuenta antecedentes y consecuentes de la palabra que falta y la coherencia global del texto.

El primer párrafo lo resuelve correctamente. En el segundo tiene tres despistes que tienen que ver con la dificultad para reconocer una estructura retórica de listado ordenado. En el primero coloca *del agua*, en lugar de *comienza*, recurriendo a la información antecedente; la preposición *hasta*, fue otro de los ítems difíciles de esta prueba. Solo la contestaron correctamente 5 niños de 3o y todos ellos de 4o. Grado. Resolver correctamente este ítem implica un mayor conocimiento de las formas y estructuras sintácticas. En el último despiste, escribe *luego*, en lugar de *y*. Es decir, utiliza un marcador léxico de secuencia. A pesar de estos despistes, que afectan la corrección sintáctica del párrafo, éste sigue teniendo coherencia semántica.

En el último párrafo se puede observar un indicador de lo que se señalaba inicialmente: escribir el verbo *puede* después de la primera cláusula que termina en un punto y coma, exige que el lector se de cuenta de que se trata de una enumeración de posibilidades ligadas todas por esa forma verbal. Este fue un ítem particularmente difícil, pues solo otro niño de 3o. y 3 de 4o. Grado lo resolvieron correctamente.

Se podría afirmar que la prioridad de MC al resolver esta prueba es mantener la coherencia semántica, aunque tenga errores en la sintaxis.

3er. Grado bajo: JL (3B19)

JL solo tiene una respuesta correcta que representa el 6 % del total. La respuesta correcta se encuentra en una enumeración de sustantivos del mismo campo semántico *-lagos-*. Es importante señalar que este ítem fue de los que menos dificultades representaron para los niños. De 35, 26 lo resolvieron correctamente.

No tiene una estrategia que se base en aprovechar la información semántica o sintáctica que proporciona el texto. Escribe palabras que aparecen en el mismo texto un poco mas adelante de la palabra borrada. En este sentido, es un niño que lee pero no construye un significado global ni significados locales del texto que orienten de manera mas precisa sus respuestas. Se podría afirmar que no hay estrategias de comprensión y que sus habilidades para el procesamiento sintáctico y semántico del texto son muy rudimentarias. Para JL, la manera de resolver el problema de la palabra borrada es poner una palabra que aparece en el texto un poco mas adelante. Este es un patrón aún mas pobre que tratar de conservar la coherencia local, ya sea con base en la o las palabras antecedentes o consecuentes.

4o. Grado:

El ciclo del agua (texto completo).	4o. Grado alto ED (4B32)	4o. Grado bajo BE (4A37)
<p>El agua nunca está quieta, se puede encontrar en el cielo y en la tierra. ¿Sabes como llega al cielo y luego cae en forma de lluvia? La respuesta está en el ciclo del agua, que es como un camino circular que se repite una y otra vez</p> <p>El ciclo comienza cuando el Sol calienta los océanos, mares y lagos, y el agua líquida se convierte en vapor. El vapor es muy ligero y se eleva hacia la atmósfera; conforme sube, se enfría cada vez mas hasta formar pequeñas gotitas de agua que se juntan y dan lugar a las nubes. Cuando el vapor se condensa el agua pasa a su estado líquido y cae en forma de lluvia.</p> <p>Cuando el vapor se convierte en lluvia, puede ir</p>	<p>El agua nunca está quieta, se puede encontrar en el cielo y en la tierra. ¿Sabes como llega al cielo y luego cae _____ en _____ forma de lluvia? La respuesta está en el _____ ciclo _____ del agua, que es como un camino circular _____ que _____ se repite una y otra vez.</p> <p>El ciclo _____ es _____ cuando el Sol calienta los océanos, mares y _____ rios _____, y el agua líquida se convierte en vapor. _____ el _____ vapores muy ligero y se eleva hacia _____ la _____ atmósfera; conforme sube, se enfría cada vez más _____ asta _____ formar pequeñas gotitas de agua que se condensan _____ y _____ dan lugar a las nubes. Cuando el vapor _____ se _____ condensa el agua pasa a su estado líquido _____ y _____ cae en forma de lluvia. Cuando el vapor _____ se _____ convierte en lluvia, puede ir a muchos lugares;</p>	<p>El agua nunca está quieta, se puede encontrar en el cielo y en la tierra. ¿Sabes como llega al cielo y luego cae _____ lluvia _____ forma de lluvia? La respuesta está en el _____ cielo _____ del agua, que es como un camino circular _____ el agua _____ se repite una y otra vez.</p> <p>El ciclo _____ del sol _____ cuando el Sol calienta los océanos, mares y _____ corrientes _____, y el agua líquida se convierte en vapor. _____ cae lluvia _____ vapor es muy ligero y se eleva hacia _____ riva _____ atmósfera; conforme sube, se enfría cada vez más _____ despacio _____ formar pequeñas gotitas de agua que se condensan _____ en agua _____ dan lugar a las nubes. Cuando el vapor _____ esta caliente _____ condensa el agua pasa a su estado líquido _____ agua _____ cae en forma de lluvia. Cuando el vapor _____ es</p>

<p>a muchos lugares; puede caer sobre la tierra donde se filtra al subsuelo y forma depósitos subterráneos; puede posarse en las hojas de las plantas donde se convierte de nuevo en vapor y regresa a las nubes, o bien, puede retornar al mar, al río o a un lago.</p>	<p>_____ asta _____ caer sobre la tierra donde se filtra al _____ suelo _____ y forma depósitos subterráneos; puede posarse en las _____ raíces _____ de las plantas donde se convierte de nuevo _____ en _____ vapor y regresa a las nubes, o bien, puede retornar al mar, al río o a un lago.</p>	<p>caliente _____ convierte en lluvia, puede ir a muchos lugares; _____ con el sol _____ caer sobre la tierra donde se filtra al _____ sol _____ y forma depósitos subterráneos; puede posarse en las _____ agua _____ de las plantas donde se convierte de nuevo _____ en caliente _____ vapor y regresa a las nubes, o bien, puede retornar al mar, al río o a un lago.</p>
--	---	--

4o. Grado alto: ED (4B32)

ED resuelve correctamente casi toda la prueba manteniendo en casi todos los ítems la coherencia global y la local. Incluso el análisis de sus despistes muestra como el niño utiliza adecuadamente la información que le proporciona tanto el sistema sintáctico como el semántico. Por ejemplo, cuando escribe *es* en lugar de *comienza*, es una manera de colocar al ciclo del agua como el tema del párrafo en cuestión. Su siguiente despiste es escribir *asta* en lugar de *puede*. En este caso no toma en cuenta que el párrafo está constituido por una enumeración de posibilidades; pero la preposición *hasta*, es una solución que resuelve el problema sin perder la coherencia global; el último despiste es *raíces*, en lugar de *hojas*, que posiblemente esté determinado por el antecedente *subsuelo*. Al no tener la claridad que se trata de una enumeración de posibilidades, no considera que esa cláusula es independiente de la anterior.

4o. Grado bajo: BE (4A37)

Cuando su desempeño se califica con el criterio flexible, BE solo tiene una respuesta correcta: *corrientes*. En varias de sus respuestas, parece utilizar la información del antecedente inmediato para escribir la palabra que falta, y no considera la consecuente ni la coherencia global ni la local. Un ejemplo muy claro de lo anterior es cuando completa la frase: (El) *vapor es muy ligero y se eleva hacia “riva”* (por arriba) que –aunque redundante– es correcta sintáctica y semánticamente hasta ese punto, pero no si se toma en cuenta la palabra que sigue: *atmósfera*. El siguiente ítem lo resuelve de la misma manera: *se enfría (el vapor) cada vez mas “despacio”*... Otro de los recursos que emplea es tomar una palabra del texto ya sea que venga antes o después de la palabra borrada. Esto se ve en el primer párrafo y el inicio del segundo. También llama la

atención que cuando *vapor* es el antecedente o el consecuente de la palabra borrada, escribe *es/está/en caliente* imponiendo al texto, sus conocimientos, sin hacer las transacciones propias de un proceso de comprensión.

El patrón que sigue para resolver el ejercicio no es claro: a veces copia palabras del texto sin otra consideración; a veces toma en cuenta las palabras antecedentes y su respuesta mantiene solo parcialmente la coherencia local y a veces, impone al texto sus propios conocimientos sin tomar en cuenta la información en su conjunto. Una última observación que se puede hacer respecto de este protocolo es que BE tiende a utilizar dos palabras en lugar de una, como se observó entre los niños de segundo grado. Cabe preguntarse si esta forma de responder la prueba es un momento evolutivo relacionado con la construcción de la noción de palabra, o simplemente obedece a tratar de mantener un mínimo de coherencia con la palabra antecedente.

4.2.2 Conclusiones del análisis de la prueba de *Cloze*

Tenemos entonces, que un buen lector resuelve satisfactoriamente este tipo de textos, tomando en cuenta los aspectos sintácticos y semánticos del mismo y tratando de mantener la coherencia local y global del texto. Las transacciones que el lector establece con el texto están acotadas por la información y las pistas que el mismo texto le proporciona. El esfuerzo reconstructivo privilegia la coherencia semántica aunque sacrifique la sintáctica, que es de acuerdo al modelo de Goodman, lo que hace un buen lector. Otra consideración que se puede hacer al analizar estos resultados es que la habilidad para establecer transacciones constructivas entre los sistemas de información que el texto proporciona y los niveles de procesamiento que el lector aporta, está presente desde segundo grado pero se va refinando y fortaleciendo a lo largo de la experiencia escolar, entre los buenos lectores.

Por otra parte, este análisis muestra que un lector deficiente no logra utilizar los recursos que el mismo texto le proporciona de una manera flexible y consistente. Las estrategias que utiliza para resolver las tareas de este tipo de actividad son parciales y un tanto rígidas y no le permiten considerar simultáneamente los sistemas de información del texto; o son estrategias bizarras en las que se cumple con el requisito de escribir la palabra que falta pero sin ningún cuidado de

mantener la coherencia local y global; o por otra parte, imponen al texto los conocimientos previos que se tienen sobre el tema, sin hacer una integración articulada y coherente con la base textual.

Otro aspecto a señalar en este análisis es que al igual que las buenas estrategias se afinan en los buenos lectores conforme avanzan en su escolaridad, las malas estrategias se extienden en los lectores deficientes conforme avanzan en su escolaridad. La niña de segundo grado parece seguir un procedimiento en el que atiende en primera instancia a las palabras que anteceden a la palabra borrada tratando de mantener una coherencia local parcial; el niño de tercer grado tiene un procedimiento bizarro en el que solo por azar podría tener respuestas parcialmente correctas o que tuvieran coherencia local; el niño de cuarto tiene una mezcla de estrategias que tampoco toman en cuenta los sistemas de información del texto; no es aventurado afirmar que las dificultades en la comprensión de la lectura pueden ser acumulativas, es decir, que los niños que son lectores deficientes, se volverán mas deficientes conforme avanzan en su escolaridad, no solo en comparación con sus compañeros de grado escolar, sino en comparación con los recursos utilizados por ellos mismos. Aunque es aventurada esta afirmación, puesto que este es un estudio de tipo transversal y haría falta hacer un estudio longitudinal. Sin embargo, esta trayectoria de desarrollo que sigue un modelo acumulativo ha sido documentada por otros investigadores como Stanovich (2004) y en este estudio aparecen dos indicadores de este modelo: el de la fluidez en la lectura que ya se comentó en su momento y el de las estrategias de comprensión lectora que se comentan en este apartado y en el siguiente.

4.2.3 Análisis del recuento y preguntas

2o. Grado alto: LG (2A51)²³

LG inicia el recuento con una afirmación general: *el agua no se debe de beber de ríos, lagos y de mar*, seguida de una explicación clara y argumentada. En esta misma construcción emplea un contraste: *en cambio el agua limpia...* que también argumenta.

Es un recuento elaborado en el que integra correctamente ideas del segundo escenario con ideas del primero. Y termina insertando la idea del cuidado del agua, que mas abajo repite. En un

²³ Las transcripciones a las que se refieren estos análisis pueden verse en el Anexo 10.

segundo momento parafrasea la afirmación inicial del texto y la ilustra con ejemplos que ella aporta.

En la parte de preguntas tiene un excelente desempeño. Por ejemplo, indica que el significado de indispensable es *importante*. Las preguntas de inferencia las contesta correctamente. Y en las de evaluación, una la tiene correcta y en la otra da una respuesta general: *el agua de la llave tiene otras cosas que el agua que tomamos no tiene*. Utiliza sus conocimientos previos de manera adecuada, como en los ejemplos que da del uso del agua, pero además para responder un planteamiento que no viene en el texto: *¿Si no tienes agua de garrafón, que podrías hacer para tomar agua sin que te enfermes?* LG contesta: *la haría con fruta*. Esta respuesta pone de manifiesto por una parte, el conocimiento del mundo que tiene LG, y por otra, su capacidad de aplicarlo para resolver de manera adecuada la situación que se le plantea.

2o. Grado bajo: BN (2A46)

El recuento de BN esta constituido por 5 frases sueltas yuxtapuestas que en general presentan ideas imprecisas o incompletas. Aporta conocimientos previos pero en un escenario diferente a los que presenta el texto: *Del agua que pasa por los ríos*; De estas cinco frases, solo una refiere con precisión una proposición del texto: *Y que el agua del mar es salada*. Sin embargo, como se ve en la parte de preguntas no relaciona que el agua de mar no es potable por ser salada.

Responde correctamente a la pregunta de inferencia sobre los efectos que pudiera tener el beber agua que no es potable, pero hay que considerar que ningún niño tuvo error en esta pregunta. Este tema junto con el de cuidar el agua es algo recurrente en el currículo escolar. Sin embargo, el concepto de “potable” no está apropiado como lo muestran otras de sus respuestas; por otra parte, éstas reflejan poca organización de los conocimientos sobre el tema del agua. Por ejemplo su confusión respecto de agua de la *tubería* y agua *del caño*, que no vienen del mismo lugar, su respuesta al significado de incoloro. Aunque afirma que al agua *le hacen muchas cosas* para que quede limpia, no incluye en su exposición ninguna palabra que corresponda al contenido semántico de este concepto como sí lo hacen otros estudiantes. Al mismo tiempo que sus conocimientos no están organizados, no tienen mucha diversidad. Esto se puede ver cuando da ejemplos de usos del agua, que solo refiere un “campo” (consumo humano) de usos del agua, es

probable pues que su pobreza expresiva sea una expresión, valga la redundancia, de su pobre organización conceptual respecto al tema del agua.

3er. Grado alto: CA (3B20)

El recuento de CA no es completo pero es muy claro. En la primera parte refiere a ideas secundarias en el texto, muy bien expresadas en su recuento.

En la segunda parte presenta una idea principal completa con referencia al escenario correspondiente. Es interesante ver como cambia la palabra cloro, por la más genérica de *desinfectante*, lo que indica recursos de sus conocimientos previos bien organizados. Termina señalando una característica importante del agua potable expresada en una cláusula negativa, lo que puede considerarse un indicador de su dominio de las formas sintácticas: *De que el agua que no es potable, tiene microorganismos dañinos....*

CA contesta correctamente todas las preguntas que se le formulan, tanto las de inferencia, evaluación, datos y vocabulario. Utiliza de manera apropiada sus conocimientos previos y da definiciones o ejemplos pertinentes: *bacterias diminutas, darte diarrea; lavar, trapear, cocinar, apagar incendios;* integra adecuadamente datos de su experiencia cotidiana, a la base textual: *algo de mi mamá que se llamaba semilla de toronja que desinfectaba*. Lo que implica que estos conocimientos están bien organizados.

3er. Grado bajo: JL (3B19)

El recuento de JL es muy pobre en la calidad de su discurso y en el número de ideas que expresa. La idea temática con la inicia su recuento es imprecisa además. Se puede hablar en este caso de que la información que presenta no está organizada y no hay esquemas previos con los cuales se pueda relacionar el significado del texto.

Este supuesto parece confirmarse por sus respuestas a las preguntas. Solo contesta correctamente la pregunta que tiene que ver con los efectos nocivos de los microbios y con ejemplos de usos de agua que pertenecen a un solo campo (higiene personal).

Su desempeño es muy parecido al de BN, la niña de 2o grado; quizá mas bajo que el de ella. Lo anterior sugiere interrogarnos sobre el impacto de la experiencia escolar en el desarrollo de destrezas organizativas y expresivas.

4o. Grado alto: ED (4B32)

ED refiere en su recuento ideas principales del texto. En sus primeras expresiones combina elementos del primer escenario con el tercero. En la siguiente oración, se refiere a información de otro texto y en la última completa las características del agua potable y refiere los dos métodos para eliminar los microorganismos que vienen en el texto. Sin embargo, en esta última expresión no hay una clara referencia al escenario. Es un recuento muy apegado a la base textual.

En la parte de preguntas responde correctamente a todas: de inferencia, de evaluación, de datos y de vocabulario. Utiliza además sus conocimientos previos cuando responde a la pregunta sobre usos del agua y sobre el cloro, pues conoce diferentes usos del mismo, *desinfectar verduras, desinfectar agua* aunque su primer ejemplo *...le echas así a la ropa blanca para que no despiñe* no es correcto. Y puede dar una explicación funcional de desinfectar.

4o. Grado bajo: BE (4A37)

BE parece representar el caso mas extremo en el recuento. Simplemente solo menciona el tema general de la lectura: *agua*. En las preguntas tiene respuestas que reflejan una incapacidad de establecer relaciones significativas entre su experiencia y la lectura. Si la lectura es un acto transaccional, BE resuelve estas transacciones imponiendo sus condiciones, o sea, sus conocimientos previos sin tomar en cuenta la información que el texto proporciona. Como en la prueba de *cloze* en las preguntas se nota este patrón de recurrir a lo que conoce sin tomar en cuenta la nueva información. No todas sus respuestas son erróneas. Por ejemplo a la pregunta sobre los efectos de tomar agua que no es potable, responde correctamente, sin embargo se nota su dificultad con el lenguaje expresivo y con la articulación del discurso: *Porque esa agua que tiene, por ejemplo microbios me puede, me la tomo y tengo diarrea* Esta manera de expresarse puede ser una evidencia de la ausencia de oportunidades escolares para exponer ordenadamente una idea, su respuesta da cuenta de un argumento, un ejemplo y una consecuencia pero al estar

pobrememente expresados no tienen el peso que lo dicho por otros sujetos que empleando los mismos elementos argumentativos los expresan de forma más desarrollada.

Para tener agua potable, lo que hay que hacer es *cuidarla; no echarle basura*. Si no se tiene agua potable, la manera de conseguirla es *ir con mi abuelita*. Esta respuesta evidencia un pensamiento muy concreto ya que asocia una demanda reflexiva a una demanda concreta ¿en dónde “yo” puedo tomar agua limpia? Y si no puede ir con su abuelita y tampoco puede comprar agua purificada, *toma agua de la llave*. Reconoce que el cloro sirve *para lavar, para desinfectar, para matar animales*. Pero los animales que mata son los *asquelines*. Y no puede explicar que quiere decir desinfectar. Y el agua dulce se encuentra en *el agua fresca*. Nuevamente, quizás expresando un pensamiento concreto de “agua endulzada”. En la literatura sobre el tema se les reconoce a estos lectores como de hipótesis fija, es decir que tiene una respuesta difícil de variar, que, en este caso particular, está ligada a las experiencias concretas más que a las exigencias reflexivas sobre el tema que el ejercicio le demandaba.

