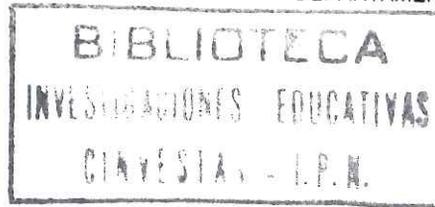




**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS



**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR EN CURSOS
COMUNITARIOS: COMPETENCIAS Y SABERES EN TORNO
A LA LENGUA ESCRITA**

TESIS

*que para obtener el grado de Maestro en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas*

presenta

LAURA ELENA NAVARRO CASTILLA
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

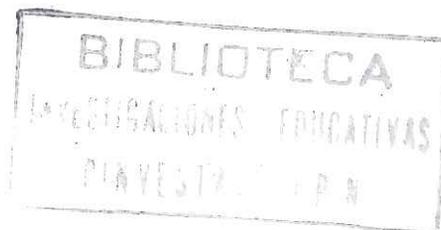
DIRECTORA
DRA. EMILIA FERREIRO
DOCTORA EN PSICOLOGÍA



México, D.F., diciembre de 1995

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	
LA ALFABETIZACIÓN EN CURSOS COMUNITARIOS.....	11
1. Origen y desarrollo de los Cursos Comunitarios.....	14
2. Contexto educativo.....	17
3. La propuesta de alfabetización.....	20
4. La evaluación del aprendizaje escolar.....	27
5. A modo de conclusiones.....	29
CAPÍTULO 2	
LA MUESTRA Y LAS SITUACIONES DE EVALUACIÓN.....	32
1. Metodología del estudio.....	33
2. Procedimientos y materiales.....	36
2.1. Situación «Textos mezclados».....	37
2.2. Situación «Elección de un título para una noticia».....	40
2.3. Situación «Elección de un título para un cuento».....	42
2.4. Situación «Completar un cuento».....	44
2.5. Situación «Dictado de adivinanzas».....	46
2.6. Situación «Reescritura de los diálogos de un cuento».....	47
CAPÍTULO 3	
LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.....	50
1. La situación textos mezclados.....	52
1.1. Clasificación temática de los reactivos.....	54
1.2. Comportamiento por reactivos y grados de dificultad interna.....	57
1.3. Recuperación del contenido y propuestas para título.....	66



2. Elección y construcción de títulos según tipos de texto.....	73
2.1. Elección de un título para una noticia.....	75
2.2. Elección de un título para un cuento.....	81
2.3. Análisis de la construcción sintáctica del título según los tipos de textos	86
CAPÍTULO 4	
LA PRODUCCIÓN DE ESCRITURA.....	91
1. La calidad textual de la narrativa.....	93
1.1. Esquemas de desarrollo del contenido.....	98
1.2. Manejo de los personajes y del escenario.....	102
2. La calidad ortográfica de la escritura.....	106
2.1. Las alternancias ortográficas en la escritura de palabras.....	107
2.2. Otros errores ortográficos.....	118
2.3. La segmentación entre palabras.....	121
2.4. La puntuación.....	126
3. La calidad gráfica de la escritura.....	128
3.1. Formato gráfico del texto.....	128
3.2. Características gráficas de lo escrito.....	133
CONCLUSIONES GENERALES.....	135
Anexo 1.....	148
Anexo 2.....	158
Anexo 3.....	162
Anexo 4.....	169
BIBLIOGRAFIA.....	184

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito lograr una aproximación a la identificación del conocimiento que los niños han adquirido con respecto a las características estructurales y funcionales de la lengua escrita durante el proceso de escolarización.

El estudio se centra particularmente en alumnos del sistema de Cursos Comunitarios de CONAFE, que opera en pequeñas poblaciones rurales de México, donde el proceso educativo se desarrolla en condiciones de alta marginalidad social y poco favorecedoras del aprendizaje escolar en general. La población infantil de estas comunidades rurales, junto con los niños de los sectores urbano-marginales e indígenas, representa uno de los grupos sociales con mayor riesgo educativo ya que las condiciones de extrema pobreza y marginalidad socio-económica limitan su acceso a la educación básica tanto como su permanencia en el sistema escolar.

¿Por qué es pertinente en términos analíticos estudiar los procesos de aprendizaje en estas regiones? La respuesta puede ubicarse en dos planos que no siempre hemos atendido en su complejidad: uno social y otro cognitivo.

En primer lugar, hay que reconocer que el diagnóstico del sistema educativo, después del largo periodo de crisis económica de los años ochenta, puso en evidencia que la educación básica se encontraba «devastada» (Fuentes, 1992). La contracción del sistema en este periodo incidió de manera particular a nivel de la educación primaria: la reducción efectiva de la matrícula de 900 mil plazas, la baja de la población en las escuelas nomales, el deterioro de las instalaciones y la reducción del poder adquisitivo del salario de los maestros. A nivel del sistema de cursos comunitarios, se habían cancelado «para 1989, 45% de los centros que operaban en 1982» (Fuentes, 1992; 80). Siguiendo al mismo autor, las consecuencias previsibles que estos cambios tienen en cuanto a las oportunidades de escolarización de la población, son una aguda discriminación social, determinada por la expulsión precoz de una alta proporción de niños que sobreviven en condiciones de extrema pobreza:

«El dato más preocupante de la distribución probable de la escolaridad es la magnitud de los estratos que estarán por abajo del nivel obligatorio establecido por la Constitución de 1917. Un primer estrato, formado por el 27.4 por ciento de los inscritos en primero de primaria, no llegará al 4° grado y a él deben agregarse los niños en edad escolar considerados como «rezago» y cuyo número ha estado

aumentando hasta alcanzar un número estimado de 300 mil por año. Dado el momento de expulsión, lo más probable es que este sector aumente la masa de analfabetismo funcional. Un segundo estrato, que representa al 15 por ciento de los inscritos, complementará cuatro o cinco grados. En ambos casos la subescolarización consolidará la condición marginal de millones de niños que provienen del campesinado de subsistencia y de las capas de desempleados y subempleados de las ciudades y que difícilmente encontrarán empleo estable y la posibilidad real de incorporarse a procesos socialmente inclusivos de modernización productiva.» (Fuentes, 1992:75).