Tanto su recuento como las respuestas a las preguntas indican que la información previa que tiene es imprecisa y está desarticulada. Con estas características difícilmente puede elaborar un modelo situacional de la lectura.

4.2.4 Conclusiones del análisis del recuento y preguntas

Lo que se puede concluir del análisis de los recuentos y de las respuestas a las preguntas es que la calidad de los primeros y las segundas está mediada por los conocimientos previos que tienen los lectores, la organización de estos conocimientos y la manera apropiada de integrarlos con la base textual. Esto es recurrente entre los buenos lectores, aunque apenas está insinuado en ED (niño de 4o. Grado). Otra de las características de estos recuentos es la calidad del discurso que es complejo, en el sentido de que está constituido por varias cláusulas bien articuladas gramaticalmente. En este sentido, llama la atención el recuento de LG, la niña de 2o. Grado. Y una tercera característica relacionada con la anterior es que no solo tienen conocimientos previos temáticos, sino que también manifiestan dominio de las estructuras y formas sintácticas.

En contraste con estas características, los niños que tienen las puntuaciones mas bajas en las pruebas de exploración, muestran incapacidad para establecer relaciones significativas entre sus conocimientos y la lectura, ya sea porque sus conocimientos previos no están adecuadamente organizados o porque no se integran adecuadamente a los escenarios del texto o porque no logran articularlos lingüísticamente. Un indicador de lo anterior se puede ver en las respuestas a las preguntas sobre los usos del agua que en dos de los casos son de un solo “campo”: (consumo e higiene personal) y en el otro solo son un par de ejemplos. El desempeño de BE (niño de 4o. Grado) refleja que existen conocimientos previos pero éstos no están adecuadamente organizados y no “dialogan” con el texto. Además, el discurso está constituido por frases sueltas, deshilvanadas o que reflejan dificultades en la expresión lingüística.

Como en el caso de la prueba de *cloze*, a mayor escolaridad parece haber un desempeño mas pobre en estos indicadores de la comprensión lectora. Pareciera que la experiencia escolar no solo no ayuda sino que tiene un impacto negativo sobre estos niños que muestran dificultades en la lectura. El análisis de los protocolos de estos niños muestra mayor pobreza expresiva a medida que avanzan en su escolaridad, un pensamiento concreto cuyo ejemplo más agudo se encuentra en el niño de 4o. Grado y la imposibilidad de dialogar constructivamente con la información textual. En su estudio, Carrasco (2000) clasificó a estos niños como lectores que solo toman algunos elementos del texto y que abusan de sus conocimientos previos cuando se trata de responder preguntas o dar cuenta de la información leída. La relación que tiene este desempeño con la fluidez y el número de despistes en la lectura oral no es clara. En la tabla siguiente se muestran estos datos para estos niños:

	Sujeto	Palabras por minuto	Porcentaje despistes
Extremo alto	2A51	65	9
	3B20	121	2
	4B32	115	10
Extremo bajo	2A46	86	8
	3B19	35	32
	4A37	65	11

Tabla 4.6: Palabras por minuto y porcentaje de despistes de los niños seleccionados por sus puntajes extremos.

Como se puede apreciar, los niños de 3o. y 4o. Grados sí tienen una marcada diferencia respecto de la fluidez en la lectura. En el caso de las niñas de 2o. Grado, la niña que tiene mejor desempeño en la exploración de la comprensión lectora, lee 21 palabras menos por minuto que su compañera en el extremo opuesto y ambas tienen prácticamente el mismo porcentaje de despistes. En esta variable solo hay una diferencia clara entre los niños de 3er. Grado. Pero entre las niñas de segundo y los niños de 4o. las diferencias son tan solo de un punto porcentual. Vistos estos resultados desde la perspectiva de este análisis cualitativo, se puede concluir que la precisión en la lectura oral no es un indicador confiable de la comprensión y que la fluidez es más confiable en este sentido pero hay que tomarla con reservas. Y esto es consistente con lo que se encontró en el análisis correlacional.

4.3 De los materiales del programa de Español

La lectura y la escritura son productos del desarrollo cultural y son prácticas sociales y culturales. Para su adquisición y dominio requieren de un ambiente alfabetizador que apoye y medie estos procesos. En otras palabras, requiere de una socialización específica (Baquero 1997) que ayude al aprendiz a desentrañar, conocer y practicar las complejidades de la lengua escrita, no como un fin en sí misma, sino como un instrumento o mejor aún, como una caja de herramientas (Wertsch, 1993) que se puede utilizar para múltiples propósitos comunicativos y expresivos exigidos y aprendidos en comunidades de prácticas específicas, la escolar en el caso que nos ocupa.

De manera diferente a la adquisición del lenguaje en la que basta que un individuo se encuentre participando en una comunidad hablante, para que logre su dominio sin ningún tipo de instrucción específica, la lectura y la escritura requieren de todo un conjunto de dispositivos para su aprendizaje: objetos portadores de texto, modelamiento de prácticas de lectura sean intencionadas o no, instrucciones y prácticas intencionadas y sistemáticas, oportunidades para explorar y manipular los objetos portadores de texto, un ambiente social receptivo a las primeras interpretaciones del texto escrito y a las primeras expresiones de escritura, un ambiente que demande, sostenga, aliente y motive este esfuerzo de aprendizaje, etc.

No me estoy refiriendo exclusivamente a la alfabetización inicial o al aprendizaje del código, sino al concepto complejo y amplio de alfabetización que el mismo programa de la SEP propone: “aprender a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización”. (SEP, 2000: 13).

Un ambiente alfabetizador que apoye y dinamice la adquisición y desarrollo de esta competencia debe ser un compromiso de la sociedad en su conjunto y particularmente de los entornos comunitarios y familiares más cercanos a los niños. La sociedad responde a este compromiso mediante la institución escolar y ésta a su vez, con las propuestas y programas para la enseñanza de la lengua escrita. Como lo revela la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006) la escuela es la instancia que proporciona el mayor número de estos dispositivos para la gran mayoría de los niños y jóvenes de nuestro país.

De ahí la importancia de preguntarse por las demandas que el programa oficial plantea respecto del desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos. Preguntarse por estas demandas es preguntarse por las mediaciones (los dispositivos) que el programa proporciona, por la calidad de las situaciones de aprendizaje que plantea, su amplitud, su adecuación didáctica, su consistencia programática, su equilibrio en cuanto a la diversidad de formas del objeto de conocimiento, sus niveles de exigencia, el tipo de textos que propone para trabajar, etc. Es preguntarse también si a lo largo de tres grados escolares, 2o., 3o. y 4o., se pueden apreciar en las instrumentaciones del programa, orientaciones hacia desempeños más complejos respecto de la comprensión de textos expositivos. Responder estas preguntas implica mirar desde aspectos tan concretos como el tipo de textos que se proponen para leer y trabajar, hasta aspectos más sutiles como las indicaciones para la evaluación de los avances de los niños en su desempeño lector.

En el capítulo 1 de este estudio, se presentó un análisis del programa de estudio de Español de la SEP. En este apartado se presenta los resultados de un análisis de los materiales que instrumentan este programa y de las orientaciones específicas para trabajar con estos materiales. Concretamente, se revisan los libros de texto de Español, Lecturas y de Español, Actividades de los tres grados escolares en cuanto a la presencia de textos expositivos, sus estructuras retóricas y la legibilidad lingüística de una muestra de los textos expositivos de los libros de lecturas. En los

libros para el maestro de los tres grados, se analizan las indicaciones para trabajar con este tipo de textos sean del libro de lecturas o del de actividades, las orientaciones para la producción de textos expositivos y, por último. las indicaciones de evaluación que se refieren a los componentes de lectura en general y de expresión escrita cuando se refieren a textos expositivos. En cada sección se comentan los resultados de estos análisis en función de las preguntas planteadas y al cierre del capítulo se presenta un balance interpretativo global.

4.3.1 Los textos expositivos en los libros de Español de la SEP

Como condición para el análisis se identifican en primer lugar los textos expositivos en los libros de lecturas y de actividades de los grados 2o., 3o. y 4o. para determinar de qué tipo son. Los datos obtenidos en esta revisión se presentan en las tablas 4.1 y 4.2.

Como se puede apreciar en la Tabla 4.1 la presencia el texto expositivo en el libro de lecturas corresponde a sólo una quinta parte de los textos para leer ofrecidos en 2º y 4º, duplicando esta proporción en 3º grado. En cuanto a los libros de actividades, hay un salto importante en la presencia de textos expositivos entre 2o. y 3er. grados: de 4 textos (incluidos dos mapas) se pasa a 14 (incluidos dos mapas y una gráfica). Esta cantidad de textos expositivos en el libro de actividades se mantiene prácticamente igual en 4o. Grado.

2o. Grado		3er. Grado		4o. Grado	
Lecturas	Actividades	Lecturas	Actividades	Lecturas	Actividades
9 (23%)	4 (2 mapas)	8 (40%) + 4 complementarias	14 (2 mapas y una gráfica)	4 (20%)	15 (1 texto con una tabla)

Tabla 4.3.1 Número de textos expositivos en los libros de Lecturas y Actividades.

Aunque es difícil interpretar las demandas de lectura de textos expositivos en los LTG de Español en estos tres grados, su escasa presencia indica que, simplemente por disponibilidad, se leen menos que los literarios. Los datos señalan que es en el tercer grado en donde hay más textos expositivos y por ello, mayor oportunidad de lectura. La UNESCO recomienda que los acervos de las bibliotecas de aula se conformen con un 40% de textos narrativos y un 60% de textos no narrativos relacionados con el currículo (IFLA/UNESCO, 2002). Esta recomendación bien puede extenderse a las antologías de lecturas que suelen constituir los libros de Lecturas de los diferentes grados escolares. En lo que respecta al libro de lecturas, los de 2o. y 4o. quedan muy lejos de esta recomendación y sólo el libro de 3er. grado la cumple contando las lecturas

complementarias. Sin embargo, la cantidad de textos es solo un criterio, de disponibilidad del material para leer, para considerar si hay progresión en las demandas de lectura de este tipo de textos. Por ello, un segundo criterio es examinar si los textos que se proponen para su lectura representan la variedad de estructuras retóricas de los textos expositivos; y un tercer criterio es considerar su complejidad estructural.

La Tabla 4.2 presenta un concentrado de este análisis. Considerando el total de textos expositivos, los que tienen una estructura de listado simple son mayoría. De 58 textos, 35 (60%) tienen este tipo de estructura retórica; les siguen los textos de descripción procesual que son 10 (17%) y luego el resto que tienen una presencia mínima, tanto en los libros de lectura como en los de actividades. Este desequilibrio en la variedad de estructuras retóricas de los textos expositivos implica que los niños tengan menos oportunidades de leer y analizar textos que tienen estructuras retóricas más complejas, como las de causa-efecto, problema-solución o comparación.

Se podría afirmar que este desequilibrio obedece a un diseño didáctico, que presenta a los niños textos con estructuras menos complejas al inicio de su formación como lectores. Sin embargo, cuando se comparan los tipos de estructuras que tienen los textos de cada grado, se observa que son los textos de lecturas de 2o. Grado los que tienen más variedad de estructuras y además los que presentan mayor hibridación de las mismas. Por ejemplo, el texto *“Las ballenas”* tiene segmentos con estructura de listado simple, de comparación y de problema-solución. En cambio, los textos del 4o. Grado, son en su mayoría de listado simple y no hay textos con estructuras retóricas de comparación, de causa-efecto ni de problema-solución.

Así que, en términos de diseño didáctico habría que decir que hay un contrasentido, puesto que los niños de segundo grado tienen que trabajar con textos expositivos que en términos de sus estructuras retóricas son más variados y complejos que los textos de 3o. y 4o. Lo mismo se puede decir de los textos de los libros de actividades: entre 3o. y 4o. grados hay una disminución notable en la variedad de las estructuras retóricas de los mismos.

Volviendo a la pregunta que orienta este análisis, sobre la existencia de criterios que complejizan las estructuras de los textos a los que se enfrentan los estudiantes, estos resultados muestran que

en la selección y adaptación de los textos del programa no hay una progresión cuidadosa en las demandas y por tanto, en las mediaciones, que favorezcan una trayectoria acumulativa del desarrollo de la comprensión lectora de los textos expositivos. De nuevo, si el criterio es la cantidad de textos, el acento de las demandas estaría puesto en el tercer grado; si el criterio es la variedad y complejidad estructural de los textos, el acento estaría puesto en 2o. Grado, evidenciando la inconsistencia en el uso de un solo criterio.

Grado	Texto	Estructura retórica	Frecuencia
2o.	Lecturas Nota: En cinco de los textos hay hibridación de estructuras retóricas. Tres de ellos tienen dos tipos de estructura y dos tienen tres.	Listado simple	6
		Descripción procesual	3
		Ordenamiento cronológico	1
		Comparación	2
		Problema-solución	2
		Causa-efecto	1
	Actividades Nota: Una de las lecturas no tiene marcado un texto específico	Listado simple	1
		Mapas	2
3o.	Lecturas Nota: En cuatro de los textos la estructura retórica es híbrida.	Listado simple	6
		Descripción procesual	5
		Ordenamiento cronológico	2
		Causa-efecto	2
	Actividades Nota: Uno de los textos tiene dos tipos de estructura retórica.	Listado simple	7
		Descripción procesual	1
		Causa-efecto	1
		Problema – solución	1
		Comparación	1
		Ordenamiento cronológico	1
		Mapas	2
		Tablas y gráficas	1
4o.	Lecturas Nota: En dos de los textos la estructura retórica es híbrida.	Listado simple	3
		Descripción procesual	1
		Ordenamiento cronológico	2
	Actividades Nota: Hay un texto con hibridación de estructuras retóricas. De dos de las lecturas no se indican las estructuras porque no se especifican los textos. La tabla forma parte de un texto de listado simple; las dos notas enciclopédicas y el “resumen de una noticia” se consideran textos de listado simple.	Listado simple	12
		Ordenamiento cronológico	2
		Tablas	1

Tabla 4.2 Estructuras retóricas de los textos expositivos en los libros de Lecturas y de Actividades.

En el análisis de los textos expositivos de los libros de Español, se puede acudir a un cuarto criterio: la legibilidad lingüística. Se han elaborado escalas de legibilidad lingüística de los textos para evaluar el grado de dificultad que puede tener cada uno para su lectura y comprensión. Para ello se utilizan fórmulas matemáticas que parten de la idea de que un texto es más fácil de leer mientras más cortas son las palabras y las frases que utiliza. En otras palabras, para obtener la medida de legibilidad lingüística de un texto, se analizan las palabras que lo componen, su cantidad, su tipo y la manera en que se combinan para formar las frases y los párrafos.

En este análisis, la legibilidad lingüística de nueve textos expositivos seleccionados de los libros de lecturas de los tres grados, se examinó mediante el programa INFLESZ²⁴. De acuerdo a este programa, la legibilidad lingüística de un texto se ubica en una escala que va desde los textos más difíciles hasta los más fáciles de la siguiente manera: Muy Difícil cuando la puntuación es <40; Algo Difícil cuando la puntuación está entre 40 y 55; Normal, entre 55 y 65); Bastante Fácil entre 65 y 80; y Muy Fácil si la puntuación es >80. (Barrio Cantalejo, et al., 2008)

En la Tabla 4.3 se indica cuales textos se analizaron con este programa y se muestran los resultados del análisis. Para elegir los textos se consideró que por lo menos hubiera un tercio del total de textos expositivos en la muestra y que estuvieran al inicio, en medio y al final de los libros de lecturas. Como se puede apreciar, no hay diferencias en las escala de legibilidad lingüística de los textos. En los tres grados hay textos cuya lectura y comprensión se considera como “Bastante Fácil”, lo cual es de esperar tratándose de textos para niños que inician su formación lectora; pero también hay textos en los tres grados que se ubican en el nivel “Normal”.

Variable	Textos de 2o. Grado (Lecturas)			Textos de 3er. Grado (Lecturas)				Textos de 4o. Grado (Lecturas)	
	El mar	El sueño de volar	Nos comunicamos	Rayos y centellas	Papel maché	El chocolate	Cristóbal Colón	Las abejas	Los Dinosaurios
Sílabas	755	989	1021	870	791	803	942	862	2031
Palabras	400	477	490	458	386	375	453	451	952
Frasas	35	34	46	37	33	25	42	26	79

²⁴ <http://www.legibilidad.com/>

Promedio sílabas / palabra	1,89	2,07	2,08	1,90	2,05	2,14	2,08	1,91	2,13
Promedio palabras / frase	11,43	14,03	10,65	12,38	11,70	15,00	10,79	17,35	12,05
Índice Flesch-Szigriszt	77,82	63,63	66,37	76,11	67,47	58,43	66,50	70,41	61,87
Grado en la escala Inflesz	Bastante Fácil	Normal	Bastante Fácil	Bastante Fácil	Bastante Fácil	Normal	Bastante Fácil	Bastante Fácil	Normal

Tabla 4.3 Legibilidad de los textos expositivos del LTG (muestra)

Aunque esta forma de medir la legibilidad lingüística de los textos es, por decir lo menos, controversial, (Hierbert, 2002), y calificar un texto como de fácil o difícil lectura de acuerdo a esas relaciones cuantitativas va totalmente a contracorriente de los modelos conceptuales de la lectura desde los que se realiza este estudio, se presenta aquí simplemente como un dato mas sobre los textos expositivos de los libros de lecturas. Prescindiendo de su calificación en el continuo fácil-difícil, las mediciones cuantitativas que el programa INFLESZ ofrece, nos dicen que los textos de cada grado no se diferencian notablemente ni en la longitud de las palabras ni en la de las frases y que con excepción del texto “Los dinosaurios” todos los demás tienen una extensión muy similar. De los cuatro indicadores analizados en este apartado, sin duda este puede ser abordado con otros parámetros de legibilidad, sin embargo, el elegido, muestra la poca diferenciación que tienen los textos expositivos de los libros de lecturas y pone de manifiesto la inexistencia de criterios de elección y producción de textos que le planteen al estudiantes mayores exigencias cognitivas de lectura.

Los cuatro criterios de análisis presentados en el apartado anterior han considerado los textos en sí mismos, como objetos estáticos, independientes de las indicaciones de trabajo que los acompañan. Sin embargo, aún en sí mismos, estos textos no son ajenos a una intencionalidad didáctica, de ahí que tenga sentido efectuar este análisis, tratando de develar si su inclusión en los libros de Lecturas obedece a una planeación que considere como importante el criterio de una progresión en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos. Los resultados de este análisis nos indican que este criterio no es evidente en la selección de estos materiales: la presencia de textos expositivos disminuye en los libros de lecturas y en conjunto, quedan bastante lejos de cumplir la recomendación de la UNESCO en proporción de materiales, la variedad y

complejidad de sus estructuras retóricas también disminuye tanto en los libros de lecturas como en los de actividades y la legibilidad lingüística de los textos expositivos del libro de lecturas se mantiene sin cambios en los tres grados. Lo que más bien parece indicar este análisis, es el aparente criterio de especialización en los textos expositivos de menor complejidad estructural, es decir en los textos de listado simple, cuya presencia se sostiene en los materiales escolares a lo largo de estos tres grados de educación primaria.