A principios de la década de los noventa las estadísticas del sector educativo demostraron, una vez más, la baja calidad de los servicios educativos para lograr una alfabetización sólida y permanente en la educación primaria:¹ casi el 30% de reprobación anual entre primero y segundo grados de primaria, 4.7% de deserción escolar en cada ciclo escolar, 55% de eficiencia terminal del nivel educativo y 2.6% de niños de 6 a 11 años sin oportunidades de escolarización. El censo de población de 1990 reveló la existencia de más de 6 millones de analfabetas, casi 12 millones de personas con primaria incompleta y el 50% de la población total del país (de 80 millones de habitantes) sin rebasar los estudios de primaria, advirtiendo fuertes disparidades regionales en los promedios de escolaridad entre sectores de la población rural y la urbana:

«Mientras que en el Distrito Federal el porcentaje de niños que asiste a la escuela es de 95%, en Chiapas es del 71; en Sonora el porcentaje de niños de 14 años con primaria terminada es del 86 y en Michoacán es del 65. Esto, mientras que el promedio del número de años de estudios aprobados por la población de 15 años y más en Nuevo León es de 7.8 y en Oaxaca de sólo 4.4 años, por citar algunos ejemplos.»

En segundo lugar, el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados de la escolarización ha sido identificado como una de las principales causas de la repetición y uno de los factores fundamentales que determinan el éxito o el fracaso escolar.² A nivel cognitivo, los avances disciplinarios en el campo de la psicolingüística han tenido un fuerte impacto en el espacio

¹ En los años setentas, el análisis de la educación pública puso de relieve que, a pesar de la expansión de la matrícula de la educación primaria (que incorporaba a casi el 90% de la población infantil), los altos índices de reprobación y deserción escolar entre primero y segundo grado eran indicadores de la baja calidad de la educación impartida.

² Véase Programa Nacional de Modernización de la Educación, SEP. México, 1989; O. Fuentes Molinar, 1992; E. Moctezuma Barragán, 1993.

educativo. Hoy es posible reconocer que la apropiación de la lengua escrita es un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establecen con el sistema de escritura, que les permite interpretar y organizar la información disponible para acceder paulatinamente a su convencionalidad. En este proceso, la escritura es un objeto de conocimiento del que es necesario descubrir su naturaleza, propiedades y modos de organización interna con el fin de acceder a su comprensión (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Actualmente contamos con antecedentes de investigación donde se ponen de relieve los problemas conceptuales que enfrentan los niños durante el proceso de alfabetización, antes y durante el periodo de escolarización. Asimismo, el reconocimiento de los efectos que, sobre la evolución de las conceptualizaciones infantiles, tienen las prácticas escolares y sociales de uso de la escritura son elementos que deben tenerse en cuenta cuando se trata de estudiar el desarrollo del aprendizaje que tiene lugar en el aula.³ Igualmente, se tienen los resultados de investigaciones recientes cuya finalidad ha sido indagar los problemas conceptuales que enfrentan los niños (en grados de escolarización posteriores a primero y segundo de primaria) cuando producen textos escritos.⁴ Sin embargo, estos datos describen principalmente el proceso de aprendizaje en poblaciones urbanas.

Sabemos que el contraste existente entre la ciudad y el campo, en cuanto a la utilización de la escritura como vehículo de los intercambios sociales, es un factor que influye en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el ambiente alfabetizador de los espacios de socialización (familia, grupo de pertenencia, vida escolar y social), donde los niños interactúan con personas que hacen un uso cotidiano de la escritura, favorece el descubrimiento y comprensión de las propiedades y funciones de la escritura y ayuda a contextualizar la información escolar. Por contraste, el ambiente social de las poblaciones rurales está marcado por la escasa circulación de la escritura, lo que significa que el proceso de alfabetización de la población infantil se desarrolla en condiciones poco favorables dentro y fuera de la escuela. Tenemos evidencias que permiten reconocer que el proceso de conceptualización de los niños de zonas rurales marginadas es similar al encontrado en la población infantil urbana (Ferreiro y Rodríguez, 1994) pero, aún

³ Véase Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro 1987.

⁴ Véase E. Ferreiro y C. Pontecorvo (1993), A. Teberosky (1992b), L. Tolchinsky (1992).

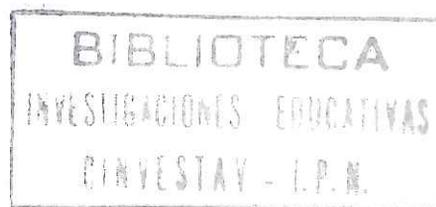
desconocemos cómo se expresan estos saberes y competencias, ni cuáles son las dificultades conceptuales que enfrentan durante el proceso de aprendizaje.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se intenta en este trabajo ensayar formas específicas de evaluación que permitan explicitar los conocimientos adquiridos sobre la lengua escrita y reconocer las características del proceso de aprendizaje.

La evaluación ha sido una preocupación constante en el campo de las prácticas educativas y sociales; de ello da cuenta la amplia literatura que sobre el tema se ha producido después de varias décadas. Además, es posible constatar que dentro del campo de la investigación no cesan de diversificarse los procesos de evaluación; especialmente, dentro de la psicología, la sociología y la economía la diversificación de los objetos de la evaluación tienden a constituir verdaderas subdisciplinas. Por lo tanto, a los fines del presente trabajo, la revisión bibliográfica se restringe, específicamente, a aquellos trabajos cuyo objeto de evaluación son los aprendizajes escolares, dentro de los cuales se encuentra una alta producción de estudios realizados por profesionales de la didáctica.

En general, la evaluación puede ser entendida como un proceso en el cual se delimitan, obtienen y proveen informaciones útiles que permiten juzgar y definir la toma de decisiones (D.L. Stufflebeam, 1980). En principio, la evaluación es una práctica ligada a una o varias teorías; y como toda práctica, el fin que persigue es lo que fundamenta la coherencia entre los objetos, las funciones y las formas de la evaluación. Para determinar una acción de evaluación es indispensable comenzar por definir su finalidad, es decir, para qué evaluar. De esta respuesta depende el planteamiento de las preguntas: qué evaluar, cómo, cuándo y con qué instrumentos (Babier, 1985; Meyer, 1989).

De acuerdo con las funciones de la evaluación es posible distinguir tres tipos que tienen por finalidad evaluar los aprendizajes escolares de los alumnos y que se distinguen por sus objetivos y formas de evaluar. Primero, la evaluación sumativa o normativa que consiste en contabilizar los saberes y lagunas de un individuo en relación a una norma predefinida y fijada a un momento dado del proceso educativo. Los resultados son estimados en función de los éxitos y de los fracasos en las pruebas con el objetivo de establecer un balance (dónde se sitúa el alumno) para ejercer una decisión cuyas consecuencias son de orden institucional y social. Este



tipo de evaluación no se liga con ninguna regulación pedagógica sino que termina en una selección y/o certificación (Noizet y Caverni, 1978; Mauffrey y Cohen, 1995).

Segundo, la evaluación formativa tiene por finalidad poner en evidencia los saberes, competencias y lagunas de los alumnos en un momento del proceso, en función de los objetivos de aprendizaje previamente definidos. Tiene lugar a todo lo largo del proceso educativo y permite, a la vez, estimar los progresos individuales e intervenir en el proceso para rectificar y mejorar las modalidades de la acción de enseñanza sobre distintos objetivos: los trabajos de los alumnos o los métodos pedagógicos. En este tipo de evaluación, los resultados de las pruebas aplicadas también son estimados en función de las competencias y las lagunas; sin embargo, su propósito es desembocar en una acción pedagógica adaptada a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y por consecuencia son evaluaciones individualizadas (Léon, 1977; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1981).

Tercero, la evaluación diagnóstico puede combinar algunos aspectos de la evaluación sumativa y de la evaluación formativa. Al igual que la evaluación normativa, consiste en determinar los saberes y lagunas de un sujeto o de una población en relación a una norma preestablecida (los programas oficiales). Se realiza en momentos claves de la escolarización y aunque sus resultados son estimaciones en función de los éxitos o fracasos se busca establecer la distinción entre las competencias y las lagunas. Este tipo de evaluación-diagnóstico no tiene como función la selección; al igual que la evaluación formativa tiene como propósito generar respuestas pedagógicas. Este tipo de evaluación es practicada por una gran parte de los maestros que, al inicio del año, desean establecer el nivel general del grupo y también por las autoridades escolares con la intención de probar la eficacia de las políticas educativas o en la toma de decisiones para establecer alguna reforma; por ejemplo, es el caso de las evaluaciones internacionales realizadas por la UNESCO y la OCED (Mauffrey y Cohen, 1995).

En cuanto a los objetos de la evaluación, ésta se realiza sobre los productos con la finalidad de constatar los efectos del proceso de formación alrededor de qué es lo que el alumno o el grupo han adquirido efectivamente, ya sea en términos de comportamientos o de «saber-hacer» específicos. Sin embargo, la selección de los índices a evaluar en los productos está determinada por un «modelo de referencia», es decir, comparación entre un «producto norma» cuya definición depende de la manera como se conceptualiza el objeto de

conocimiento en cada disciplina y las expectativas que se tienen acerca del tipo de «producto esperado».

Particularmente en el dominio lingüístico, diversos estudios (E. Charmeux, 1983; Lise Demailly, 1980; A. Petitjean, 1982) aprecian la vaguedad de los criterios de evaluación de los maestros, dirigidos más por afirmaciones de orden normativo sustentadas en la creencia de que existe un repertorio lingüísticos autorizado, específicamente de quienes además sustentan los «mercados lingüísticos» en las relaciones sociales.⁵

En el caso de la producción de escrituras, el criterio de la «corrección» ha tenido una fuerte presencia cuyo origen surge de la concepción de la escritura como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras de la lengua oral. Las consecuencias pedagógicas de esta visión lleva a concebir su aprendizaje como una técnica y por tanto el modelo de referencia corresponde al de los adultos alfabetizados: sin incorrecciones gráficas ni ortográficas. En muchas ocasiones la distancia entre un producto norma y un producto esperado suele ser prácticamente nula y por tanto no hay posibilidad de establecer diferencias proximales entre los textos producidos por los alumnos. Por ejemplo, A. Teberosky y R.M. Bellés (1992b)⁶ en una experiencia de evaluación de escrituras de alumnos de preescolar realizada por maestros, comprobaron que en general se prescinde de criterios diferentes a la norma que den cuenta del modo de escritura de los niños en proceso de aprendizaje.

Aun cuando la evaluación ha sido considerada como el reconocimiento y medida de los conocimientos adquiridos, la inmensa mayoría de estas evaluaciones se concentran en la noción de resultado u objetivo alcanzado. En este sentido, es indispensable buscar alternativas para la construcción de nuevos esquemas interpretativos que vayan más allá de los resultados. Aquí exploramos este camino, se intenta poner en el centro del análisis el proceso de aprendizaje en cuanto tal, ensayando la pertinencia de un conjunto de indicadores cuyas dimensiones están ocultas cuando sólo se realiza un análisis de correspondencia entre el conocimiento esperado y el conocimiento real de los niños en un momento determinado de su experiencia.

⁵Según P. Bourdieu (1990; 145) el mercado lingüístico «Concretamente, es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas éstas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística.»

⁶ Véase A. Teberosky (1992b) *Aprendiendo a escribir*, capítulo «Evolución-Evaluación».

Los instrumentos analíticos de este trabajo, más que medir, intentan aproximarse a la mutliplicidad de competencias que operan en los procesos de aprendizaje en la interpretación y producción de textos. En este sentido, se privilegia la observación de las estrategias y el reconocimiento de la diversidad de saberes a partir de los cuales los niños construyen su conocimiento sobre la escritura.