Sin embargo, los materiales en sí mismos no son los mejores indicadores para analizar las demandas del programa de estudios de Español. En torno a los textos se despliega una serie de actividades orientadas a actualizar al máximo su potencial como objetos de intercambio (Molina, 1997), diseñados para coadyuvar al proceso de la formación lectora de los alumnos de estos grados de primaria. No son los textos en sí mismos, sino lo que se hace con ellos, lo que nos puede mostrar con mayor claridad y certeza lo que se espera desde el programa, respecto del desarrollo de la comprensión de textos expositivos en términos de sus indicadores más específicos.

Por ello, los criterios más importantes para analizar las demandas del programa y por tanto las mediaciones que éste propone para el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, están en las orientaciones didácticas generales y las indicaciones específicas que se señalan en los Libros para el maestro, para trabajar con estos textos, para la producción de textos por parte de los alumnos y para evaluar el desarrollo de su competencia de lectura y escritura. En los puntos siguientes se presentan los resultados de este análisis.

4.3.2 Las orientaciones e indicaciones de los libros para el maestro

4.3.2.1 La lectura de los textos expositivos

Para este análisis se revisaron las orientaciones e indicaciones de los libros para el maestro de 2o., 3o. y 4o. grados respecto de la lectura de todos los textos expositivos de los libros de lecturas y de actividades. Algunas de las categorías analíticas están marcadas por los mismos libros, como la modalidad de lectura y las estrategias de comprensión lectora que se explican en ellos; otras categorías fueron elaboradas en el proceso de revisión. Estas son: extensión temática que se

refiere a si en el desarrollo de la lección hay otros textos o actividades que se refieren al mismo tema de la lectura principal; estructura retórica, cuando hay indicaciones en el desarrollo de la lección que abordan de alguna manera las estructuras retóricas de los textos expositivos; y, actividades de escritura que acompañan estos textos que tiene las siguientes subcategorías: tipo de texto a escribir y relación del mismo con la estructura retórica y con el tema de la lectura que acompañan. (En otro apartado se revisan las demandas de escritura de manera más amplia). El análisis texto por texto puede verse en el Anexo 10. El condensado de este análisis puede verse en las Tablas 4.4 a 4.12

Modalidades de lectura:

Respecto de las modalidades de lectura se puede afirmar que hay un equilibrio entre las diversas modalidades que se proponen en los libros para el maestro. Estas modalidades son: Audición de lectura, lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada, lectura individual o independiente y lectura por turnos (Cuadro 4.1) De estas modalidades, la única que no aparece sugerida para los textos expositivos es la lectura por turnos. Por lo general, aparece la sugerencia de hacer una segunda y a veces una tercera lectura al texto principal. Estas lecturas adicionales se hacen en una modalidad diferente y con un propósito distinto también.

Modalidades	Descripción
Audición de lectura	La maestra u otro lector competente que puede ser un niño del grupo, lee el texto. El grupo sigue la lectura en sus libros.
Lectura guiada	Esta es una lectura dirigida por preguntas que plantea el maestro como un andamiaje para la construcción de significados. Las preguntas son de distinto tipo y un segundo propósito es que los alumnos aprendan a elaborar preguntas sobre el texto.
Lectura compartida	Esta es una modalidad similar a la anterior, pero que se realiza en equipos con un niño en el papel de guía. En un inicio, el guía plantea preguntas formuladas por la maestra y mas adelante son formuladas por los mismos niños.
Lectura comentada	Lectura en equipos pequeños o en binas. Los niños van haciendo comentarios sobre el texto a medida que lo van leyendo.
Lectura individual o independiente	Como su nombre lo indica es una lectura que cada niño realiza de acuerdo a intereses y propósitos personales.
Lectura en episodios	Se aplica sobre todo a textos narrativos largos en los que además se puede encontrar un ingrediente de suspenso. Tiene como finalidad la práctica del recuento y la elaboración de

predicciones.

Cuadro 4.1 Modalidades de lectura en los libros para el maestro.

Fuente: SEP (1999): Libro para el Maestro. Español.

En las modalidades de lectura postuladas por los libros, se mezclan, de forma arbitraria criterios procedimentales con esbozos de presentación de propósitos de realización y ausencia de justificación sobre cómo ellas apoyan la formación y desarrollo lector de los estudiantes.

Estrategias de lectura:

Los Libros para el maestro, proponen un conjunto de estrategias de comprensión lectora para trabajarlas intencionadamente en las actividades de lectura. Estas estrategias son congruentes con una perspectiva constructivista del proceso de comprensión lectora y con los modelos de comprensión que se siguen en este estudio. En el conjunto de actividades que se proponen para trabajar con la lectura de los diversos textos la *activación de conocimientos previos*, siempre está presente. Entre las actividades que se sugieren con este propósito está la conversación sobre el tema o aspectos del tema que se abordan en la lectura, la creación de contextos utilizando diversos materiales, las preguntas dirigidas y en ocasiones, la revisión del significado de palabras que se van a encontrar en el texto. Por ejemplo, en la lectura “Los viajes de Marco Polo”, se pide a los niños que comenten si palabras como Venecia, Persia, China, les resultan familiares y que les evocan; se sugiere además, que la maestra utilice un planisferio para ubicar en el mapa los puntos geográficos que se mencionan en el texto; en la lectura, “El sueño de volar”, se sugiere que el maestro muestre a los niños ilustraciones de diversos artefactos voladores y establezca una conversación con los niños al respecto.

Hay algunas lecturas en las que la *activación de conocimientos previos*, no se sugiere de manera explícita, posiblemente por ser lecturas complementarias del tema principal o porque el propósito de la lectura está mas dirigido a analizar la organización de la información que la información en sí misma. Esto último se puede ver únicamente en las lecturas del libro de Actividades de 4o. Grado. Es importante hacer notar sin embargo que, en las que sí se sugiere, la demanda parece ser de una “activación libre de conocimientos previos”, es decir, no se dirige a propósitos explícitos de comprensión o uso de los textos.

Otra de las actividades a realizar antes de la lectura, es *establecer el propósito* de la lectura. Esta es una acción fundamental para la comprensión lectora y un rasgo que distingue a un lector independiente puesto que el propósito que se tiene en la lectura, guía el despliegue de recursos cognoscitivos, de estrategias y de operaciones de comprensión de modo que se satisfaga el propósito planteado con la mayor eficiencia posible. *Establecer el propósito* de la lectura es una actividad que está presente en prácticamente todas las lecturas de textos expositivos de los libros de Español de 2o. y de 4o. grados, con un par excepciones en éste último. Llama la atención que para las lecturas de textos expositivos del libro de Actividades de 3er. Grado no se establezcan propósitos, exceptuando tres de ellas.

Para el desarrollo de un lector autónomo, elaborar propósitos de la lectura no sirve de mucho si no se *revisa* que tanto se cumplieron y que factores contribuyeron a su logro y cuales a no alcanzarlo. Este aspecto de la estrategia representa una carencia del Libro para el maestro: En 2o. grado, de 13 lecturas en 9 se sugiere que se establezca un propósito, pero solo en seis de éstas se señala como una actividad la revisión del cumplimiento del propósito. En los textos de 3er. Grado: Las indicaciones para los 8 textos expositivos del libro de Lecturas piden que se establezca un propósito explícito de lectura; pero solo en dos se pide que estos propósitos se revisen y en el libro de Actividades, en ninguno de los tres textos en que se establecen propósitos, se indica que se revisen. Lo que sucede con las lecturas del libro de 4o. Grado es muy similar: para los cuatro textos del libro de Lecturas, se indica esta actividad pero para ninguno se indica su revisión; en cambio para los textos del libro de Actividades, en 10 de 15 se observa congruencia en las indicaciones en este rubro, es decir, se indica que se establezca un propósito y que se revise su cumplimiento. Ahora bien, indicar que se revise el cumplimiento del propósito establecido no está necesariamente apoyado por criterios que guíen esta revisión.

Los propósitos se establecen en la mayoría de las ocasiones mediante preguntas tipo “que quiero saber”, en ocasiones están marcados en el libro de actividades y en ocasiones es el maestro quien lo establece. El recurso a las preguntas se observa sobre todo en las indicaciones del Libro para el maestro de 2o. Grado. Este tipo de preguntas guían un tipo de actividad: buscar información explícita que alimente “nuevos saberes”, no existen propósitos de comparación, confrontación o interrogación a lo expuesto en el texto o a la forma en la que se expone.

La *predicción* es una de las estrategias que se enfatizan en el Libro para el maestro. Sin embargo, en las indicaciones para el trabajo con los textos expositivos, la predicción no aparece. Se revisaron las indicaciones para 58 textos expositivos y solo en siete de ellas se señala explícitamente que se elaboren predicciones. De éstas, tres son para el libro de lecturas de 2o. Grado, dos son para el libro de lecturas de 3er. Grado y dos son para el libro de actividades del mismo grado; hay que señalar además que solo para una de las lecturas de 2o. y para tres de las de 3o. se indica de manera explícita la revisión de las predicciones. No deja de llamar la atención esta falta de congruencia entre las orientaciones generales que aparecen en el *Programa de estudio de Español* (SEP, 2000), en la introducción de los tres libros para el maestro y las orientaciones específicas para trabajar la lectura de los textos expositivos respecto de la estrategia de predecir.

Plantear preguntas al texto antes de leerlo, es una estrategia importante para hacer una lectura activa y más propositiva. Es frecuente que se indique en los libros para el maestro que los niños hagan preguntas previas al texto que van a leer, sobre todo del tipo “que quiero saber”. Esta estrategia está indicada para casi todos los textos correspondientes al 2o. Grado, para una tercera parte de los textos de 3er. Grado y para una quinta parte de los textos de 4o. Grado. En lo que respecta a *la revisión de preguntas*, se observa la misma tendencia decreciente conforme se avanza en los grados escolares, con la acotación además, de que en ocasiones a la indicación de plantear preguntas previas no corresponde la indicación de su revisión.

Preguntas al final se refiere a que una vez efectuada la lectura sigue una actividad en la que se comenta la misma, se plantean preguntas, se hace alguna aplicación, o alguna actividad que tiene que ver con la información revisada, como un cuadro comparativo. Lo más común es que se indiquen preguntas o comentarios. Entre las primeras, se plantean preguntas literales, de inferencia, de opinión y de evaluación. Hay preguntas también específicas que piden la localización de algún trozo de información, hay preguntas globales y preguntas en las que se busca que los niños establezcan relaciones entre lo leído y sus conocimientos previos y experiencias. Esta estrategia está indicada explícitamente, en todas las lecciones y para todas las

lecturas que se analizaron con pocas excepciones en cada uno de los grados. En ocasiones, incluso, están indicadas las preguntas.

También se plantean otro tipo de preguntas que tienen que ver con la organización del texto y con su estructura retórica. Estas preguntas se empiezan a indicar en el Libro para el maestro de 3er. Grado y son un poco más frecuentes en el libro de 4o. Grado. Se podría afirmar que a partir de este ciclo en las actividades en torno a la lectura, aparece más claramente la intención de que los niños tomen conciencia de las diversas maneras en que los textos expositivos se organizan. De hecho, como se verá algunos párrafos más abajo, las actividades y referencias relacionadas con la estructura retórica de los textos, tienen mayor frecuencia en el Libro para el maestro de 4o. Grado.

El *recuento* es una actividad que como las preguntas al final facilita la recuperación y construcción de significados, ayuda a explicitar las relaciones que los lectores establecieron entre el texto y sus conocimientos previos, permite mostrar el nivel de comprensión alcanzado y si los propósitos planteados se alcanzaron o no. Sin embargo, no es una estrategia que se indique con frecuencia pues apenas aparece para tres textos del libro de lecturas de 3er. Grado y para un solo texto del libro de actividades de 4o. Hay que señalar que esta actividad se indica con mayor frecuencia para los textos narrativos, sobre todo cuando son largos y se hace lectura en episodios.

De acuerdo a muchos estudios, el dominio del *vocabulario* es un factor muy importante para lograr una buena comprensión de la lectura. Las actividades que giran en torno a establecer el significado de las palabras desconocidas en un texto son relativamente frecuentes y se indican casi exclusivamente para los textos del libro de Lecturas de los grados que aquí se analizan: un poco más del 50% para 2o. Grado, casi el 100% para 3o. y, un 50% para cuarto grado. Es interesante señalar que en las indicaciones para estas actividades, el diccionario aparece como último recurso. Antes de utilizarlo, se apela a los conocimientos compartidos por el grupo y a revisar el contexto en el que aparece la palabra, lo cual es congruente con la perspectiva comunicativa y funcional con la que se aborda la enseñanza del Español en el programa oficial.

Considerando en su conjunto las indicaciones de los libros para el maestro respecto de las estrategias de lectura, se pueden establecer dos grupos: las que tienen una presencia constante y consistente y las que muestran altibajos e inconsistencias.

Entre las primeras, se encuentran la activación de conocimientos previos, las preguntas después de leer y vocabulario. La primera y la segunda se indican para casi todas las lecturas con actividades de diverso tipo y en el caso de preguntas al final, éstas atienden de manera equilibrada la base textual, la elaboración de inferencias, la relación con los conocimientos y experiencias previas y a partir de 4o. Grado, la organización textual. Revisar el significado de las palabras desconocidas no es una actividad tan frecuente como las anteriores pero se mantiene a lo largo de los tres grados con un repunte notable en 3o. Se puede afirmar que respecto de estas estrategias de comprensión lectora, hay una clara trayectoria acumulativa señalada en las indicaciones de los libros para el maestro y que es razonable esperar que los niños adquieran estas estrategias y las empiecen a utilizar, de manera intencional y voluntaria.

Sin embargo, hay estrategias que no tienen indicaciones consistentes. Establecer propósitos es una estrategia indicada para casi todas las lecturas, sin embargo, revisar el cumplimiento de los propósitos de lectura se indica con mucho menos frecuencia, aún considerando las lecturas del libro de Actividades de 4o. Grado. Revisar los propósitos planteados es importante porque cierra y completa la estrategia, promueve el monitoreo de la actividad lectora, le da sentido a leer con un propósito y enfatiza su relevancia. No hacerlo, da el mensaje de que se puede prescindir del propósito de la lectura, puesto que no se revisa. Para un lector en formación este es un mensaje que promueve la lectura pasiva y sin sentido.

Esta inconsistencia es todavía más notable en el caso de la estrategia de predecir y de revisar las predicciones. La primera de ella se propone únicamente para el 11% de los textos expositivos. En 4o. Grado no hay ninguna indicación en este sentido. Revisar las predicciones tiene aún menos presencia. Es similar lo que sucede con preguntas previas y la revisión de preguntas: Es una estrategia cuya indicación se ve cada vez menos conforme se avanza en los grados escolares.

Establecer propósitos de la lectura, plantear preguntas previas y elaborar predicciones con sus correspondientes revisiones, son estrategias fundamentales para la construcción de significado en la actividad de lectura. Las dos primeras son indicativas del desarrollo de la autonomía como lector y requieren de procesos de mediación intencionados, variados y sistemáticos para lograr la interiorización y el dominio voluntario sobre ellas. En las indicaciones que proporcionan los libros para el maestro, no se aprecia esta intencionalidad, sino más bien, una omisión grave del programa en la mediación de estas estrategias. Tampoco se explica la escasa presencia de indicaciones para elaborar predicciones, cuando es una de las estrategias de comprensión que están claramente explicadas en las orientaciones generales de los libros para el maestro.

Extensiones temáticas:

Cuando se trata de la comprensión de textos expositivos, las actividades que tienen que ver con extensiones del tema son muy importantes no solo en el sentido de que se presenta más información, sino porque representan la oportunidad de extender el conocimiento, consolidando, enriqueciendo o transformando la representación mental del mismo. Además, estas extensiones temáticas pueden despertar mayor interés sobre el tema pues por regla general presentan datos curiosos e interesantes sobre aspectos del tema abordado en la lectura principal. Por ejemplo, en la lectura sobre las abejas se presenta un texto sobre las abejas africanas que explica como llegaron a nuestro continente y como se fueron extendiendo por el mismo; la lectura “*Rayos y centellas*” se acompaña con varias lecturas adicionales, una de las cuales trata acerca de cómo Benjamín Franklin inventó el pararrayos.

Al ser extensiones temáticas son lecturas que acompañan a los textos principales. En 2o. Grado se pueden observar en el 63% de los textos expositivos del libro de lecturas; en 3er. Grado, en el 88% y en 4o. Grado en el 100%. También es importante señalar que en algunas lecciones de 3o. y de 4o. estas extensiones son amplias y que en algunos casos, no solo se trata de lectura de textos adicionales sino también de actividades o discusiones para poner en común los conocimientos del grupo. Este es un rubro en el que se puede afirmar que hay una tendencia creciente conforme se avanza en el currículo escolar y habrá que reconocer que el programa proporciona con sus materiales y actividades, oportunidades para que los alumnos conozcan y profundicen algunos contenidos temáticos y ofrece la oportunidad de leer múltiples textos sobre un mismo tema.

Referencia a la estructura retórica de los textos:

Conocer las estructuras retóricas de los textos y saber como identificarlas durante la actividad de la lectura, representa ventajas importantes para hacer una lectura más eficiente pues facilita el despliegue de estrategias como la anticipación y la predicción de la forma en que están organizados los contenidos en el texto. Por lo mismo, ayuda a la construcción de significado, al monitoreo de la comprensión al detectar y anticipar dificultades en este proceso y a evaluar críticamente el texto leído.

En este aspecto las indicaciones de los libros para el maestro muestran una progresión en las demandas, como se puede observar en las Tablas 4.4, a 4.9. Se pueden encontrar indicaciones referentes a la estructura retórica en 6 de los textos de 2o. Grado, en 5 de los de 3o. y en 11 de los de 4o. Las actividades que se sugieren en este rubro son la elaboración de esquemas u organizadores gráficos, por regla general de descripción procesual y de listado simple; en ocasiones se deslizan explicaciones sobre los textos informativos y se hacen cuadros comparativos respecto de cómo está organizado el contenido en diversos tipos de texto. Por ejemplo se pide que se elaboren distinciones entre noticia y cuento, entre texto expositivo y leyenda o entre texto expositivo y noticia; otras de las actividades que está indicada casi exclusivamente en el libro de 4o. Grado es el análisis de la organización temática de los textos. Por ejemplo, se revisa la función del título y los subtítulos, se distingue entre tema y subtemas, se aborda la relación entre subtítulos y subtemas, se distinguen entre ideas principales y secundarias, se explica la función de éstas últimas y se discute sobre la manera en que se identifican unas y otras; se revisa como están organizados diferentes textos de consulta y se reflexiona igualmente sobre la función de las ilustraciones, de las tablas y de las gráficas.