En la tradición pedagógica la lectura y la escritura han sido concebidas como el aprendizaje de dos técnicas disociables pero complementarias, donde la escritura ha estado subordinada al aprendizaje de la lectura. De ahí que una gran parte de los trabajos de evaluación sobre los resultados escolares se centren principalmente en la competencia de la lectura para valorar el aprendizaje en el dominio de la lengua.⁷

Con respecto a la lectura,⁸ hasta antes de los años setenta el indicador para definir la ejecución en lectura fue la capacidad para oralizar correctamente. Con esta concepción las formas de evaluación se centraron sobre la lectura en voz alta de un texto, cuyos indicadores pretendían establecer una progresión en términos de: decifrado, lectura corrida y lectura expresiva. Las prácticas educativas se orientaban entonces hacia el reforzamiento de las competencias fonográficas con textos fabricados con palabras complejas a fin de ejercitar el descifrado, la visualización de pausas (según puntuación); en pocas palabras, se trataba de un entrenamiento intensivo a través de la repetición.

Entre los años 70 y 80, la ejecución en lectura se fundamentó en la velocidad de la lectura silenciosa. El grado de rapidez se establecía a partir de la relación entre el tiempo que tomaba la lectura y el número de palabras o signos leídos. Estos resultados se completaban con un cuestionario de elección múltiple cuyo principio era verificar la comprensión. Sin embargo, el tipo de preguntas permite afirmar que en realidad estos cuestionarios servían como verificación de que el texto efectivamente había sido leído. En estas situaciones, el alumno debía mostrar que había memorizado algunos detalles del texto, pero nunca se le pedía que manifestara una actividad de reconstrucción del sentido global de lo leído. Por tanto, en la

⁷ Véase W. Elley, 1992 y 1994; *Regards sur l'Éducation; Les indicateurs de l'OCDE*, 1995 y *Measuring what students learn*. OCDE, 1995.

⁸ Los datos sobre el desarrollo histórico de las formas de evaluación en lectura fueron obtenidos de Mauffrey, A. y Cohen, I. (1995) *Lecture, éléments pour une pédagogie différenciée*. Armand Colin, Francia.

práctica pedagógica se generaron ejercicios y actividades específicas en diversos aspectos que permitieran el cumplimiento de los objetivos programáticos.

Actualmente, los indicadores para evaluar la lectura se establecen a partir de una nueva orientación: leer es comprender. Esta visión ha originado la construcción de nuevas formas de evaluación que buscan valorar esta competencia (por ejemplo, con estos principios han sido elaboradas las evaluaciones-diagnóstico nacionales en Francia para identificar el nivel de desempeño escolar). El rasgo más importante que puede apreciarse en las formas actuales, sobre todo en la evaluación formativa, es la diversificación de los criterios y la incorporación de distintos tipos de textos para evaluar diferentes competencias tanto en lectura como en producción de textos.

En este sentido, queremos conocer cuáles son las estrategias que los niños han desarrollado y cómo las utilizan para enfrentar situaciones específicas de lectura y escritura. Nos proponemos mostrar que este conocimiento no sólo depende de la práctica o ejercitación; por el contrario, estamos seguros que es necesario que los niños hagan una reflexión sistemática sobre las aspectos funcionales y estructurales de los diversos tipos de textos. Partimos de la hipótesis de que la diversificación de las estrategias se desarrolla en la interacción con los textos en situaciones diversas. Por ello, el estudio se ubica en un momento del aprendizaje en el que los niños enfrentan nuevos problemas conceptuales sobre la escritura y en el cual las estrategias que ponen en juego para abordar la comprensión de la lectura y la producción de textos se encuentran en proceso de construcción y desarrollo. Por ello, el estudio se centra en alumnos que ya han rebasado las fronteras de la alfabetización inicial, es decir, que manejan los principios básicos del sistema de escritura. De esta manera, reconocer los avances y las dificultades que los alumnos enfrentan en el proceso de aprendizaje, puede guiar la construcción de esquemas interpretativos que permitan valorar las muchas formas en que se pueden expresar los conocimientos y saberes de los alumnos en los productos que se evalúan.

La presentación de los resultados se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo uno se describen las características del programa de cursos comunitarios de CONAFE, con una breve reseña histórica sobre su origen y forma de operación. Se analizan las condiciones sociales y educativas de las poblaciones rurales a las cuales va dirigido el servicio, con una visión que

intenta caracterizar las condiciones poco alfabetizadoras del contexto social. Asimismo, se presentan los principales objetivos pedagógicos de la propuesta de alfabetización y se ejemplifican algunas de sus actividades de aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el segundo capítulo se definen los criterios de selección para la constitución de la muestra y la metodología del estudio. Para evaluar el aprendizaje escolar se diseñaron varias situaciones de lectura y escritura; algunas de ellas son formas innovadoras de evaluación. En este capítulo se describen los materiales y procedimientos de aplicación para cada situación.

En el tercer capítulo, dedicado al proceso comprensión de la lectura, se indaga el nivel de desempeño y se anotan las principales dificultades que enfrentan los niños en la resolución de tareas específicas. El análisis se centra principalmente sobre el manejo de los aspectos sintácticos y semánticos del texto, identificando así algunas de las estrategias específicas que son utilizadas para abordar la comprensión del texto.

En el cuarto capítulo, se analiza la competencia de los alumnos para producir específicamente textos narrativos, poniendo en contraste la calidad textual, en cuanto al desarrollo del contenido y su organización formal, con las características ortográficas y gráficas de los productos escritos en relación al proceso mismo de producción. Finalmente, en las conclusiones se exponen los principales hallazgos del estudio.

Los resultados que se presentan en la tesis son el producto de un proceso de elaboración personal, cuyos inicios se remontan a diez años atrás cuando, con el propósito de conocer el proceso de aprendizaje de los niños de las zonas rurales, descubrí el complejo mundo de los cursos comunitarios. En ese entonces, mi proyecto de tesis representaba la primera exploración con niños del campo y los resultados permitirían conocer las particularidades del proceso inicial de apropiación de la lengua escrita en niños que iniciaban su escolarización. Durante un año mantuve un contacto sistemático con los alumnos, los padres de familia y los instructores de tres cursos comunitarios en Tlaxcala, lo que me dio la oportunidad de conocer las condiciones particulares del contexto social y escolar, pero también, la posibilidad de reconocer las múltiples dificultades en las que se desarrollaba el proceso educativo. El impacto con esta realidad me llevó a modificar, poco a poco, los propósitos iniciales del estudio y empecé a preocuparme por buscar nuevas formas para enseñar a los niños a leer y escribir.

A partir de esa experiencia mi interés se centró en el desarrollo de alternativas pedagógicas que permitieran transformar las formas de enseñanza. Durante otros dos años más, establecí una vinculación permanente con los cursos comunitarios y con el personal de CONAFE, a través de la asesoría y desarrollo de diversos proyectos institucionales encaminados a modificar las situaciones de aprendizaje en el aula de acuerdo con el modelo educativo y con el perfil de los instructores. Parte de este proceso culminó en la elaboración de la nueva propuesta de alfabetización para cursos comunitarios.

Deseo agradecer a la Dra. Emilia Ferreiro la formación y experiencia adquirida en los muchos años de trabajo como miembro de su equipo de investigación en el DIE, así como el tiempo que dedicó a leer las varias versiones previas de esta tesis, sobre todo, el no haber quitado nunca el dedo del renglón con su insistencia constante para que este trabajo fuera concluido. Asimismo, mis agradecimientos a Beatriz Rodríguez, Fernando Bernal, Elisa Castro, Alma Castillo, Rebeca Hernández, Alicia Silva, Rocío Vargas y Jazmín Odabachian por su valiosa cooperación en el levantamiento de los datos, de los cuales se desprenden los resultados de esta investigación. A las profesoras María Elena Guerra y Cristina Galván de la Delegación CONAFE de Aguascalientes con quienes el diálogo pedagógico siempre fue fructífero y a Leticia Calzada que me permitió asomarme por primera vez a los cursos comunitarios. A Ernesto, Daniel y Santiago que durante años y con diferente intensidad han sufrido las consecuencias de una madre en eterna elaboración de la tesis y, en especial, a Miguel que no me dejó parar hasta poner el punto final de este trabajo.

CAPÍTULO 1

LA ALFABETIZACIÓN EN CURSOS COMUNITARIOS

En la década de los ochenta, los estudios de los procesos cognitivos sobre el aprendizaje de la lengua escrita adquirieron una dimensión distintiva en relación con el problema de la alfabetización permanente de los niños en proceso de escolarización.

Por esos años, los resultados de la investigación psicogenética sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, demostraron que se trata de un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establecen con el sistema de escritura. En este proceso, los niños construyen esquemas interpretativos propios y originales acerca de la escritura a partir de la información disponible en los diferentes espacios sociales. Estos esquemas interpretativos les permiten acceder, paulatinamente, a la convencionalidad del sistema de escritura. Si bien es cierto que la información que el niño puede asimilar del medio está en relación con los conceptos previamente elaborados, es la existencia de un contexto determinado de uso de la escritura lo que le permite la elaboración y evolución de sus conceptualizaciones. La interacción entre el sujeto que aprende y el objeto a conocer juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje, ya que es en esta interacción permanente con el medio ambiente que el niño logra comprender la naturaleza y funcionalidad de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los hallazgos en este sentido, generaron asimismo, diversos estudios comparativos entre niños de diferentes países con distintas lenguas maternas⁹ encontrando que en todos ellos fue posible identificar los mismos niveles de complejidad conceptual que habían sido definidos por Ferreiro y Teberosky.

En otros estudios se demostró que las diferencias existentes entre los distintos contextos socioculturales son elementos significativos cuando se trata de establecer los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en los niños (Cazden, 1982; Jensen Leichter, 1983; Schieffelin y Cochran-Smith, 1984; Rockwell, 1982). La noción de « ambiente alfabetizador » ha permitido caracterizar estos contextos a partir de la identificación de indicadores como: la existencia y circulación de la escritura como vehículo o soporte de intercambios sociales; la cantidad y calidad de las interacciones sociales que se establecen con la

⁹ Véase Y. Goodman (1980), A. Teberosky (1982), L. Tolchinsky (1985).

escritura dentro y fuera del núcleo familiar; el uso cotidiano que se hace de la escritura y sus propósitos; y la variedad de objetos en los que aparece la escritura.

De acuerdo con los resultados anteriores, fue posible determinar que el proceso de adquisición de la escritura en niños urbanos se inicia en el contexto extraescolar (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982), donde la existencia y circulación de la lengua escrita en los intercambios sociales asegura que el niño sea un observador participante en las actividades de lectura y escritura. En las calles, los niños observan los carteles escritos con distinto tipo de información (instrucciones, prohibiciones, propaganda), en la televisión aparecen textos y los productos comerciales son portadores de escritura. Las personas realizan en forma cotidiana diversas actividades de lectura y escritura con diferentes propósitos: leen el periódico, libros o revistas; consultan calendarios y directorios telefónicos; escriben recados, cartas, listas de compras y llenan formatos.