En esta categoría, se puede apreciar que las indicaciones de los libros para el maestro ofrecen una clara progresión en el conocimiento de las formas de organización de los textos y en la identificación de sus características distintivas. La objeción que hay que plantear a estas indicaciones es que en el caso de los textos expositivos se privilegia el análisis de aquellos cuya estructura retórica es de listado simple. La idea de que el programa parece especializarse en este tipo de textos, que ya se anotaba anteriormente, cobra fuerza al revisar estas indicaciones.

Conocer la estructura retórica de este tipo de textos expositivos está muy bien, pero no se debe descuidar el conocimiento de otros textos expositivos con otras estructuras retóricas más complejas o al menos diversas, de las que ofrece el listado simple.

Actividades de escritura

Aunque párrafos adelante se hace una revisión más amplia de las actividades de escritura de textos expositivos, en este apartado se analizan las actividades de escritura que se sugieren en las lecciones en que se leen textos expositivos del libro de lecturas. Se toma en cuenta si el texto que se demanda escribir es también expositivo o muy similar, cuál es su estructura retórica y si tiene relación temática y estructural con el texto principal.

Como se señaló en el capítulo del marco contextual, la escritura es un componente del programa de Español que en el enfoque comunicativo y funcional no puede separarse del resto de los componentes. Como lo señalan Cassany, Luna y Sanz (2000), escribir es una de las cuatro macrohabilidades que junto con hablar, escuchar y leer, constituyen el campo de aprendizaje y dominio de la lengua escrita. La escritura, como acto comunicativo, exige una toma de conciencia más precisa de las características del texto que se pretende escribir, de la manera de organizarlo, de la intención comunicativa, de sus destinatarios y de los recursos lingüísticos que se emplearán para darle su forma final. (Beaugrande, 1997).

En 2o. Grado, para 14 experiencias de lectura de textos expositivos, se indican 9 experiencias de escritura de este tipo de texto o similares, como los instructivos y la noticia. Se piden dos instructivos, tres textos de listado simple, uno de descripción procesual, dos de problema solución, un texto periodístico y dos instructivos. Sólo dos son del mismo tema que la lectura y dos de la misma estructura retórica. En ningún caso se indica que se expliciten las relaciones estructurales entre el texto leído y los textos escritos. Hay ocasiones en que éstos no tienen ni relación temática ni estructural con el texto principal.

Las actividades de escritura que acompañan a los textos expositivos de 3er. Grado, son más variadas pero prácticamente sólo se proponen para los textos del libro de lecturas. Excepto el texto sobre la historieta que pide la elaboración de una historieta, para el resto de las lecturas se

piden textos expositivos del mismo tema o cercanos al tema de la lectura principal. Abarcan desde reportes de investigación hasta un organizador gráfico y un folleto. En el rubro de las relaciones estructurales, la mayoría son lejanas. De manera similar al 2o. Grado, en éste tampoco se explicitan estas diferencias. En el libro de actividades sólo dos textos expositivos se acompañan de actividades de escritura: una es escribir una noticia sobre el mismo tema de la lectura, que sin duda es un buen ejercicio para identificar las características distintivas de ambos tipos de textos; la otra actividad es completar una tabla.

En 4o. Grado, solo para uno de los cuatro textos expositivos del libro de lecturas se indican actividades de escritura del mismo tipo, tema y estructura. Para los otros tres las actividades de escritura son de otra índole. Para los textos del libro de actividades solo se indican cinco actividades de escritura de tipo expositivo. De ellas, sólo una es sobre el mismo tema, otra tiene tema libre y las otras tres tienen un tema cercano al de la lectura principal. En cuanto a las relaciones estructurales, sólo una tiene la misma estructura que el texto principal.

Considerando estas relaciones, el cuestionamiento que surge es el porqué de la falta de relación entre temas y estructuras retóricas de las actividades de escritura con los temas y estructuras del texto principal. Por ejemplo, para la lectura *“Los viajes de Marco Polo”*, que es un texto de ordenamiento cronológico, la actividad de escritura es una receta; para el texto de *“Los dinosaurios”*, la actividad de escritura es el resumen de una noticia. O para el texto *“La pintura mural prehispánica”*, lo que toca escribir, según el Libro para el maestro, es un folleto, incluso, un folleto publicitario. En este sentido, son más congruentes las actividades de escritura de 2o. y 3er. Grado que las de 4o.

Por otra parte también se pueden apreciar diseños más consistentes y congruentes. Por ejemplo, en 3er. Grado se lee el texto *“La historieta”* que explica y ejemplifica el procedimiento para elaborar una historieta al mismo tiempo que presenta algunos de los términos especializados de este dominio. La actividad de escritura que se propone es elaborar una historieta, que es otro tipo de texto pero que representa un trabajo de uso y aplicación de la información y conocimientos adquiridos en la lectura. De esta manera, la comprensión de la lectura puede verse en este desempeño complejo que sin duda exige la revisión y reflexión sobre términos y procedimientos

presentados en el texto. En el 4o. Grado, un buen ejemplo de congruencia de las actividades de escritura con las de lectura lo constituye la lección “*Las abejas*”. En ésta, los alumnos elaboran un resumen del texto, un cuadro comparativo que toma información de dicho texto y además tienen que consultar otras fuentes de información sobre el mismo tema para preparar una conferencia y elaborar notas sinópticas que les sirvan de guía a la hora de presentar su conferencia. Un diseño didáctico como este implica la profundización en el tema, el uso significativo de esta información en diversos desempeños y la lectura de otras fuentes de información que probablemente tendrán la misma estructura retórica que el texto de la lección.

Considerando estos buenos ejemplos, el cuestionamiento planteado cobra mas fuerza. Por otra parte, otro elemento que se extraña en estas indicaciones es algún tipo de análisis comparativo entre los textos leídos y los textos producidos, no tanto en términos de sus contenidos, sino en términos de sus estructuras retóricas, sean del mismo o de diferente tipo. Aunque los análisis comparativos respecto de los patrones organizativos de los textos se introducen en 3er. Grado y se continúan en el 4o. Grado esta actividad no siempre es el gozne entre la actividad de lectura y la de escritura.

Como se trabajan los textos expositivos de Español Lecturas 2o. Grado, de acuerdo al Libro para el Maestro.											
Lecciones y textos	Estrategias demandadas									Extensión temática	Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicción	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión predicciones	Revisión propósitos	Preguntas al final	Vocabulario		
14. El maíz, nuestro alimento (descripción procesual)	Si	No	Si	No	No	No	Si	Literales, inferencia, de opinión	No	Si	Anticipación esquemática y reconstrucción
16. El sueño de volar (ordenamiento cronológico)	Si	Si	Si QS	Si	Si	Si	Si		Si	Si	No
18. Ranas y sapos (híbrido: listado simple, descripción procesual y comparación)	Si	Si	SQ A	Si	Si	No	No	Literales	Si	Si	Si
20. Las mariposas Monarca (descripción procesual)	Si	No	Si	Si	No	No	No	No	No	No	Si
23. El mar (híbrido: listado simple y descripción procesual)	Si	Si	Si	Si	No	No	No	Inferencia y evaluación	Si	Si	No
29. Tortugas en peligro (híbrido: listado simple y causa efecto)	Si	No	Si QS	Si	Si	No	Si	Inferencia y literales	Si	No	Distinción entre noticia y TE.
31. Las ballenas (híbrido: descriptiva estática, comparativa y problema solución)	Si	No	Si SQ A	Si	Si	No	Si	No	No	No	Esquema de listado simple. Explicación sobre TE
36. Me gustaría ser astronauta (listado simple)	Si	No	Si QS	Si	Si	No	Si	Literales y de inferencia	No	Si	Estructura de noticia
39. Nos comunicamos (híbrido: listado simple y problema solución)	Si	No	No	No	No	No	No	Elaborar "SA" y no entendí	Si	No	No

Tabla 4.4: Indicaciones de trabajo para los textos expositivos del libro Español, Lecturas de 2o. Grado

Como se trabajan los textos expositivos de Español Actividades 2o. Grado, de acuerdo al Libro para el Maestro.											
Lecciones y textos	Estrategias demandadas									Extensión temática	Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicción	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión predicciones	Revisión propósitos	Preguntas al final	Vocabulario		
15. ¿Qué es el hule? (consulta de otros textos)	Si	No	No	Si	Si	No	No	No	No	No	No
25. La isla encantada (mapa)											Lectura de mapas
28. El deporte de los rápidos (listado simple)	Si	No	Si "QS"	Si	Si	No	Si	No	No	No	No
33. El mapa del tesoro (mapa)											Lectura de mapas

Tabla 4.5: Indicaciones de trabajo para los textos expositivos del libro Español, Actividades de 2o. Grado

Como se trabajan los textos expositivos de Español Lecturas 3er. Grado, de acuerdo al Libro para el Maestro.												
Lecciones y textos	Estrategias demandadas										Extensión temática	Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicción	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión propósitos	Revisión predicciones	Preguntas al final	Recuento	Vocabulario		
3. El diente de Daniela (causa-efecto y descripción procesual)	Si	Si	Si	No	No	No	Si	Literales, inferencia, opinión, RTE	No	Si	Si (amplia)	No
Un amigo (listado simple)	Lectura complementaria al terminar el Bloque 1, sin indicaciones.											
6. Rayos y centellas (listado simple y causa-efecto)	Si	No	Si	Si	Si	No	No	Sobre estructura, expresiones y contenido	No	Si	Si (amplia)	Si
El escuintle (listado simple)	Lectura complementaria al terminar el Bloque 2, sin indicaciones.											
9. Las canicas (descripción procesual)	Si	Si	Si	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	No
11. La historieta (descripción procesual)	Si	No	Si	Si "QS"	No	Si	No	Literales y de evaluación	Si	Si	Si	No
13. Papel maché (descripción procesual)	Si	No	Si	Si	No	No	No	Sobre estructura, específicas	No	No	Si	Distinción entre noticia y cuento; estructura de un instructivo;
15. La pintura mural prehispánica (listado simple y descripción procesual)	Si	No	Si	Si	No	Si	No	No	Si (id. prin.)	Si	Si (mapas) localización	No
Las ruinas incas (listado simple)	Lectura complementaria al terminar el Bloque 4, sin indicaciones.											
17. El chocolate (Híbrida: listado simple en un ordenamiento cronológico)	Si	No	Si	No	No	No	No	Literales, específicas, de opinión y evaluación	No	Si	No	Comparación entre TE y leyenda
19. Reportaje imaginario (texto periodístico: reseña deportiva)	Si	No	Si	No	No	No	No	Literales y de inferencia	Si	Si	Si (amplia)	Si
Cristóbal Colón (ordenamiento cronológico)	Lectura complementaria al terminar el Bloque 5, sin indicaciones.											

Tabla 4.6: Indicaciones de trabajo para los textos expositivos del libro Español, Lecturas de 3er. Grado

Como se trabajan los textos expositivos de Español Actividades 3er. Grado, de acuerdo al Libro para el Maestro.

Textos adicionales (libro de actividades)	Estrategias demandadas										Extensión temática	Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicción	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión propósitos	Revisión predicciones	Preguntas al final	Recuento	Vocabulario		
1, Amistad por carta (mapa)								Lectura de mapa; específicas			COFI	
1. La filatelia (listado simple)	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	COFI	No
4. ¿Has oído crujir a los muebles? (causa-efecto)	Si	No	No	No	No	No	No	RTE, explicación de experiencias	No	No	No	No
5. Para saber más (listado simple y descripción procesual)	Si	No	No	No	No	No	No	Demost ración	Apl icación	No	Si	No
6. Parecidos a las centellas (listado simple)	Si	Si	No	Si	No	No	Si	No	No	Si	No	No
6. Franklin robó los rayos a las nubes (problema-solución)	Si	No	No	No	No	No	No	Opinión	No	No	No	No
8. De corsarios, bucaneros y algo mas (texto comparativo)	Si	No	Si	Literal es, infere ncia especí ficas, global es	Si	No	No	Si	No	No	No	No
8. Ojo con tu ojos (listado simple)	Si	Si	No	No	No	No	No	Literal es , de inferenc ia, de opinión	No	No	No	No
10. Las frutas de temporada (tablas y gráficas)				Obser vación				Especí ficas y de interpre tación;				Explicación, función, organización

								función de gráficas y tablas				
13. Una producción familiar (listado simple)	Si	No	Si	No	No	No	No	RTE	No	No	COFI	
18. ¿Y quien en ese señor? (nota biográfica con ordenamiento cronológico)	No	Comentarios	No	No	Oír y cantar canciones de Cri-Cri	No						
19. Las olimpiadas (listado simple)	Si	No	Si	No	No	Si	No	Inferencia simple	No	No	No	No
20. El autor de la novela (listado simple)	Si	No	No	No	No	No	No	Análisis del texto	No	No	No	Si
20. Recorre México por tren (mapas)								Localización; relación entre texto y mapa				

Tabla 4.7: Indicaciones de trabajo para los textos expositivos del libro Español, Actividades de 3er. Grado

Como se trabajan los textos expositivos de Español Lecturas 4o. Grado, de acuerdo al Libro para el Maestro.												
Lecciones y textos	Estrategias demandadas										Extensión temática	Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicciones	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión propósito	Revisión predicciones	Preguntas al final	Recuento	Vocabulario		
10. La fotografía (ordenamiento cronológico y listado simple)	Si	No	Si	Si "QS"	No	No	No	Globales, literales, de inferencia, de opinión. Organización del texto	No	No	Si	Análisis temático y por párrafos
15. Las abejas (listado simple)	Si	No	Si	No	No	No	No	Relación entre contenido y CP; globales	No	Si	Si	Ideas principales y secundarias; como las identifican
17. Los viajes de Marco Polo (ordenamiento cronológico)	Si	No	Si	Si "QS"	Si	No	No	Literales, de inferencia y de evaluación	No	Si	Si	No
18. Los dinosaurios (listado simple y descripción procesual)	Si	No	Si	No	No	No	No	Literales	No	No	Si	Temas y subtemas y función de ilustraciones

Tabla 4.8: Indicaciones de trabajo para los textos expositivos del libro Español, Lecturas de 4o. Grado

Como se trabajan los textos expositivos de Español Actividades 4o. Grado, de acuerdo al Libro para el Maestro.

Textos adicionales (libro de actividades)	Estrategias demandadas											Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicciones	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión propósito	Revisión predicciones	Preguntas al final	Recuento	Vocabulario	Extensión temática	
6. Grandes exploradores (listado simple)	Si	No	Si	No	No	Si	No	Cuadro comparativo	No	No	No	No
9. Resumen de una noticia	No	No	Si	No	No	Si	No	Revisión de resumen	No	No	No	Si
9. Consulta de fuentes de información	No	No	Si	No	No	Si	No	No	No	No	No	Organización de textos de consulta
9. Leer sobre huracanas	Si	No	Si	No	No	Si	No	Comentarios	No	Si	No	Esquema de subtemas
10. Fotografía submarina. (listado simple con formato de entrevista)	Si	No	Si	No	No	Si	No	Comentarios	No	No	No	Esquema para preparar una entrevista
11. ¿Qué sabes de lo deportes? (listado simple)	Si	No	Si	Si "QS"	Si	Si	Si	Comentarios	No	No	No	No
11. México en las Olimpiadas (listado simple con tabla de datos)	Si	No	Si	No	No	No	No	Extraer e interpretar	No	No	No	Tabla
13: Algo más sobre los perros (listado simple)	Si	No	Si	No	No	Si	No	Preguntas sobre tema y subtemas	Tema e id. prin. y sec.	No	No	Función de las ideas secundarias
15. Abejas africanizadas (listado simple y ordenamiento cronológico)	No	No	Si	No	No	Si	No	Sobre organización del texto Comentarios Aplicación	No	No	No	Función del título y los subtítulos.

Textos adicionales (libro de actividades)	Estrategias demandadas										Extensión temática	Estructura retórica
	Conocimientos previos	Predicciones	Propósito	Preguntas previas	Revisión preguntas	Revisión propósito	Revisión predicciones	Preguntas al final	Recuento	Vocabulario		
17. ¿Quién fue el primero en fabricar papel? (nota enciclopédica)	Si	No	No	No	No	No	No	Literales Comentarios	No	No	No	Características de la nota enciclopédica
18: Apatosaurio o brontosaurio (nota enciclopédica)	No	No	Si	Si	No	No	No	Comentarios evaluativos Invitación a OFI	No	No	No	No
18. El dinosaurio más famoso (ordenamiento cronológico)	No	No	No	No	No	No	No	Inferencia y RTE	No	No	No	No
18. El jurásico (listado simple con relaciones jerárquicas)	Si	No	Si	No	No	No	No	Comentarios	No	No	No	No
19. Los ratones y la gente (listado simple)	Si		Si	No	No	Si	No	Específicas, comentarios	No	No	No	Organización del texto
20. ¿Cómo se construyeron los castillos? (listado simple)	Si		Si	No	No	Si	No	Específicas y de opinión	No	No	Si	Organización del texto

Tabla 4.9: Indicaciones de trabajo para los textos expositivos del libro Español, Actividades de 4o. Grado

4.3.2.2 La escritura de textos expositivos

En la planeación de las lecciones de Español del programa oficial, el componente de escritura se concretiza en el diseño de varias actividades en cada una de las lecciones. De estas actividades, hay una a la que se le llama “*Taller de escritura*” que es la principal, se lleva a cabo en varias sesiones y tiene como propósito la producción de un texto para otros que se “publica” de diversas formas: fichero coleccionable para la biblioteca de aula, recetario del grupo para el mismo acervo, colaboraciones en el periódico mural, libro para llevar a casa, etc. Estos textos se producen en tres o cuatro sesiones. La primera de ellas se dedica a plantear el propósito y el destinatario, sugerir temas y subtemas, elaborar algún esquema o guía, revisar fuentes de información y tomar notas; la segunda sesión se dedica a redactar el texto y el énfasis está puesto en la claridad de las ideas, que estén completas, que estén bien ordenadas e integradas y que no haya inconsistencias en el desarrollo del discurso. En esta sesión se suele hacer la primera revisión que atiende a los aspectos mencionados y una segunda revisión dedicada a la corrección gramatical, la puntuación, la ortografía, y otras características formales como la separación entre las palabras, la claridad de los trazos, el uso correcto de las mayúsculas, etc. La tercera sesión está dedicada a pasar en limpio el trabajo, generalmente en hojas de cuaderno, hojas blancas o en tarjetas para fichas. En ocasiones se indica que los niños ilustren sus textos, ya sea con dibujos o con fotografías. Las correcciones demostrativas ante todo el grupo, pero sobre todo la corrección entre pares y la autocorrección, son los procedimientos indicados para las diversas revisiones de los textos.

Hay otras actividades de escritura que se pueden llamar secundarias, complementarias o subsidiarias de la actividad principal. Por regla general se trata de ejercicios cortos que se realizan en una sola sesión y forman parte de los libros de actividades.

Atendiendo a la pregunta sobre las demandas que el programa de estudio oficial del Español de la SEP plantea respecto de la comprensión de los textos expositivos, es importante examinar también las demandas de escritura de textos expositivos, pues a través de la escritura se develan las formas organizativas de este tipo de textos y se toma conciencia de ellas, las cuales, como ya se señaló, son menos familiares y más variadas y complejas que las estructuras narrativas.