A pesar de que el proceso de adquisición de la escritura se inicia en el contexto extraescolar, es la escuela el espacio primordial donde se instituye la formalización de la enseñanza y el aprendizaje. Es por eso, que un factor que influye de una manera determinante en el desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita es la forma de enseñanza de la lectura y la escritura. La escuela y los procesos de enseñanza han sido ampliamente analizados con diferentes perspectivas demostrando que la orientación de los programas, métodos y prácticas escolares tradicionales dan al niño una visión parcial y fragmentada de lo que es la escritura y su funcionalidad. Estas deficiencias tienen su origen en la concepción que subyace de la lengua escrita como código de transcripción gráfico-fonético y los principios de su aprendizaje, que por muchas décadas han sido los fundamentos de los programas escolares (Ferreiro, 1986).¹⁰

Estos aportes teóricos dieron lugar a la apertura de un amplio espacio de trabajo y reflexión sobre lo que significaba el aprendizaje de la escritura en el niño y sus implicaciones pedagógicas dentro del proceso educativo. A finales de la década de los ochenta, el impacto de tales resultados había generado diversas propuestas pedagógicas en México y diferentes países de Latinoamérica donde se incorporaron estos conocimientos con la finalidad de asegurar la alfabetización permanente de los niños en sus primeros años de escolarización como una

¹⁰ El énfasis en los procesos perceptivo-motores, memoria y repetición, así como la importancia de los contenidos ortográficos y gramaticales en el manejo de la escritura.

alternativa viable para abatir los altos índices de reprobación y deserción escolar. Lo común en dichas propuestas fue la prioridad en retomar las prácticas educativas presentando actividades de lectura y escritura de conformidad con la diversidad de situaciones de uso real y en diferentes contexto de aparición (variedad de soportes de escritura y tipos de textos).

Las condiciones en las que se desarrollaron dichos proyectos fueron muy variables. Por un lado, había propuestas dirigidas tanto a nivel preescolar como a nivel primaria; algunas mantenían un radio de acción que involucraba a un número limitado de alumnos, mientras que otras fueron propuestas que se desarrollaron dentro de una red educativa más amplia (regional o nacional). Es importante destacar que, en ese momento, estas alternativas pedagógicas principalmente se centraron en el proceso inicial del aprendizaje de la lengua escrita, es decir en los dos primeros años de escolarización formal (1° y 2° grados de primaria), con propuestas parciales y menos sistemáticas para los alumnos de grados posteriores. La mayoría de ellas estaban dirigidas a la población urbana y específicamente a los grupos urbano-marginales de alto riesgo educativo, donde se reportaban los índices más altos de fracaso escolar. En comparación, existía un desarrollo mínimo de propuestas para la alfabetización de los niños del contexto rural, donde, evidentemente, el rezago educativo se agudizaba dadas las condiciones existentes de marginalidad socioeconómica de estas poblaciones y del difícil acceso a los servicios educativos (Ferreiro, 1989).

Esta breve referencia a las diversas experiencias pedagógicas es una forma de enmarcar el contexto educativo a nivel nacional y latinoamericano en el cual se inició la elaboración e implementación de la propuesta alternativa de alfabetización para alumnos de Cursos Comunitarios (programa operado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo de la Secretaría de Educación Pública). Dicha propuesta está contenida en los nuevos materiales de la serie « Dialogar y descubrir »¹¹ para impartir educación primaria en pequeñas poblaciones rurales que no tienen acceso al servicio regular de la Secretaría de Educación Pública.

El enfoque pedagógico del área de Español para cursos comunitarios se ve reflejado en la definición curricular de los contenidos escolares, organizados éstos en torno a la lengua escrita

¹¹ La propuesta pedagógica general de « Dialogar y descubrir » incluye el desarrollo de los programas de enseñanza para la primaria completa en las cuatro áreas básicas del conocimiento escolar: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

como objeto de conocimiento y reflexión. Se enfatizan los usos y funciones de una amplia diversidad de tipos de textos con el propósito central de propiciar el desarrollo de estrategias para la comprensión de la lectura y la producción de textos escritos. La transformación curricular y la propuesta didáctica se fundamentan sobre el supuesto central de que, en el caso de las comunidades rurales donde funcionan cursos comunitarios, es desde la escuela que se puede influir en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en los alumnos y posiblemente en las prácticas sociales de uso de la escritura para transformar las condiciones generales de alfabetización de estas poblaciones rurales.

Sin embargo, la viabilidad de las innovaciones pedagógicas no sólo depende de su coherencia interna y adaptabilidad a las condiciones del aula, también está sujeta al proceso de apropiación del maestro para comprender la concepción pedagógica alternativa y a las estrategias institucionales para abordar la capacitación de los docentes y la evaluación de los alumnos. En este sentido, los criterios de evaluación del aprendizaje escolar deben ser ajustados en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje abordado en el aula, para que sean « sensibles » a la diversidad de nociones involucradas en el proceso de alfabetización.

1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS CURSOS COMUNITARIOS

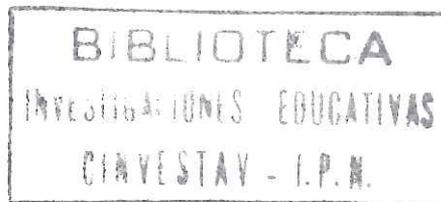
El modelo de cursos comunitarios surge de la experiencia desarrollada en la tradición de la Escuela Rural Mexicana, particularmente la escuela unitaria donde un solo maestro atiende simultáneamente a los seis grados de la educación primaria. Se inicia como una experiencia piloto en el contexto del programa nacional de educación « Escuela para todos » (periodo de gobierno 1976-1982) con el propósito de ofrecer los dos primeros grados de primaria a niños en edad escolar, que por pertenecer a pequeñas comunidades aisladas no tenían acceso a los servicios educativos regulares. Posteriormente, la atención se amplió a alumnos de 3° y 4° grados como respuesta a las peticiones de los habitantes de estos poblados y evitar así el desplazamiento a otros centros poblacionales y la deserción escolar de los niños. De esta experiencia se fundamentó la decisión institucional de ofrecer la primaria completa en las comunidades atendidas. A partir de 1979 la cobertura del servicio educativo se amplió a nivel nacional, ofreciendo a los alumnos los seis grados de la primaria en el lugar donde viven. Para el