Los rubros que se consideraron pertinentes para el análisis de las demandas de escritura de textos expositivos fueron las siguientes: la estructura retórica del texto, el tema, su estatus en la lección y el tipo de guías, orientaciones o andamiajes que se proporcionan para su desarrollo o que se sugiere que el maestro proporcione. Los resultados de este análisis, texto por texto se presentan en el Anexo 11. El concentrado de este análisis se puede ver en las Tablas 4.10, 4.11 y 4.12.

Para los tres grados que se analizan en este trabajo, los libros para el maestro, presentan indicaciones para la escritura de ocho textos expositivos en cada uno de ellos. Seis de estas actividades son principales en el 2o. y 4o. Grado y dos son secundarias o subsidiarias. En 3er. Grado, esta relación es de 4 principales y 4 secundarias. Respecto de los temas, en 2o. Grado, 4 tienen que ver con animales, 1 con la conducta migratoria de la mariposa Monarca, un tema es libre, otro se refiere a fenómenos naturales y el otro a problemas provocados por la actividad humana. En 3er. Grado, los temas son más variados: hay temas sobre aspectos del cuerpo humano (1), sobre actividades humanas recreativas y de producción (5) y por supuesto, de animales (2). En 4o. Grado se observa también esta variedad de temas: fenómenos naturales (1), actividades humanas (2), animales (1), plantas (1), definiciones (1) y tema libre (2).

Respecto del tipo de textos, hay diferencias importantes entre los grados pero en sentido contrario al observado respecto de los temas. En segundo grado se observa que los textos expositivos que deben producir los niños de acuerdo a las indicaciones son más variados: listado simple (5), descripción procesual (1) y problema – solución (2). En 3er. Grado: listado simple (6) y descripción procesual (2), Por último, en 4o. Grado todos los textos que se solicitan se pueden considerar de listado simple.

Llama la atención que para las demandas de escritura se repita el mismo patrón observado respecto de las demandas de lectura en el rubro de las estructuras retóricas: hay más variedad en los textos de segundo grado que en los de tercero y cuarto. Sin duda, eso habla bien de la consistencia de las actividades para la enseñanza del Español en el mismo grado, pero no habla bien de una progresión programática que vaya consolidando los conocimientos tanto declarativos como procedimentales respecto de la escritura de textos expositivos y por tanto del conocimiento y dominio de sus estructuras retóricas. Al privilegiar la escritura de textos de listado simple, se

deja fuera el resto de las estructuras retóricas de este tipo de textos, algunas de las cuales son importantes y frecuentes en los textos de las asignaturas, como los de ordenamiento cronológico en los textos de historia, los de causa efecto, en ciencias e historia, o los de descripción procesual en los textos de ciencias.

También en las demandas de escritura se observa lo que ya se había señalado respecto del tipo de textos y de las indicaciones sobre las estructuras retóricas: hay una tendencia a la especialización en textos de listado simple y por tanto, no se provee a los niños de oportunidades de desarrollar los recursos necesarios para enfrentar la complejidad estructural y microdiscursiva de textos expositivos que tienen otras estructuras retóricas. .

Se podría afirmar que los niños desarrollarán estos recursos precisamente cuando enfrenten los textos de las asignaturas; esto podría suceder si en las actividades de aprendizaje de los contenidos de estas asignaturas, la maestra también enseñara de manera explícita los aspectos estructurales más comunes que se encuentran en estos textos y la manera de identificarlos y de representar esquemáticamente su organización. Sin embargo, lo anterior no se observa en las indicaciones de los libros para el maestro de Ciencias Naturales y en los libros para el maestro de Español, tampoco se observan indicaciones para establecer relaciones entre este tipo de conocimientos y la organización de los textos de otras asignaturas. Solo se encuentra una indicación en este sentido en el Libro para el maestro de 4o. Grado: hacer un cuadro sinóptico de un texto de cualquier asignatura.

En el rubro de guías e indicaciones para la realización de las actividades de escritura, los Libros para el maestro proporcionan diversos tipos de andamiaje para la producción de todos los textos. Estas ayudas pueden consistir en orientaciones orales por parte de la maestra, diversos tipos de esquemas (el más frecuente tiene que ver con el de tema y subtemas), ejemplos desarrollados de manera conjunta, empleo de SQA, preguntas temáticas, formatos de título y subtítulos; esquema de ideas principales e ideas secundarias, etc. En el libro de 4o. Grado hay indicaciones y actividades adicionales que abordan de manera más explícita la organización de los textos. Por ejemplo, análisis de un esquema y de un ejemplo de cómo se desarrolló el esquema, análisis de organización de una nota enciclopédica, distinción entre definición y nota enciclopédica, análisis

de un ejemplo de cuadro sinóptico, señalar las características de textos informativos, explicar como se distingue entre ideas principales y secundarias y la importancia del uso de conectivos en la redacción del texto.

En este sentido se puede afirmar que al proporcionar un andamiaje más amplio y sofisticado en 4o. Grado, se espera igualmente la producción de textos mas complejos y elaborados por parte de los niños y la adquisición y aplicación de los conocimientos declarativos y procedimentales necesarios para estas actividades de escritura y por tanto, hay una progresión en la demanda de escritura de textos expositivos. La objeción que se hace a esta propuesta es, como ya se señaló en párrafos anteriores, que solo se aplica a la escritura de textos expositivos de listado simple.

Demandas de escritura de textos expositivos, 2o. Grado					
Lección	Tipo	Tema	Estatus	Guía	Otras indicaciones
7. El perro y el lobo	Descriptivo (listado simple)	Perro u otro animal que conozcan	Principal	Orientaciones orales por parte de la maestra	Consulta sobre alguna raza de perros: características físicas, costumbres, alimentación y cuidados
9. El gusano medidor	Registro de información (listado simple)	Un animal	Secundaria. Relacionada con el tema de la lectura	Subtemas: donde vive, de que se alimenta, costumbres.	Investigar en diversas fuentes de información (libros, revistas, personas). Formato tipo SQA para el registro de la información. Ejemplo Propósito: dar una conferencia.
18. Ranas y sapos	Artículo informativo (listado simple)	Un animal	Principal	Esquema en el libro de Actividades: Subtemas: Donde vive, cómo nace, como es cuando nace; cambios en su crecimiento; alimentación	Investigar en diversas fuentes de información (libros, revistas, personas).
20. La mariposa Monarca	Artículo informativo. (listado ordenado)	El viaje de la mariposa Monarca	Principal	Imágenes de la secuencia con enunciados para ampliar	Revisar que el texto tenga conectivos temporales.
26. El mar	Registro de información (problema solución)	La contaminación del mar	Secundaria. Relacionada con el tema de la lectura	Esquema tipo problema solución	
29. Tortugas en peligro	Artículo de opinión (problema solución)	Libre	Principal	Ejemplo con las partes del texto y el contenido.	
31. Las ballenas	Artículo informativo (listado simple)	Animal conocido	Principal	Guía de subtemas similar al de "Ranas y sapos": ¿Qué es? ¿Dónde vive? ¿Qué come? ¿Cómo es?	
37. La leyenda de los volcanes	Reporte de investigación (listado simple)	Los volcanes	Principal	Utilizar SQA Sugerencias grupales para la búsqueda de información	Ejemplo de subtemas para el desarrollo del reporte de investigación

Tabla 4.10: Demandas de escritura de textos expositivos, 2o. Grado

Demandas de escritura de textos expositivos, 3er. Grado					
Lección	Tipo	Tema	Estatus	Guía	Otras indicaciones
3. El diente de Daniela	Informe de investigación (listado simple)	Los dientes y sus cuidados	Principal	Preguntas temáticas como andamiaje para su elaboración	Búsqueda en enciclopedias, revistas, libros o entrevistando a un dentista
9. Las canicas	Texto descriptivo (listado simple).	Juegos y juguetes	Complementaria. Relacionada con el tema de la lectura	Esquema de cuatro puntos: nombre, materiales con que se elabora, como se juega y si te gusta jugarlo.	
12. El traje del rey	Listado ordenado.	Proceso de elaboración de telas	Complementaria Relacionada con el tema de la lectura	Presentación de tres subtemas.	Consultar fuentes de información; ilustrar su texto.
13. Papel maché	Informe de investigación (listado simple)	Artesanías de mi comunidad	Principal	Formato de subtemas en el libro de actividades	Solicitar información a familiares.
14. La carrera del grillo y el caracol	Informe de investigación (listado simple)	Insectos o moluscos	Principal	Se proporciona esquema de subtemas.. Sugerencias para ampliar las ideas.	Hacer un "bichionario". Ejercicio de escritura recreativa de textos cortos descriptivos.
17. El chocolate	Informe de investigación (descripción procesual)	Del cacao al chocolate	Principal	Organización de la investigación en equipo. Tareas y cronograma	Proporcionar tiempo para consultar la BE. Recordar la importancia de tomar notas de la información.
19. Reportaje imaginario	Nota enciclopédica	Animales de los que se habla en el texto.	Secundaria	Sugerencia de subtemas. Uso del organizador utilizado en una lección anterior (14)	
19. Reportaje imaginario	Texto descriptivo (listado simple).	Un deporte	Secundaria	Sugerencia de subtemas.	

Tabla 4.11 Demandas de escritura de textos expositivos, 3er. Grado

Demandas de escritura de textos expositivos, 4o. Grado						
Lección	Tipo	Tema	Estatus	Guía	Indicaciones sobre estructura retórica	Otras indicaciones
Lección 2: Un día de campo.	Informe de investigación (listado simple)	Las plantas y sus usos	Principal	Formato para el desarrollo del texto (título y subtítulos) (estructura de listado simple) Se proporcionan ejemplos en la lectura principal de la lección		Elaboración de libro con todas las aportaciones del grupo. Características formales del libro: portada, índice, numeración de páginas, ordenamiento alfabético de las entradas.
Lección 6: Gulliver en Lilibut	Nota enciclopédica (listado simple)	Conocimientos necesarios para realizar exploraciones	Principal	Anotar los subtemas	Organizador de la nota y ejemplo de organizador completo	Distinción entre definición y nota enciclopédica Consultar fuentes de información. Fichero (62)
Lección 6: Gulliver en Lilibut	Definición	Palabras: navegante, travesía, carabela, extremo	Actividad subsidiaria			
Lección 9: Tajín y los Siete Truenos	Elaboración de cuadro sinóptico	De cualquier asignatura	Actividad preparatoria	Elaboración conjunta demostrativa para todo el grupo.	Análisis de ejemplo de cuadro sinóptico	Redacción del propio cuadro sinóptico como preparación para una conferencia y un artículo informativo Fichero (59)
Lección 9: Tajín y los Siete Truenos	Artículo informativo (Listado simple)	Huracanes	Principal	Esquema de subtemas/subtítulos	Análisis de un esquema y de un ejemplo: Como organizar los	

					párrafos: inicio, ejemplos, comparaciones, consecuencias, etc.	
Lección 11: Pateando lunas	Artículo informativo (Listado simple)	Deportes	Principal	Tema, título y subtítulos. Se introduce: destinatario	Análisis de la organización del texto: <i>¿Qué sabes de los deportes?</i> Características de textos informativos	Producción grupal bajo conducción docente Búsqueda de datos y COFI. Distinción estructural entre textos narrativos e informativos
Lección 15: Las abejas	Resumen del texto (listado simple) Cuadro comparativo o Resúmenes de textos consultados para conferencia	Las abejas	Principal	Esquema de idea principal e ideas secundarias por párrafos Ejemplo de los dos primeros párrafos y guía para el resto de los párrafos	Ninguna	Explicar como distinguen entre ideas principales y secundarias Uso de conectivos en la elaboración del resumen
Lección 19: El ratón del supermercado y sus primos del campo	Artículo informativo (listado simple)	Libre	Principal	Esquema para organizar las ideas: tema, propósito, título; subtítulos y temas por párrafos	Subtítulos y temas relacionados	Flexibilidad en el uso del esquema proporcionado

Tabla 4.12: Demandas de escritura de textos expositivos, 4o. Grado

4.3.2.3 Las indicaciones evaluativas

En los libros para el maestro de 2o., 3o. y 4o. grados hay una serie de pequeños recuadros en los que se dan indicaciones para que el maestro observe y registre diversos indicadores del comportamiento lector y escritor de los niños. Considerados en su conjunto, se pueden interpretar como los indicadores que de acuerdo al programa los niños deben de mostrar conforme avanzan en el grado escolar correspondiente y por tanto como otra manera de analizar las demandas del programa respecto de la comprensión lectora de los textos expositivos.

Las indicaciones de evaluación que proporcionan los libros para el maestro aplican a los cuatro componentes de la lectura. Para los fines de este estudio se revisaron aquellas que están orientadas a la lectura y a la escritura, sin importar si se refieren a textos expositivos o narrativos.

En la Tabla 4.13 se muestran estas indicaciones resumidas y agrupadas, por grados en las columnas y por categorías de indicadores en las filas. Es importante señalar que estas categorías no son mutuamente excluyentes y que más de alguna indicación puede estar en dos categorías. Simplemente se proponen como una manera de ordenar la mirada sobre el conjunto de orientaciones de evaluación que aparecen en los libros para el maestro y apreciar con más claridad lo que el programa espera de los niños, desde su propuesta evaluativa.

El mayor número de indicaciones evaluativas se refiere a las operaciones de comprensión lectora de los niños y a las habilidades de procesamiento de la información. El empleo de las estrategias de comprensión es reiterada en los tres grados. Llama la atención que en las indicaciones para segundo grado hay un énfasis en la elaboración de inferencias y que en 3o., si bien no se menciona la elaboración de inferencias, sí se pide que se observen y registren indicadores de operaciones de comprensión de demanda cognitiva alta, como corregir predicciones inapropiadas, fundamentar sus respuestas, proporcionar ejemplos; en cambio en 4o. Grado la palabra inferencias no está presente de manera explícita en la indicaciones de evaluación y los indicadores que se pide observar y registrar son localizar información específica en un texto y establecer relaciones entre subtítulos y contenido. Desde el punto de vista de la demanda cognitiva se puede considerar que hay una regresión, pues la elaboración de inferencias, así sean elementales, implican el establecimiento de relaciones entre la información del texto y la

información del lector para llenar las lagunas informativas. El conocimiento del mundo que aporta el lector es indispensable en la elaboración de inferencias y de predicciones; en cambio la localización de información específica y la relación entre subtítulos y contenido no lo requiere. Lo mismo se puede decir de otros de los indicadores que se proponen en este rubro: establecer relaciones entre la lectura y los conocimientos y experiencias personales: se indica para 2o. y 3o., pero no para el 4o. Grado.

El desarrollo de la autonomía como lector es una de las dimensiones del propósito general del programa de estudio de Español. Además del interés que los niños pueden mostrar por la lectura, se señala la importancia de observar indicadores de más peso de este desarrollo en 2o. y en 3er. Grado: las preguntas que los niños formulan a un texto y si eligen y utilizan textos en función de los propósitos que se plantean. Este tipo de indicadores que son importantes en el proceso de formación de lectores independientes ya no se señalan en el libro de 4o. Grado.

Las indicaciones para observar y registrar si los niños son conscientes de las estructuras retóricas de los textos están presentes en los libros de 3o. y 4o. grados, lo cual es consistente con lo observado respecto de las demandas de escritura. Los indicadores de calidad de la escritura están señalados en los libros de los tres grados y aunque las orientaciones no son muy explícitas, sí se puede apreciar que la exigencia en la calidad de la escritura se va incrementando en los tres grados escolares. La progresión que se observa en éstos y en los que se refieren a las estructuras retóricas, es consistente con lo observado respecto de las demandas de escritura de textos de listado simple.

Los indicadores relacionados con el procesamiento de textos discontinuos como las tablas y gráficas, se presentan en el libro de 3o. y de 4o. Esto es un indicador de que hay una intención de que los niños desarrollen estrategias de lectura para este tipo de textos. Sin embargo, las oportunidades que presentan los materiales de los libros de lecturas y actividades no son muchas, como se vio en el primer punto de este apartado.

Por último, también se señala que el maestro observe y registre el monitoreo que los mismos niños hagan de sus avances y dificultades en la lectura y la escritura. Llama la atención la

recomendación del texto de 3er. Grado que implica dar cuenta de los procesos reflexivos de los niños al evaluar su proceso de comprensión lectora y de los compromisos que ellos, junto con la maestra, establecen para superar las dificultades. En cambio, para 4o. grado solo se indica que los niños revisen sus carpetas de evaluación y valoren sus avances y dificultades.

Es plausible que el programa busque que los niños monitoreen sus avances y que lo hagan de la manera mas objetiva posible, teniendo como referencia los trabajos que van guardando en su carpeta de evaluación. La indicación de guardar los textos que producen en esta carpeta, es constante conforme se avanza en el programa. Sin duda estos productos son insumos valiosos e importantes para revisar el progreso en la competencia de escritura de manera directa y de lectura de manera indirecta, pero hacen falta orientaciones más específicas acerca de lo que hay que tomar en cuenta en estas evidencias, más allá de las características formales y externas de la escritura. Por otra parte, también hacen falta indicaciones para registrar de forma regular operaciones de comprensión más relacionadas con la lectura. Por ejemplo, las preguntas que se hacen a un texto antes de leerlo; las respuestas a esas preguntas; la elaboración de un organizador gráfico, de un resumen o de un recuento, respecto de un texto leído y comentado. Esta última actividad ayudaría a tener evidencias sobre la manera en que el niño establece relaciones entre la información del texto y sus conocimientos y experiencias personales. Todas estas actividades vienen indicadas en los libros para el maestro, de modo que solo hace falta señalar que algunas de ellas se guarden también en la carpeta de evaluación y se revisen especificando los criterios de revisión. Otra actividad que no se indica en los libros y que podría ser muy útil como registro de avances y dificultades en las operaciones de comprensión lectora son los ejercicios tipo *cloze*, que proporcionan información valiosa acerca del nivel de procesamiento que el niño privilegia cuando lee y que incluso pueden dar indicios acerca de la construcción de la noción de palabra por parte de los niños y del predominio de procesos de acomodación o de asimilación en la realización de este tipo de tareas. (Goodman y Goodman, 2004) (Ver los puntos 4.1.1 y 4.2.2 de este estudio).

Una revisión de conjunto de las indicaciones de evaluación muestra que las más consistentes son las que se refieren a la calidad de la escritura y al conocimiento sobre las estructuras retóricas de los textos. En ellas se puede apreciar cierta progresión año con año y en este sentido, se puede

afirmar que el programa incrementa sus demandas y sus mediaciones en estos rubros. Esto se vio muy claro en el análisis de las demandas de escritura de texto expositivo y en las indicaciones para trabajar la organización de los textos, que inician en 3er. Grado y se incrementan de manera notable en 4o.

En el resto de las categorías de las indicaciones de evaluación hay inconsistencias, omisiones e incluso regresiones, como ya se señaló en el caso de las estrategias de lectura; una omisión grave es la que se refiere a indicadores del desarrollo de la autonomía en la lectura: plantear preguntas al texto solo está indicado en 2o. Grado; tener propósitos de lectura sólo está indicado en 3o.