ciclo escolar 1989-1990 se atendía a 80 mil niños de 7 mil comunidades rurales en los 31 estados del país.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) -en tanto organismo dependiente de la SEP-, tuvo a su cargo la implementación del programa cursos comunitarios y hasta la fecha mantiene su operación (junto con el de Preescolar Comunitario que surgió poco tiempo después). Este programa está destinado a atender las comunidades rurales marginadas y aisladas, que por sus condiciones de dispersión geográfica, difícil acceso y escasos recursos económicos no tienen posibilidad de ingresar a las escuelas rurales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los cursos comunitarios se instalan por petición de los habitantes de la comunidad, o bien, cuando CONAFE ofrece el servicio, y se establece un convenio entre la institución y la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), formada por los padres de familia. A la APEC corresponde el compromiso de otorgar un terreno para la escuela, construir el aula y dar asistencia al instructor durante el ciclo escolar (es decir, comida y habitación). Por su lado, CONAFE se compromete a habilitar el aula con mobiliario, material escolar para los niños, apoyos didácticos y capacitar al instructor que funcionará como maestro. Los cursos funcionan con un mínimo de 5 niños a un máximo de 30; una vez que el límite máximo es rebasado, el curso comunitario se integra al sistema de escuelas rurales federales o estatales de la SEP. En cada estado de la República existe una delegación estatal de CONAFE para atender y operar los programas educativos de preescolar y primaria.

La función docente está a cargo de los instructores comunitarios (IC), jóvenes de ambos sexos, entre 15 y 18 años de edad, que tienen como formación escolar mínima estudios de secundaria, es decir que no tienen una formación profesional ni experiencia docente anterior. Estos jóvenes prestan un servicio social trabajando como instructores durante uno o dos ciclos escolares; en su mayoría ellos viven dentro de la comunidad mientras prestan sus servicios y a cambio reciben una beca para continuar posteriormente sus estudios. La mayoría de estos jóvenes son originarios de la zona, generalmente pertenecientes a poblaciones rurales más grandes, aunque el perfil ha ido cambiando y actualmente es posible encontrar como instructores a jóvenes egresados de los mismos cursos comunitarios.



Cada delegación estatal tiene bajo su responsabilidad la capacitación de los instructores, antes y durante su servicio en las comunidades.¹² Por otra parte, los tutores-capacitadores, en general ex-instructores con uno o dos años de experiencia docente en las comunidades, tienen la función de capacitar a los nuevos instructores y asesorarlos pedagógicamente durante su servicio a través de esporádicas visitas a los cursos comunitarios y durante las reuniones de tutoría mensuales. En la práctica, dichas reuniones representan el único espacio donde los instructores pueden recibir apoyos y sugerencias sobre su quehacer docente en el aula, tanto del personal técnico de la delegación como de sus compañeros instructores.

El modelo de capacitación de instructores ha sufrido diferentes modificaciones durante más de 15 años de operación del sistema, en el cual se establece dos meses de capacitación (julio y agosto) y uno o dos años de servicio continuo en las comunidades. Los instructores son adiestrados para manejar el Manual del Instructor Comunitario como auxiliar didáctico en el desarrollo de sus actividades y en el manejo de técnicas pedagógicas para organizar el trabajo en el aula con todos los alumnos del curso comunitario.

En 1975 se solicitó a los equipos de investigación del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN la elaboración del primer Manual del Instructor Comunitario (MIC) con el propósito inicial de concentrar en un solo libro los contenidos escolares de los programas oficiales vigentes en ese momento y facilitar la labor docente de los instructores para impartir la primaria completa.¹³

Entre varias de las aportaciones de este primer manual se puede mencionar la organización de los seis grados escolares en tres niveles: en el nivel I se atendía sólo el primer grado; en el nivel II a segundo, tercero y cuarto grados; y en el nivel III a quinto y sexto grados. El planteamiento de esta estructura facilitaba al instructor el manejo de los contenidos específicos de cada grado escolar, así como la organización y atención de los alumnos dentro del aula. Esta organización es equivalente a la modalidad «multigrado» donde los programas de cada grado

¹² El delegado, jefe de programas educativos y los coordinadores de cursos comunitarios son personal técnico de planta en la institución; en cambio, los tutores-capacitadores y los instructores mantienen una vinculación eventual con la institución por ser "prestadores de servicio social". Esta condición provoca que no haya la posibilidad de acumular experiencia docente en el aula y por tanto el proceso de capacitación es interminable.

¹³ El desarrollo de la investigación de campo y elaboración de los materiales que formaron los primeros manuales del instructor comunitario fueron coordinados por Elsie Rockwell con la participación como autores de Grecia Gálvez, Irma Fuenlabrada, Gloria López. Hernández, Alberto Lozano Sánchez y Bertha Sola Valdez.

escolar se desarrollan en forma independiente pero se comparten ciertas actividades que son próximas a los contenidos específicos de algunos grados.

2. CONTEXTO EDUCATIVO

Dentro de las poblaciones que constituyen las zonas rurales en México, no se puede hablar de un contexto social único y menos aún considerar que comparten el mismo tipo de ambiente social de las ciudades. En el caso de los Cursos Comunitarios, es importante destacar las características del contexto educativo (la comunidad y la escuela) para comprender las condiciones en que se desarrolla el proceso de alfabetización de los niños.

Las observaciones llevadas a cabo durante más de cinco años de trabajo continuo en las comunidades,¹⁴ muestran que a diferencia de lo que sucede en los centros urbanos, el ambiente alfabetizador de las comunidades rurales donde funciona el sistema de cursos comunitarios está marcado por el escaso uso de la escritura. Además, estas poblaciones se distinguen de otros grupos sociales por sus condiciones de extrema marginalidad (próximas a las de grupos indígenas) y están compuestas en su mayoría por grupos mestizos monolingües. Son pequeñas poblaciones de menos de 500 habitantes, constituidas de 5 a 10 familias aproximadamente, con estrechas relaciones de parentesco. Se encuentran alejadas de los centros poblacionales más grandes por lo que su acceso es a través de caminos de terracería o brechas. Su economía se caracteriza por ser de autoconsumo y no cuenta con la mayoría de los servicios completos como son agua potable, luz, servicios médicos y educativos (no cuentan con preescolar ni secundaria).