En cierta medida, este patrón es similar al encontrado en las indicaciones de lectura y de escritura: hay consistencia en los indicadores de calidad de escritura y de conocimiento de estructuras retóricas de los textos; hay inconsistencias en las estrategias de lectura, en el desarrollo de la autonomía lectora y en el monitoreo de los avances y dificultades en la comprensión lectora. Algunas de estas inconsistencias y omisiones son graves. Por ejemplo, si se analiza la columna de indicaciones de evaluación para 4o. grado, se puede apreciar que con excepción de las dos primeras categorías, las indicaciones que proporciona el libro para el maestro representan una regresión desde el punto de vista de la demanda cognitiva y de la complejidad de las operaciones de comprensión comparadas con las indicaciones para 3er. Grado e incluso para 2o. Grado. En otras palabras, una maestra de 4o. grado observará y registrará operaciones de comprensión menos complejas que el maestro de 3o. o de 2o, y no tomará en cuenta indicadores del desarrollo de la autonomía en la lectura, salvo el interés por leer. Lo mismo se puede afirmar respecto del monitoreo de la competencia de lectura y de escritura, la indicación para el 4o. grado es la menos precisa de las tres.

En síntesis, de las indicaciones evaluativas que aparecen en los libros para el maestro no se puede concluir que el programa de estudio de Español establezca una progresión acumulativa y creciente de demandas y mediaciones respecto de la comprensión de la lectura de textos expositivos.

	2o. Grado	3er. Grado	4o. Grado
Conocimiento sobre las estructuras retóricas		<i>Registrar el interés de los niños por revisar los textos que escriben: si piensan en las características que deben incluir, para quien lo escriben y consideran lo anterior para plantear claramente sus ideas.</i>	<i>Identificación de las estructuras típicas de los textos narrativos e informativos</i>
		<i>Registro del conocimiento que tienen los niños sobre la distribución gráfica de los textos. Indicador de su familiaridad con ellos.</i>	
Calidad de la escritura	<i>Observaciones sobre el orden de las ideas en los textos</i>	<i>Registrar la expresión de las ideas, la relación entre ellas y el uso adecuado de los recursos lingüísticos</i>	<i>Orden e integridad de temas de acuerdo a planeación de texto informativo.</i>
		<i>Registrar las actitudes y el cuidado en la redacción para hacer interesante su texto</i>	
Autonomía en la lectura	<i>Tomar en cuenta las preguntas que los niños formulan sobre un texto porque evidencian el tipo de trabajo intelectual que realizan</i>	<i>Tomar en cuenta si los niños eligen textos y los utilizan para diferentes propósitos. Dar oportunidad para que eso suceda.</i>	
Operaciones de comprensión y procesamiento de la información	<i>Registrar si los niños recuperan información literal del texto, si elaboran inferencias y si expresan opiniones o experiencias relacionadas con el tema del texto</i>	<i>Considerar las estrategias para comprender un texto y el interés por buscar información escrita.</i>	<i>Considerar las estrategias de lectura que utilizan los niños para comprender el texto y el interés que muestran por buscar información</i>
	<i>Observar si los niños logran relacionar la información del texto para elaborar inferencias.</i>	<i>Registrar si los niños hacen predicciones, corrigen las inapropiadas, expresan ideas y opiniones sobre lo que leen, fundamentan sus respuestas en lo leído, buscan ejemplos, etc.</i>	<i>Relacionar subtítulos con contenido</i>
	<i>Registrar dificultades para hacer inferencias y sobre la comprensión del texto que logran los niños.</i>	<i>Observar si los niños comprenden las ideas centrales de los párrafos y relacionan lo que leyeron con sus experiencias y conocimientos personales. Registrar dificultades para identificar y comprender la idea principal de cada apartado de la lectura.</i>	<i>Localizar las ideas principales</i>
		<i>Registrar si los niños son capaces de localizar información específica y si comprenden globalmente un instructivo.</i>	<i>Habilidad para responder pregunta específicas localizando la información en el texto.</i>
Automonitoreo de avances y dificultades	<i>Registrar si los niños detectan deficiencias en sus textos y si pueden corregirlas.</i>	<i>Revisar junto con los niños dificultades en los procesos de comprensión lectora, promoviendo una reflexión metacognitiva y tratando de que el niño autoevalúe sus aciertos y dificultades. Tomar decisiones para resolverlas y dar seguimiento de manera conjunta a estas decisiones.</i>	<i>Exploración de las carpetas de evaluación para valorar los avances y detectar atores.</i>

Textos discontinuos		<i>Observar dificultades en el registro e interpretación de datos en una tabla.</i>	<i>Habilidades para extraer e interpretar información de tablas y cuadros</i>
---------------------	--	---	---

Tabla 4.13: Concentrado de las indicaciones de evaluación de los libros para el maestro.

4.3.3 Conclusiones del análisis de los materiales

Resumiendo los resultados de este análisis de los libros de Español y los libros para el maestro, encontramos que:

- Los textos expositivos en los libros de Lecturas son pocos y tienen poca variedad en sus estructuras retóricas. Se advierte una tendencia a especializarse en el texto expositivo de listado simple que son los que predominan en los libros de 3o. y 4o. grados.
- El análisis de legibilidad lingüística que se aplicó a una selección de textos de los libros de lecturas, muestra que no hay una gradación de los textos asociada al grado escolar que los niños están cursando. En otras palabras a los niños de 4o. grado se les pide leer textos que son similares a los que leyeron en 2o. grado en los rasgos de legibilidad lingüística.
- No hay diferenciación en las indicaciones para el empleo de estrategias, lo cual es consistente con un enfoque transaccional de la lectura, pues se trata de estrategias básicas que todo lector competente utiliza y son constitutivas de las operaciones fundamentales de la comprensión. De ahí la importancia de trabajar con ellas desde los momentos iniciales de la lectura para lograr su interiorización y dominio voluntario e intencionado. Sin embargo, hay inconsistencias en las indicaciones de los libros para el maestro al respecto. Activación de conocimientos previos como estrategia de lectura se observa prácticamente en todas las indicaciones para la lectura de textos expositivos; lo mismo el hacer preguntas al final y estas preguntas suelen ser variadas: literales, interpretativas, de inferencia, de opinión y evaluativas; se trabaja de manera consistente en los tres grados con el desarrollo de vocabulario recurriendo, a los saberes compartidos por los alumnos y a las claves contextuales que ofrece el mismo texto y al diccionario, en este orden. Pero por otra parte hay estrategias que se indican en ocasiones, están fragmentadas o incompletas, se privilegian más para un grado que para otro y tienen poca variedad. Es el caso de establecer un propósito para la lectura, plantear preguntas al texto y predecir; se proponen de manera fragmentada o incompleta porque estas tres estrategias exigen un

proceso de revisión, el cual, en muchas ocasiones no se indica, lo que hace que los planteamientos anteriores a la lectura pierdan sentido; plantear preguntas al texto se propone casi siempre con el formato “que quiero saber”, lo cual está muy bien pues obliga a una lectura mas proactiva pero limitada a la búsqueda de información literal; faltan sugerencias en los libros para el maestro de preguntas que impliquen profundizar en las relaciones intratextuales e intertextuales y también, que promuevan el “leer como escritor”, por ejemplo, ¿Qué recursos utiliza el autor para comunicar la información? ¿Cómo está organizada la información? ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Cómo podría mejorarse este texto? Contrariamente a lo que se espera en una progresión didáctica, las indicaciones de estas estrategias se van haciendo menos frecuentes conforme se avanza en el grado escolar. De hecho, en las indicaciones evaluativas, observar las preguntas que los niños plantean al texto y registrar si establecen propósitos de lectura solo se señalan para 2o. y 3er. grado, respectivamente. Puesto que se trata de estrategias fundamentales para el desarrollo de la autonomía como lector, no se explican estas omisiones en los libros para el maestro que es necesario corregir.

- Renglón aparte merece la estrategia de predecir y “comprobar la pertinencia de las predicciones” que, señalada explícitamente en el programa de estudio de Español como una actividad constante de comprensión lectora para todos los grados (ver Tabla 1.2.2), en el libro para el maestro prácticamente no aparece en lo que respecta a las lecturas de textos expositivos.
- El recuento libre que es un indicador del modelo situacional construido por el lector y del logro de los propósitos de la lectura, tiene escasas indicaciones en los tres grados. Se puede afirmar que es otra indicación prácticamente inexistente en los libros para el maestro aunque también está indicada como una actividad de comprensión lectora para todos los grados escolares.
- En el rubro de extensiones temáticas se puede observar en los libros para el maestro una progresión hacia actividades más complejas, conforme se avanza de 2o. a 4o. grado. Las indicaciones de extender el tema del texto que se revisa en la lección (leer otros textos sobre el mismo tema sea en los mismos libros de texto o en otros, organizar discusiones en el grupo sobre aspectos relacionados con el tema leído) promueven que los alumnos entren en contacto con enfoques o matices diferentes sobre un tema y que construyan

relaciones de intertextualidad que son extremadamente importantes en la lectura de textos expositivos para romper la hegemonía del libro de texto como texto único. En lo anterior se puede ver una intención de formar lectores con perspectivas multirreferenciales que no se conforman con “el universo de certezas” que ofrece el libro de texto (Choppin, 2003). Sin embargo, es pertinente hacer dos observaciones: estas actividades si bien aumentan en complejidad disminuyen en cantidad pues la presencia de texto expositivo en el 4o. grado solo es del 20%; sería deseable que los libros para el maestro, además de la sugerencia general de consultar otras fuentes de información, ofrecieran referencias específicas tanto para el maestro como para los niños, respecto del tema abordado.

- Las actividades de escritura que acompañan las lecciones con textos expositivos en su mayoría no tienen relación con el tema del texto ni con la estructura retórica del mismo y por tanto, como actividades de aprendizaje están contenidas en sí mismas. Las posibles relaciones entre el texto leído y el escrito, ya sea de semejanza o de contraste sobre todo en lo que se refiere a las estructuras retóricas no son abordadas. Por otra parte, hay lecciones que muestran consistencia y congruencia entre la lectura, la escritura e incluso actividades de expresión oral. Sería deseable que el resto de las lecciones siguiera el mismo patrón de estos buenos diseños que tienen un potencial mayor de aprendizaje no solo sobre el contenido temático, sino también sobre la manera en que los textos expositivos están organizados.
- Como en el caso de las extensiones temáticas, las referencias a las estructuras retóricas de los textos expositivos, su organización, sus marcadores supratextuales, muestran una progresión muy clara de 2o. a 4o. grado. En el libro para el maestro de este grado se indican y sugieren actividades diversas en este rubro. La observación que hay que hacer aquí, es que la gran mayoría de estas indicaciones están enfocadas en los textos de listado simple.
- En las demandas de escritura de textos expositivos se observa por una parte, que disminuye la variedad de los textos en lo que respecta a sus estructuras retóricas y que aumenta su variedad en lo que respecta a los temas conforme se avanza en los grados escolares. Otra tendencia progresiva muy clara es que los andamiajes para la redacción de este tipo de textos se incrementan, lo cual refleja también que el nivel de exigencia va aumentando también. Sin embargo, lo anterior solo se aplica a producción de textos

expositivos de listado simple, por lo que sería deseable por una parte, que hubiera más actividades de escritura de textos expositivos con estatus de principal, sobre todo en tercer grado y que tuvieran más variedad en sus estructuras retóricas.

- Por último, las indicaciones evaluativas son muy generales y algunas tienen un sentido regresivo en lo que respecta a las demandas cognitivas en el dominio de las estrategias de lectura, de las operaciones de comprensión y del monitoreo de la comprensión lectora.

Tomados en su conjunto los materiales más importantes que ofrece el programa para instrumentar y llevar a cabo sus propósitos tienen una escasa diferenciación y muestran en rubros importantes un empobrecimiento de las mediaciones e indicaciones conforme avanza el programa: textos, estrategias e indicaciones evaluativas; muestran un incremento en las demandas en lo que respecta a la escritura de textos expositivos de listado simple. Con ello, quedan lejos de cumplir con el propósito de formar usuarios competentes y autónomos de la lengua escrita en lo que respecta a la comprensión lectora de textos expositivos.

5. CONCLUSIONES

Este estudio explora el comportamiento lector ante textos expositivos. Desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva, coloca la mirada sobre el sujeto lector y las operaciones de comprensión que despliega cuando enfrenta textos expositivos. Al ubicar al lector en el contexto de la educación primaria, también analiza las demandas y mediaciones que el programa de estudios y sus materiales ofrecen respecto de la lectura de textos expositivos. Concretamente, este estudio se pregunta por dos tipos de diferencias:

- Si hay diferencias en las operaciones de comprensión de los niños cuando leen textos expositivos, asociadas al sexo y al grado escolar que están cursando. El supuesto es que a medida que los niños avanzan en los grados escolares mostrarán igualmente mejores desempeños en las operaciones de comprensión que llevan a cabo.
- Si hay diferencias en los materiales de lectura y en las orientaciones de los libros para el maestro, y si el sentido de estas diferencias responden a una secuencia didáctica de complejidad progresiva, tanto en la disponibilidad y variedad de textos expositivos, como en las indicaciones para trabajar con ellos en el salón de clases. El supuesto es, también, que tanto los materiales como las orientaciones mostrarán este criterio de complejidad progresiva.

Los resultados presentados en el capítulo anterior indican que solo en una de las pruebas (Imágenes) utilizadas para explorar las operaciones de comprensión se encontraron diferencias significativas entre los grados y en otras dos (Fluidez y Preguntas) solo se encontró una tendencia conforme a lo esperado. En lo que respecta a las diferencias asociadas al sexo, no se encontraron diferencias significativas.

El análisis de los libros de lecturas y de los libros para el maestro arroja un resultado similar: solo en un rubro (extensiones temáticas) se observa el tipo de progresión esperado; en otros el nivel se mantiene de manera consistente; en otros hay inconsistencias y en otros se pueden observar regresiones.

En las líneas siguientes se profundiza en el significado de estos hallazgos y en sus implicaciones para el programa y la práctica educativa orientada a la formación de lectores competentes de este tipo de textos.

5.1 Sobre los componentes de comprensión y las demandas del programa

En la revisión de investigaciones sobre el desarrollo de la comprensión lectora que Oakhill y Cain (2003) elaboran, distinguen entre componentes lejanos y cercanos de la comprensión. Entre los primeros se pueden considerar aquellos que son importantes durante el periodo inicial del desarrollo de la comprensión lectora, o que son condiciones necesarias pero no suficientes o aquellos cuyo papel en las operaciones de comprensión no es muy claro. Por ejemplo, la fluidez y la precisión, que son importantes de acuerdo a su revisión, solo hasta el 5º. Grado; la conciencia sintáctica es otro componente cuya relación con la comprensión lectora no es clara. Entre los segundos, considera aquellos que son inherentes a la comprensión de la lectura, por ejemplo, la identificación de las ideas principales, la sensibilidad a la estructura jerárquica de un texto, a la superestructura del mismo, la elaboración de inferencias, etc.

En este estudio, también es posible distinguir entre operaciones de comprensión que son condiciones necesarias pero no suficientes y aquellas operaciones que son constitutivas de dicho proceso.

5.1.1 Componentes lejanos

El análisis de los resultados indica que entre las primeras se sitúa claramente la precisión de la lectura. Contrario a lo que señalan las autoras citadas, la precisión de la lectura no está asociada con las operaciones constitutivas de la comprensión que se exploraron en este estudio; ni siquiera está claramente asociada a la experiencia como lector en los tres primeros grados de primaria. En función de cómo se distribuye el porcentaje de *despistes* en los tres grados examinados, se puede afirmar que una vez logrado cierto umbral de precisión, que por los datos recabados parece estar alrededor del 90% como tendencia central, éste se mantiene sin mucha variación en los tres grados examinados. Es importante no olvidar que el texto propuesto para la lectura debe ser un texto adecuado al nivel de escolaridad que cursa el niño. A partir de este umbral, la precisión en

la lectura no es muy importante para la comprensión, pues el lector puede recurrir a otras claves del texto y ya no depende tanto de la lectura oral para acceder y construir el significado. Vaca (2007) documenta este fenómeno mediante el análisis de protocolos de lectura interactiva en el que muestra como los lectores que cometen *despistes* recurren a otras claves textuales y paratextuales para lograr la comprensión del texto.

Esta marginalidad de la precisión en la lectura con respecto a las operaciones de comprensión se observa no solo en la carencia de correlaciones entre estas mediciones; también se puede ver en los análisis de los protocolos de los lectores con puntajes altos y puntajes bajos en los que la precisión en la lectura no aparece claramente asociada a ninguno de los dos extremos.

Con lo anterior no se afirma que se vale leer como sea y que los *despistes* en la lectura no se deban corregir. Lo que se afirma como implicación educativa e instruccional es que lo importante es poder distinguir aquellos que no lo son y que es necesario corregir de aquellos que evidencian la participación activa del lector, en primer lugar; y en segundo, que se deben de evitar las prácticas de corrección repetitivas y mecánicas –cualquiera que sea la naturaleza del *despiste*- por el mensaje implícito que transmite acerca de la naturaleza de la lectura, como actividad de pronunciar “bien”.

La única correlación significativa que tuvo la prueba de *Despistes* fue con la *Fluidez lectora*, en la que se marca simplemente que el niño que lee rápido, tiende a ser más preciso en su lectura.

Es posible que siendo el Español un idioma con alta transparencia alfabética, ese umbral de precisión se logre antes que entre los niños de habla inglesa. Los datos que al respecto se encuentran en este estudio podrían confirmarse con un estudio mas amplio, que abarcara mas grados escolares y posiblemente mas actividades de lectura.

El otro componente lejano de la comprensión, de acuerdo a la clasificación de Oakhill y Cain, explorado en este estudio es la *fluidez en la lectura*. En el análisis de los datos se mostró que este componente tiene correlaciones significativas con la prueba de *cloze* en sus dos puntuaciones y con imágenes. La correlación muy significativa entre la prueba de *fluidez* y el desempeño en la

prueba de *cloze*, es un indicador de cómo el logro de los automatismos en el plano del procesamiento grafofónico, facilita la revisión del texto de la prueba, volver sobre los antecedentes y consecuentes de la palabra borrada y por tanto considerar tanto las claves sintácticas como las semánticas en la elección de la palabra que va en el espacio en blanco.

Desde una perspectiva conceptual es claro que la fluidez es importante para la comprensión de la lectura porque libera recursos del sistema cognoscitivo que, en lugar de aplicarse a la identificación y decodificación de las palabras, se aplican al proceso de construcción de significado. Pero también desde una perspectiva conceptual leer rápido no es equivalente a comprender. Lo más probable es que, como en el caso de la precisión y considerando que las lecturas son adecuadas al nivel de los lectores, también exista un umbral para la fluidez y que una vez alcanzado, la mayor velocidad que se imprima a la lectura no tendrá efectos en las operaciones de la comprensión. Otro aspecto a considerar en estas relaciones es que las capacidades cognoscitivas del lector, sus conocimientos previos sobre el tema que lee, además de las condiciones afectivas que no se examinaron en este estudio, tienen un papel importante en la fluidez lectora porque, por regla general, leemos más rápido aquello que comprendemos mejor y aquello que nos interesa más. Y también es cierto que un buen lector puede “administrar” la velocidad a la que lee un texto, según su propósito de lectura, las características del texto y su postura ante el mismo (Rosenblatt, 2002).

Otro argumento a favor para considerar la idea de un umbral de fluidez lectora es, como lo señalan Pressley y Fingeret (2007), que las operaciones de comprensión lectora demandan tiempo y en este sentido, un lector no lee tan rápido como pudiera, si tiene el compromiso de comprender lo que lee. En los casos seleccionados para el análisis cualitativo, las diferencias en fluidez entre las parejas de 3o. y de 4o. grado son muy claras y en el sentido esperado. Pero en la pareja de 2o. la niña que lee con más fluidez es una lectora con un desempeño pobre en las operaciones de comprensión. Aunque es un solo dato se suma a los argumentos a favor de un umbral de fluidez necesario para la comprensión del texto y que ir más allá del mismo, no garantiza una mayor ni mejor comprensión. La siguiente reflexión que se puede derivar de estos datos, siguiendo a Rosenblatt, es que una vez logrados los automatismos en la tarea de descodificar, no puede haber umbrales absolutos sino relativos al lector, al propósito de su lectura y al contexto en la que la

realiza. De ahí que tratar de lograr la fluidez lectora para asegurar la comprensión no tiene sentido; es mejor pensar la fluidez como un subproducto de la práctica regular de lectura que pone el acento en el propósito de lector, en la construcción de significados y en el diálogo con el texto y con otros lectores del mismo texto.

Por otra parte, los datos de este estudio son indicativos de que la fluidez lectora es un componente que se va incrementando conforme se avanza en experiencia escolar, por la acumulación de prácticas lectoras que supone esta experiencia. Las diferencias entre los grados no llegan a ser estadísticamente significativas, pero sí son consistentes en los indicadores cuantitativos utilizados en este estudio (percentiles y rango promedio). Pero al mismo tiempo que se observa este incremento en la velocidad promedio de lectura, también se observa un incremento en la dispersión de las puntuaciones, lo que quiere decir que la brecha entre los lectores fluidos y menos fluidos se ensancha conforme se avanza en los grados escolares. Aunque de los datos de este estudio no se puede afirmar que las deficiencias en la lectura de los niños que tienen dificultades en este desempeño se agudicen en comparación con los desempeños de sus compañeros de grado que tienen un buenos desempeños, hay otros estudios que muestran esta trayectoria en el desarrollo de la lectura (Smith, 1997; Stanovich 1986, 2004). Stanovich le llama a este comportamiento, *el efecto Mateo*, aludiendo al hecho de que la experiencia escolar no afecta de la misma manera a los estudiantes, pues hay algunos que la aprovechan más que son los lectores que vienen leyendo bien desde el primer grado escolar y hay otros que la aprovechan menos que son los lectores deficientes que año con año se van separando más de los niveles de desempeño de sus compañeros más eficientes. A esta trayectoria se le conoce como el modelo acumulativo de desarrollo de acuerdo al cual los niveles previos de un aspecto del desarrollo tienen efectos en los niveles subsecuentes de ese mismo aspecto y se trata de un ciclo que se repite una y otra vez. De acuerdo a lo dicho, los niños que tienen mejores habilidades de lectura aprovecharán más las experiencias de aprendizaje de la lectura y tendrán trayectorias de desarrollo mas aceleradas, comparadas con las de sus compañeros con menos habilidades iniciales en la lectura.

Este mismo fenómeno se detecta en un estudio longitudinal reciente sobre el desarrollo de la lectura y el lenguaje entre niños de los tres primeros grados de primaria, (Ray, *en proceso*):

incrementos consistentes en la tasa de palabras por minuto con un aumento en la dispersión de las puntuaciones conforme se avanza en los grados escolares. Estamos ante la paradoja de la formación escolar de un “mal” lector, no por la intención explícita del maestro o maestra o del sistema educativo, sino por el conjunto de condiciones que “conspiran” en este sentido: poca práctica de lectura que por una parte no se ajusta a las características y necesidades del estudiante y que por otra, sigue un patrón procedimental (Treviño *et al.*, 2006); limitadas oportunidades de lectura de textos expositivos desde el programa mismo y de sus materiales mas importantes; poco acceso en la práctica a textos diferentes al libro de texto gratuito, a pesar de las dotaciones de Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar; escasa o nula animación a la lectura independiente tanto en la escuela como en el entorno familiar y comunitario; privilegiar en la práctica educativa cotidiana el aprendizaje repetitivo de los contenidos curriculares, mas que el desarrollo de la comprensión lectora como una competencia transversal.

De ahí la importancia que la escuela tome conciencia de los efectos negativos que tiene este conjunto de condiciones y lleve a cabo acciones para revertirlas. Una posibilidad es enriquecer las lecturas curriculares desde los materiales mismos del programa de estudios y del PNL y acompañarlos con prácticas reales y vivas de lectura que respondan a los intereses del alumno y a su nivel de desempeño de lectura, para romper y superar este proceso pernicioso.

5.1.2 Componentes cercanos

Los componentes cercanos de la comprensión de acuerdo a la clasificación de Oakhill y Cain que se analizaron este estudio fueron: El procesamiento sintáctico y semántico, la atención prestada a las proposiciones y a las macroproposiciones del texto, la organización de los conocimientos previos relativos al tema de la lectura y las relaciones entre estos conocimientos y la base textual.

En el análisis cuantitativo se muestra que la prueba de *Cloze* tiene correlaciones muy significativas con Palabras por minuto (Fluidez), Proposiciones, Preguntas e Imágenes. Exceptuando Fluidez, se puede especular que una operación que subyace a todas las demás mediciones, es el procesamiento semántico en torno a un contenido temático: el agua. En tres de estas mediciones hay un texto de referencia; en Imágenes solo hay ilustraciones que se deben

nombrar, explicar o referir en un discurso significativo y pertinente. *Cloze* y Proposiciones son pruebas que evalúan este procesamiento de manera más cercana a la base textual; Preguntas e Imágenes requieren de un procesamiento en el que se debe recurrir a los conocimientos previos y a las experiencias en torno al tema del agua.

El análisis cuantitativo y cualitativo del desempeño en la prueba de *cloze* muestra desempeños progresivamente mejores asociados al grado escolar, aunque sin llegar a diferencias significativas en el nivel estadístico. En el análisis cualitativo de los protocolos de respuesta en esta prueba se puede apreciar que hay una clara marcha hacia el procesamiento semántico entre los niños que obtienen los mejores puntajes, al grado de que pueden darse la licencia de sacrificar la coherencia sintáctica o local, con tal de mantener la semántica o global. Un segundo patrón que se observa en esta prueba y que sin duda marca la evolución del proceso de comprensión lectora es que a medida que se avanza en la escolaridad y la experiencia como lectores, éstos empiezan a tomar en cuenta las claves textuales de una manera más flexible. Por ejemplo, abandonan la tendencia que se observa en el protocolo de segundo grado de considerar solo el antecedente o solo el consecuente de la palabra borrada; también aparecen indicios de que empiezan a tomar en cuenta características de la superestructura del texto para decidir sobre que palabra escribir y tienen un mayor dominio de las formas y estructuras gramaticales.

Por otra parte, los niños que tienen un desempeño pobre en esta prueba manifiestan una tendencia contraria: su patrón de respuestas es rígido o bizarro; recurren a sus conocimientos previos pero los imponen al texto sin tener cuidado en mantener la coherencia local y global. Tienen, en palabras de Goodman y Goodman (2004), una estrategia asimiladora que no toma en cuenta la base textual para revisarla y hacer las transacciones pertinentes entre ésta y sus conocimientos de modo que se mantenga la estructura semántica. Son lectores que, de acuerdo al modelo de estos autores, tienen dificultades en el procesamiento sintáctico y semántico del texto.

Diferenciar entre logros en la coherencia global y la local en la prueba *cloze* pone de manifiesto las diferencias entre buenos y malos lectores. El hecho de que esta prueba tenga correlaciones muy significativas con Proposiciones, Preguntas e Imágenes habla del valor de este procedimiento para explorar las operaciones de comprensión lectora. Se esperaría que un lector

que tuviera un buen desempeño en esta prueba también lo tendría en otras tareas de lectura a las que subyace la construcción de significados con referencia a la base textual y al establecimiento de relaciones pertinentes entre dicha base y los conocimientos previos.

Este procedimiento se podría incorporar en las indicaciones evaluativas de los libros para el maestro dado que es relativamente sencillo de preparar, se puede aplicar varias veces durante el año escolar utilizando textos diferentes y proporciona información importante acerca de los sistemas de señales que atiende el lector de manera prioritaria y de los niveles de procesamiento que privilegia en su lectura. El análisis de las respuestas de los estudiantes junto con la observación y el registro en otros desempeños ayudaría a ajustar las mediaciones y los niveles de exigencia a sus niveles de desempeño para promover el desarrollo de las operaciones de comprensión.

La actividad del recuento se analizó de tres maneras: con referencia a la base textual, es decir, considerando solamente el número de proposiciones del texto que aparecían en el recuento; con referencia a la construcción de un modelo situacional para lo cual se analizó si las proposiciones del recuento se organizaban en torno a los escenarios o ideas centrales del texto; y con referencia a la calidad del discurso. Estas tres pruebas junto con preguntas, tienen correlaciones muy significativas entre sí y representan operaciones de comprensión que implican la atención a la base textual, la elaboración de inferencias y la formulación de transacciones pertinentes y plausibles entre la base textual y los conocimientos previos del lector. En ninguna de estas operaciones se encontraron diferencias significativas asociadas al grado escolar, ni siquiera, una tendencia clara en las diferencias, excepto en preguntas que muestra incrementos consistentes en cada grado escolar. Una interpretación de lo anterior es que ante una tarea de lectura, los niños despliegan las mismas operaciones de comprensión y con niveles muy similares de desempeño, independientemente del grado escolar que estén cursando. La segunda interpretación es que al no haber diferencias entre los grados, se puede afirmar que la experiencia escolar no tiene impacto sobre estas operaciones, al menos en lo que respecta a la comprensión de los textos expositivos de modo que las diferencias que se encuentran se deben a factores individuales y extra-escolares.

El análisis de los libros de lecturas y de los libros para el maestro, muestra que el programa no ofrece muchas oportunidades para el desarrollo de la comprensión del texto expositivo y que las indicaciones y mediaciones respecto de algunas estrategias de comprensión no tienen la continuidad y progresión que son necesarias para lograr los “avances” que el programa espera en este proceso.

De ninguna manera se afirma que estas carencias de los materiales expliquen el que no haya diferencias entre los grados escolares pues los materiales pasan todavía por la transposición didáctica del docente y en este proceso las orientaciones se pueden empobrecer o enriquecer. Los estudios sobre prácticas docentes que se revisaron en el primer capítulo de este estudio muestran más lo primero que lo segundo, pero hacen falta estudios que se aboquen al análisis de las prácticas docentes para la enseñanza de la lengua escrita en general y para las prácticas de lectura de texto expositivo en el salón de clases.

El bagaje cognoscitivo que los niños aportan cuando enfrentan los textos es un insumo valiosísimo que no puede desperdiciarse con el pretexto de que el niño “aún no sabe leer” y que por lo tanto, el énfasis de la enseñanza se debe poner en las habilidades básicas de decodificación y más adelante en los aspectos más externos de la lectura como la precisión y la fluidez. Sabemos que la lectura no consiste en estas operaciones de bajo nivel cognoscitivo y que en última instancia, la comprensión no depende de ellas. Por lo mismo, desde el inicio de la enseñanza escolar de la lengua escrita la participación de los niños en la actividad básica de lectura –que no es decodificar, ni pronunciar bien, sino comprender, interpretar, recrear los mundos que ofrecen los textos- debe ser una prioridad.

El dominio de la lengua escrita requiere de procesos de socialización específicos y la escuela desempeña un papel crucial en ellos (Reimers, 2008). Para la gran mayoría de nuestros estudiantes, el tiempo de la escuela es el tiempo de la lectura. Las operaciones de comprensión que son previas a la lectura de textos, como bien lo señaló Freire (1986) requieren de mediaciones que muestren las diversas maneras de establecer la continuidad entre la lectura del mundo y la lectura de los textos. Pero el texto escrito es un objeto complejo y el proceso de convertirse en lector competente y autónomo requiere de prácticas intencionadas, intensas,

sistemáticas, variadas y graduales. La figura del profesor es clave en este proceso como lo revelan los datos de la ENL. Para cumplir con el trabajo pedagógico que medie y acompañe de manera eficiente el desarrollo de la comprensión de textos expositivos, requiere remontar las carencias de los libros de Español y las deficientes indicaciones de los libros para el maestro, pues ni en los primeros y sólo parcialmente en algunas de las segundas, se establece una progresión didáctica que medie y proponga desempeños cada vez más complejos de comprensión del texto expositivo.

Si bien, mejores materiales no garantizan mejores desempeños, sí son una condición que ayuda a lograrlos.

De las pruebas de este grupo, Imágenes fue la única que mostró diferencias significativas asociadas al grado escolar con incrementos progresivos consistentes de grado a grado. Preguntas fue otra prueba de este grupo que si bien no mostró diferencias significativas, sí mostró incrementos consistentes grado a grado. En Imágenes no hay texto escrito. La tarea de los niños es decir de que trataría un texto que acompañara esas imágenes, por lo que implica una actividad de análisis de las imágenes y de las relaciones entre ellas en función de un tema y de subtemas que las articulen. Implica además, que el niño recurra a sus conocimientos previos y a su experiencia a fin de construir sus respuestas.

La prueba de Preguntas requiere la lectura de un texto e implica también un trabajo de relación entre el texto escrito y los conocimientos previos del lector. Los datos indican que a medida que los niños tienen más experiencia escolar, el desempeño en estas pruebas tiende a mejorar. Para los niños de 4o. grado tanto las imágenes como el tema del agua resulta más conocido por haber tratado este tema en la asignatura de Ciencias Naturales desde 3er. grado. Y los niños de este grado tienen ventaja sobre los de segundo por el mismo motivo. De hecho, el tema del agua es visto con mayor amplitud en 3er. grado que en 4o. Esto puede explicar que los niños vayan acumulando más conocimientos y organizándolos mejor en su memoria a largo plazo. Por otra parte, el tema del agua es recurrente en los medios de comunicación y en el entorno escolar sobre todo en lo que respecta a la importancia de cuidar el agua.

Por otra parte, la activación de conocimientos previos sobre un tema, es una de las indicaciones más consistentes en los libros para el maestro y esto puede reflejarse acumulativamente en desempeños de comprensión lectora que implican establecer relaciones con los conocimientos adquiridos.

El análisis cualitativo del recuento de la lectura y de la prueba de Preguntas nos lleva a conclusiones similares a las de la prueba de *Cloze*. La distancia entre buenos y malos lectores parece ensancharse conforme se avanza en los grados escolares. Una manera de confirmar esta tendencia sería analizar y comparar cualitativamente no solo los dos casos extremos de la distribución de cada grado, sino los casos que puntúan por abajo del primer cuartil y por arriba del tercer cuartil. De confirmarse esta tendencia, sería indicativo de que si las deficiencias de lectura no se atienden en los primeros grados de primaria no sólo se mantienen conforme el niño pasa de grado sino que se complejizan haciendo más bizarra la comprensión local y quedando, definitivamente, muy lejos de lograr la comprensión global de un texto.

5.2 Sobre interrogantes que se abren a partir de este estudio

La primera pregunta que surge al analizar los resultados de esta exploración es por qué la experiencia escolar tiene un impacto tan limitado en los componentes cercanos de la comprensión y en los desempeños asociados a ellas.

Una posible respuesta derivada del análisis del programa y sus materiales, es que no hay una secuencia didáctica suficientemente amplia y consistente que proponga demandas y mediaciones de complejidad progresiva para las tareas de comprensión del texto expositivo. Como argumento a favor de esta respuesta se puede señalar que las pocas indicaciones que sí son consistentes, como la lectura de los textos bajo diversas modalidades, la activación de los conocimientos previos y las preguntas al final de la lectura se reflejan, en este estudio, en incrementos progresivos y en una diferencia significativa en los desempeños asociados a esas indicaciones: Fluidez, Preguntas e Imágenes.

Sin embargo, hacen falta estudios mucho más finos que ligen el análisis de las prácticas docentes en el salón de clases con la exploración de la comprensión lectora de los niños. Estudios que a partir de la observación y registro de las prácticas docentes, respondan preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son las mediaciones y andamiajes que los maestros y maestras proporcionan a sus alumnos respecto del texto expositivo? ¿Cómo enriquecen o empobrecen las propuestas didácticas del libro para el maestro? ¿Cómo utilizan la BA, la BE y otros recursos informativos en el desarrollo de las lecciones? ¿Cuáles son las demandas cognoscitivas que plantean cotidianamente a sus alumnos? Los resultados de este tipo de estudios nos permitirían profundizar y ponderar con más precisión el impacto que tiene la experiencia escolar sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

Pero por otra parte, aunque la escuela tiene la obligación de llevar a cabalidad la formación lectora de sus alumnos, no es el único factor que interviene en este proceso. La lectura no solo es una práctica escolar, sino que está inmersa profundamente en las prácticas sociales y familiares. Su desarrollo, por tanto, es sensible a las condiciones y la calidad del ambiente alfabetizador que se vive al interior de la familia y en el entorno comunitario y resulta importante y necesario conocer el peso que tiene este factor en las diferencias entre los niños, encontradas en este estudio. Este trabajo posibilita un análisis posterior en esta línea.

Conocer y reconocer los recursos y las condiciones del ambiente alfabetizador de las familias y del entorno comunitario de sus alumnos y el impacto que tienen en su formación lectora, sería muy importante para la escuela, pues le ayudaría a potenciar estos recursos creando sinergias con ellos, en función de su propósito formativo.

Un tercer cuestionamiento importante que surge de este estudio, se plantea a partir del análisis de los resultados en Fluidez y del análisis cualitativo del desempeño de los casos extremos en la prueba de *Cloze*, en la prueba de Preguntas y en el protocolo de recuento. Uno de los resultados de estos análisis es que las diferencias entre buenos y malos lectores aumentan en función del grado escolar mostrando indicios de lo que pudiera ser una trayectoria acumulativa en el desarrollo de las operaciones de comprensión lectora, como se señaló anteriormente; sin embargo, para poder afirmar con certeza que la divergencia entre los buenos y malos lectores se

incrementan a medida que avanzan en el currículo escolar, es necesario hacer estudios longitudinales.

La relevancia de un estudio como el anterior si se confirma la existencia de este tipo de trayectoria, mostraría la importancia de la detección y la intervención tempranas para revertir esta tendencia antes de que las dificultades se vuelvan más complejas y la intervención correctiva más difícil y costosa.

Desde una perspectiva conceptual el análisis de los datos encontrados en la exploración de la comprensión lectora, llevan al planteamiento de preguntas sobre las relaciones jerárquicas entre los diferentes componentes de la comprensión y si estas relaciones responden a los modelos teóricos revisados o plantean cuestionamientos a su potencia explicativa. Por ejemplo, la falta de correlación entre Escenarios e Imágenes, sorprende, pues ambas implican la utilización de los conocimientos previos, sólo que en la primera el estímulo es un texto y en la segunda se trata de imágenes. Estos mismos datos llevan a reflexionar sobre la primacía de los conocimientos previos en las tareas de comprensión lectora y si la modalidad visual o lingüística que se utiliza para activar los conocimientos previos, afecta diferencialmente este desempeño.

Hizo falta en este estudio, un análisis más fino de la producción de inferencias elaborativas en la tarea de recuento. Están tomadas en cuenta en la referencia a los escenarios, a las inclusiones pertinentes y en las respuestas a las preguntas de inferencia y de evaluación. Pero no se hizo un análisis específico de estas producciones de los niños. Estudios futuros podrían focalizarse en el análisis de los diversos tipos de inferencias y de manera especial de las inferencias de recuperación que de acuerdo a la clasificación de Kintsch (2004) son centrales en la comprensión lectora y examinar los factores que facilitan o inhiben su producción.

Otra línea para profundizar es el desarrollo de instrumentos y protocolos de exploración de la comprensión lectora como el que se utilizó en este estudio frente a las evaluaciones de gran escala. Las dos pruebas nacionales de este tipo que se aplican en México evalúan los logros de aprendizaje escolar de los estudiantes de educación básica y la calidad del sistema educativo en este aspecto.

Un riesgo que se ha venido señalando con respecto a la aplicación de estas pruebas de gran escala, sobre todo respecto de la prueba ENLACE, es que ésta se convierta en un metacurrículo, es decir, que se enseñe para pasar la prueba y no para cumplir con los propósitos formativos de los programas educativos. El uso de los resultados de esta prueba con fines comparativos y mercantiles muestra otra de las perversiones de estos procedimientos de evaluación que por otra parte, no ofrecen a los profesores una retroalimentación oportuna y significativa de su labor docente.

Frente a estas pruebas de gran escala, sean censales o muestrales, hacen falta protocolos de exploración, más que de evaluación, del proceso y de las operaciones de comprensión de la lectura que no ofrecen este tipo de pruebas y que por otra parte, estén más cerca de las actividades cotidianas de aprendizaje.

En un reporte del *Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA)*, sobre procedimientos de evaluación de la lectura se concluye entre otros puntos que una tarea de investigación en este campo es relacionar de manera más estrecha los instrumentos de evaluación con los diversos factores que entran en juego en las actividades auténticas de aprendizaje y enseñanza. La buena evaluación, afirma este estudio, debe llevar a una comprensión de la complejidad del aprendizaje de la lectura y no simplificar artificial y falsamente este proceso (Paris y Hoffman, 2004).

Protocolos como el que se utilizó en este estudio pueden ofrecer una alternativa de evaluación auténtica con validez ecológica a los maestros y maestras. Ya se señaló que la prueba de *Cloze* parece ser un procedimiento potente para explorar la atención que el lector da a los sistemas de señales del texto, los niveles de procesamiento que privilegia y la integración y complementaridad que logra entre estos niveles. El recuento de una lectura puede ser también un procedimiento sencillo para explorar los diversos niveles del procesamiento semántico de un texto. Una ventaja de estos procedimientos es que su diseño no es complicado y su aplicación puede ser grupal con la recomendación de que el grupo no sea demasiado numeroso y los niños tengan cierto nivel de destreza en la escritura. La desventaja es que el análisis de las repuestas

requiere además de conocimientos y dedicación, tiempo. Sin pretender hacer una simplificación grosera del análisis de las respuestas es importante diseñar procedimientos de análisis que sean más sencillos y económicos en tiempo, sin que pierdan su densidad informativa.

5.3 Reflexión final

Como las plantas delicadas, la comprensión lectora es un proceso que requiere cultivo y cuidado. No parte de cero, pero no crece sola. Tampoco le bastan los cuidados iniciales. Requiere atención amorosa, intensa y prolongada para que se pueda fortalecer y desarrollar raíces profundas: interés, dedicación, disciplina, estrategias, gusto, autoconocimiento, confianza... Los maestros y las maestras son figuras clave en este proceso y las instituciones de educación básica los escenarios por excelencia para proporcionar a los lectores en formación un ambiente alfabetizador que sostenga y anime la configuración del complejo de operaciones cognoscitivas y de disposiciones afectivas involucradas en la comprensión lectora. Para construir estos ambientes y para cumplir satisfactoriamente con el rol de figura clave, se requiere conocimiento sobre dichas configuraciones y sobre los materiales y mediaciones que promueven su desarrollo.

Ante el umbral de la aplicación de la reforma curricular de la educación primaria este estudio, que ha puesto su acento en la exploración de la comprensión del texto expositivo y en el análisis del programa y sus materiales, pretende aportar con sus resultados y hallazgos, a la construcción de estos ambientes alfabetizadores escolares que promuevan la formación de los lectores competentes y autónomos que México necesita.

Referencias:

Aceña Palomar, J. M. (1991). *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 3, pp. 5-12. Recuperado el 28 de septiembre de 2006, de:

Alvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44

Alvarez Páramo, P. (1996). El jardín de niños. Una alternativa para la lectura. Renglones, 33,13-16.

Arnáiz Sánchez, P.; Castejón Costa, J.L.; Ruiz Jiménez, M^a S.; Guirao Lavela, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), 29-51. Recuperado el 25 de septiembre de 2006, de: <http://www.aedes-nacional.com/r6a2.html>

Atienza Cerezo, E. (s/f) *Propuesta de evaluación del texto escrito en enseñanza secundaria*. Tesis doctoral: Programa de Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona.

Backhoff Escudero, E., Andrade Muñoz E., Sánchez Moguer, A. y Peon Zapata, M. (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, y Ciencias Sociales*. INEE: México. Recuperado el 30 de noviembre de 2007 de: <http://www.inee.edu.mx>

Backhoff Escudero, E. y col. (2005). *Estudio Comparativo de la Educación Básica en México: 2000-2005*. México: INEE. Recuperado el 30 de mayo de 2007 de: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Estudio Comparativo_2000_05/estudio_comparativo_2000-05.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Estudio_Comparativo_2000_05/estudio_comparativo_2000-05.pdf)

Backhoff Escudero, E. *et al.* (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE. Recuperado el 30 de mayo de 2007 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/espanol_ymateweb.pdf

Baquero, R. (1977). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Barrio Cantalejo, I. M., Lorda, P., Melguizo Jiménez, S. M., Escalona Labella, I., Marijuán Angulo, M. I. y Hernando P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 31, 2, pp. 135-152

Bartlett, F.C. (1920). 'Some experiments on the reproduction of folk stories', *Folk-Lore* 31: 30-47. Recuperado el 21 de mayo de 2007 de: <http://www-bartlett.sps.cam.ac.uk/SomeExperimentsOn.htm>

Beech, J. R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read. A brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28, 1, pp. 50-58.

Bonilla Pedroza, O. (Coord.) (2006). *Evaluación externa del programa nacional de lectura (2006). Informe final*. SEP – OEI: México. Recuperado el 20 de diciembre de 2007 de: <http://www.gestiondgm.sep.gob.mx/PELNET/pelnet.htm>

Caccamise, D. y Snyder, L. (2005). Theory and pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25, 1, 5-20.

Cain, K., Oakhill, J. y Bryant P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-41.

Carbonne, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.

Carrasco Altamirano, A. C. (2006). *Entre libros y estudiantes*. Puebla, México: Consejo Puebla de Lectura, A. C.

Carrasco Altamirano, A. C. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5o. y 6o. grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Carretero, M. (1997), *Constructivismo y educación*. México: Progreso.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Carvajal Juárez, A. L. (). *El uso de un libro de texto visto desde la etnografía*.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25, 2, 6-23.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (2000). *Las habilidades lingüísticas*. En: SEP-Pronap: La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. SEP: México, pp. 195-198.

Cziksenmihaly, M. (1991) Leer por gusto. *Universidad Futura*, Vol.2, Num 6-7, pp-42-55, México: UAM

- Chopin, A. (2003). *El libro de texto*. En: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE, pp. 357-379
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de Cloze*. Santiago: Andrés Bello.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA.
- Cooper, D. J. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Delgado-Gaitan, C. (1987). Traditions and transitions in the learning process of Mexican children: An ethnographic view. In G. Spindler & L. Spindler. Interpretive ethnography of education: At home and abroad.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G. y Martínez Rizo, F. (2007). *Pisa 2006 en México*. INEE: México. Recuperado el 15 de diciembre de 2007 de: <http://www.inee.edu.mx>
- Dijk, T. A. van (1980b). *Macrostructures*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Donnat, O. (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. En: B. Lahire, (comp.). *Sociología de la lectura*, pp. 59-84. Barcelona: Gedisa.
- Eaves, Y.D. (2001). *A synthesis technique for grounded theory data analysis*. Journal of Advanced Nursing 35(5), 654-663
- Ehri, L. y McCormick, S. (2004). Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. En: En: Robert R. Ruddell y Norman J. Unrau Eds.: *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA, pp.365-389.
- Fernández Lomelín, M. T y Carvajal Ciprés M. (1999). Niveles de alfabetización en la UAA. *Revista de Ciencias y Humanidades*. Año 3, No. 3. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. et al. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: SEP-OEA.

- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: E.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: el momento inicial y el final del aprendizaje escolar: comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial. OEA.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, pp. 128-154.
- Fraca de Barrera, L. (1993). Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura. *Lectura y Vida, 14, 1*, 8-12. Fraca de Barrera, L. (1993). Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura. *Lectura y Vida, 14, 1*, 8-12.
- Francis, N. (2004). Estrategias de autocorrección en la lectura y la escritura. *Lectura y Vida, 25, 4*, 26-35.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gárate M. et al. (1999). Inferencias y comprensión lectora. En: Juan A. García Madruga et al. *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós, pp. 33-53.
- García Herrera, A. P. (2001). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. México: CINVESTAV-DIE.
- García Madruga, J. et al. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós, pp. 33-53.
- García Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gárate, M., Luque, J. L. y Gutiérrez F. (1999). Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizaje de textos: aspectos evolutivos. En: Juan A. García Madruga et al. *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós, pp. 33-53.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Garner, R. (1992). Learning From School Texts. *Educational Psychologist, 27, 1*, 53-63
- Gómez Palacio, Margarita et al. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP
- Giglio de Magallanes, S. (2005). Hacia la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida, 26, 2*, 54-63.
- Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, pp.13-28.
- (2005). Commentary. [Journal of Literacy Research](#). Vol. 37, 1; 1-24.

----- (2006). *Sobre la lectura*. México: Paidós.

Goodman, Y. M. y Goodman, K. S. (2004). To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. En: Robert R. Ruddell y Norman J. Unrau (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA, pp. 620-639

Granados Salinas, T. (2006). Esculpir con estadística: sobre posibles usos de la Encuesta nacional de lectura. En: Daniel Goldin (Ed.): *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, pp. 67-83. México: CONACULTA.

Gutiérrez Martín, Alfonso (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Hachén, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. *Lectura y Vida*, 23, 2, 6-17.

Harrison, C. (2004). *Postmodern principles for responsive reading assessment*. *Journal of Research in Reading*, 27, 2, 163-173.

Hernández Sánchez, M. C. (2004). *Lo barato sale caro. Los libros de texto gratuitos*. En: Patricia Ganem (Coord.): *Escuelas que matan I: Las partes enfermas de las instituciones educativas*, pp. 94-108. México: Limusa.

Hernández Zamora, G. (2006). Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores? En: Daniel Goldin (Ed.): *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, pp. 203-234. México: CONACULTA.

Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyckhe*, 14, 2, 81-95.

<http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9191110005A.PDF#search=%22Fritth%2C%20U.%20%2B%20fases%20%2B%20lectura%22>

Hiebert, E.H. (2002). Standards, assessment, and text difficulty. In A.E. Farstrup y S.J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (3rd Ed., pp. 337-369). Newark, DE: IRA.

INFLESZ. Recuperado el 18 de junio de 2009 de: <http://www.legibilidad.com/>

IFLA/UNESCO (2002). *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*
Recuperado el 16 de junio de 2006 de: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>

INEE (2003). *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual*. Recuperado el 5 de noviembre de 2004, de: <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/nuevos/ineeCEBMIntrod.pdf>

Institute of Education Sciences (2008). *Reading first impact study. Final report*. U.S. Department of Education.

Johnson, M. S., Kress, R. A. y Pikulski, J. J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Kalman, J. (2006). ENL. Ocho preguntas y una propuesta. En: Daniel Goldin (Ed.): *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, pp. 155-171. México: CONACULTA.

Kaufman, A. M. y Rodríguez M. E. (2000). "Hacia una tipología de los textos". En: *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: SEP, pp: 115-119.

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7, 161- 195

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press. Kintsch, W. (2004).

Kintsch, W. y Kintsch E. (2005). *Comprehension*. En: Scott G. Paris: *Current issues in reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 71-92.

Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of text comprehension and its implication for instruction. En: Robert R. Ruddell y Norman J. Unrau Eds.: *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA, pp. 1270-1328.

Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, J. A. et al., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para plantear el debate*. México: Paidós.

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi J. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39, 1, pp. 72-93.

López Bonilla, G. y Rodríguez Linares, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 17, 67-98

Maldonado Alemán, M. (2003) *Texto y comunicación*. Madrid: Fundamentos.

Marín, M. y Hall, B. (2003). *Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio*. *Lectura y Vida*, Marzo 2003, pp. 22-29

Marín, M. y Hall, B. (s/f). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculos para lectores inexpertos. En: Actas del Congreso Internacional La Argumentación. Enseñanza del discurso argumentativo, pp. 780-787. Recuperado el 27 de diciembre de 2006 de: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/6.pdf>

Mariscal Velázquez, M. C. y Munguía Anaya, R. G. (1987). *Factores asociados con el alto y bajo rendimiento escolar*. Tesis de Lic. en Psicología. Guadalajara: ITESO

Martínez Rizo, F. (2003). *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*. México: INEE. Recuperado el 31 de marzo de 2006 de: <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/>

McKeown, M. G., Beck, I. I. y Sinatra, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprensión. *Reading Research Quarterly*, 27, 1, pp. 79-93.

Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo: bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós.

Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en educación. Buenos Aires: Aique.

Morris, D., Bloodgood, J. W., Lomax, R. G. y Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: A longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38, 3, pp. 302-328.

Muñoz Izquierdo C. *et al.* (1979). *El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, IX, 3, 131-150.

Oakhill, J. V. y Cain, K. (2003). The development of comprehension skills. En: T. Nunes y P. Bryant (eds.), *Handbook of children's literacy*. Nueva Zelanda: Kluwer Academic Publishers, pp. 155-180.

OCDE (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis*. Recuperado el 15 de diciembre de 2007 de: <http://www.oecd.org>

OCDE (2007). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Recuperado el 12 de mayo de 2009 de: <http://www.oecd.org>

OCDE (2004). *Learning for tomorrow's World. First results from PISA 2003*. Recuperado el 31 de marzo de 2006, de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/27/2960640.pdf>

OCDE/UNESCO-UIS. (2003) *Aptitudes Básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 31 de marzo de 2006 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

Ogle, D. M. (2001). Como apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos. *Lectura y Vida*, 22, 4, 6.17

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 2, 184-202

Paris, S. y Hoffman, J. (2004). *Reading assessment in kindergarten through third grade: findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement*. The elementary school journal, 105, 2, 199-217.

Pérez, D. G. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: Mitos y Realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. En: <http://www.rieoei.org/>

PISA (2003). *The PISA 2003. Assessment framework*. Recuperado el 27 de octubre de 2005 de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>

Pressley, M. y Fingeret, L. (2007). What we have learned since the National Reading Panel. En: M. Pressley (Ed.). *Shaping literacy achievement: Research we have, research we need*. New York: Guilford Publications, Inc., pp. 216-245.

Quesada García, J. et al. (2004). *Resultados de las Pruebas Nacionales de aprovechamiento en Lectura y Matemáticas Aplicadas al fin del Ciclo 2002-200*. México: INEE. Recuperado el 30 de mayo de 2006 de: <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/>

Reimers, F. (2006). Lectores competentes y expansión escolar en México. Continuidad intergeneracional y desafíos de política educativa. En: Daniel Goldin (Ed.): *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, pp. 173-202. México: CONACULTA.

Reimers, F. et al. (2006). La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción. En: F. Reimers (coord.). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: FCE.

Reimers, F. y Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. Recuperado el 10 de julio de 2009, de: <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Ruddell, R. B. y Unrau, J. N. (2004). Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. En: Robert R. Ruddell y Norman J. Unrau Eds.: *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA, pp. 1462-1521

Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, Aula XXI

SEP, (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*. En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>

SEP (2008). *Resultados Nacionales de la prueba Enlace 2006,2007, 2008*. Recuperado el 10 de junio de 2009 de: www.enlace2008.sep.gob.mx

SEP. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado el 2 de enero de 2008 de: <http://ses4.sep.gob.mx/dg/dgespe>

SEP (2001). *Libro para el Maestro. Español, cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2000). *Libro para el Maestro. Español, tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2000). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SEP (1998). *Libro para el Maestro. Español, segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Simons, S. y Pressley, M. (1993). Prior knowledge affects text search success and extraction of information. *Reading Research Quarterly*, 28, 3, 251-261.

Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.

----- (1992) *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Smith, S. S. (1997). A longitudinal study: The literacy development of children. In C. Kinzer, K. A. Hinchman, y D. J. Leu (Eds.), *Inquire literacy theory and practice* (pp. 250–264). Chicago: National Reading Conference.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Solé Gallart, I. (2001). Evaluar la lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22, 4, 6-17

Solé Gallart, I., Miras, M. y Castells, N. (2000). La evaluación de la lectura y escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16). *Lectura y Vida*, 21, 3, 6-15.

Stanovich, K. E. (2004). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. En: Robert R. Ruddell y Norman J. Unrau Eds.: *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA, pp. 454-516.

Tapia, J. A. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Treviño, E. et al. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE. Recuperado el 30 de mayo de 2007 de:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/practicass_docentes.pdf

Vaca Uribe, J. E. (2008). *Leer*. Xalapa. Universidad Veracruzana. Recuperado el 13 de marzo de 2009, de: www.uv.mx/iee/bdie

----- (2003) Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 17, 99-124.

----- (1999). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. Recuperado el 2 de noviembre de 2004, de: http://www.uv.mx/iee/colecci%C3%B3n/N_31/la_evoluci%C3%B3n_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_lengua.htm

Valdivieso Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, pp. 165-177.

van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T. y Gustafson, M. (2001). The effects of reader's goals on inference generations and memory for texts. *Memory and Cognition*, 29, 8, 1081-1087.

Velloso, J. R. (1971). *Antecedentes socioeconómicos y rendimiento escolar en Argentina*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, IX, 2, 39-75

Vidal, R. y Díaz, M. A. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Resultados para la vida en estudiantes de 15 años*. México: INEE. Recuperado el 31 de marzo de 2006 de: <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/>

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

Wheldall, K. y Madelaine, A. (2000). A Curriculum-Based Passage Reading Test for Monitoring the Performance of Low-Progress Readers: the development of the WARP. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 4, 371-382.