¹⁴ Entre 1985 y 1991 realicé observaciones sistemáticas en comunidades de cursos comunitarios durante el desarrollo de diversos estudios. Primera aproximación al proyecto de tesis de maestría con el diagnóstico del proceso de conceptualización de la escritura en niños de nivel I (equivalente a 1er. grado de primaria) y exploración de actividades de lectura y escritura con diversos textos y materiales escritos (un ciclo escolar en tres comunidades de Tlaxcala). Asesoría a la Subdirección de Investigación de CONAFE en: sistematización de la elaboración del Periódico Comunitario como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la escritura (en varias comunidades de Michoacán. Trabajo escrito presentado en el Encuentro Latinoamericano sobre Experiencias y Alternativas en la Alfabetización de Niños. México, 1987) y asesoría técnica y pedagógica del proyecto estatal de Aguascalientes «Apoyo al proceso de lectura y escritura» (APROLE) en el diseño y experimentación de actividades de aprendizaje para alumnos de nivel I y II (en casi todos los cursos comunitarios del estado). Finalmente, como coordinadora del equipo de Español del DIE para la reelaboración de los manuales del instructor comunitario de CONAFE y en el diseño, experimentación y seguimiento de actividades didácticas para alumnos de los tres niveles escolares (en diversas comunidades de Guanajuato, Puebla, Morelos y Zacatecas).

La economía familiar se convierte en la unidad básica de producción y sobrevivencia de los habitantes de estas comunidades. Padres e hijos asumen distintas responsabilidades y actividades productivas. El padre y los hijos varones mayores de 15 años se dedican, sobre todo, a las labores del campo y/o a vender su fuerza de trabajo como asalariados. Por su lado, la madre y las hijas mayores de 15 años, se dedican al trabajo dentro de la casa (preparar la comida, limpiar y barrer, lavar ropa, acarrear agua, etc.) y en algunos casos a actividades remunerativas como el servicio doméstico en las ciudades. Las actividades que realizan los niños que van a la escuela varían de acuerdo a la edad y sexo; así, por ejemplo, los niños se dedican fundamentalmente al pastoreo de los animales domésticos, acarreo de agua y llevar el grano al molino. Las niñas ayudan en los quehaceres de la casa y en el cuidado de los hermanos menores, encontrando algunos casos donde niñas de 5 años de edad llegan a tener esta responsabilidad.

En cuanto a la presencia y circulación de la escritura, se puede decir que ésta es prácticamente inexistente. En las casas no hay televisión, ni tienen acceso regular a libros, revistas, periódicos y publicaciones en general. Las personas no cuentan con servicio postal regular y en algunos lugares el intercambio con familiares que están fuera de la comunidad se establece por vías ajenas a la correspondencia, como pueden ser los mensajes orales enviados a través de terceras personas o el teléfono y la radio. Dada la dispersión del asentamiento habitacional y las estrechas relaciones familiares que existen entre los miembros de las comunidades no existe la necesidad de utilizar letreros; además, como casi no hay circulación de personas ajenas al lugar, tampoco hay señalamientos en los alrededores o a pie de carretera de los accesos. Finalmente, la mayoría de los adultos son analfabetos o semialfabetizados, existiendo una baja proporción de jóvenes con primaria completa o que continúen estudios de secundaria.

Estas son las características que en general definen el contexto de las comunidades, por tanto es posible asegurar que los intercambios sociales no se encuentran mediados de una manera relevante por la utilización de la lengua escrita. Este incipiente grado alfabetizador tiene efectos directos sobre el proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje de los niños, quienes mantienen una muy escasa interacción con actividades de lectura y escritura significativas que les permitan comprender los conceptos básicos del sistema de escritura y su funcionalidad.

En la escuela, indudablemente, el docente es uno de los actores principales dentro del proceso educativo, por eso es necesario tomar en cuenta las características de los instructores en su rol de enseñantes. Debido a que no tienen formación docente y su nivel de escolaridad es bajo (de 6 a 9 años), enfrentan grandes deficiencias tanto en el manejo de los contenidos que debe enseñar como en las técnicas para organizar el trabajo en el aula. En términos generales, se puede decir que el instructor tiene muy poca experiencia como usuario de la lengua escrita, con un bajo nivel de competencia para comprender y producir los textos escritos.

Además de estas deficiencias, el instructor actúa desde una percepción intuitiva del «ser maestro», extraída sólo de su propia experiencia como alumno. Reproduce el mismo tipo de prácticas que pueden observarse en las escuelas (sean rurales o urbanas) atendidas por maestros profesionales, formados en las escuelas normales. La enseñanza se recarga en la realización mecánica de planas, copias o dictados, de sílabas sin sentido para los alumnos que inician su escolarización o de lecciones completas de los libros de texto para los alumnos que necesitan «practicar y ejercitar» la escritura. En cuanto a las actividades de lectura, en ocasiones se realizan en voz alta pero sin enfatizar la comprensión del contenido, más bien como un control de disciplina; la mayoría del tiempo los niños trabajan sobre cuestionarios a completar (sean contenidos de español o de ciencias). En resumen, el curso comunitario funciona con un instructor poco alfabetizado y donde las prácticas tradicionales tienen un fuerte arraigo en el aula. Esta situación repercute en los altos porcentajes de repetición tanto en los niños que inician su aprendizaje como entre los alumnos de grados más avanzados, quienes aun cuando ya saben leer y escribir tienen grandes dificultades para comprender lo que leen y para producir textos escritos.

Conocer y caracterizar las prácticas sociales en las comunidades rurales y las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula significó la posibilidad de establecer el punto de partida para la elaboración de una alternativa de alfabetización que se acercara a la realidad de estos grupos sociales. El objetivo estaba claro; había que lograr que los alumnos fueran usuarios de la lengua escrita dentro de un contexto comunicativo pero, dadas las condiciones poco alfabetizantes del contexto social se hacía indispensable replantear la función de la escuela. La certeza se convirtió en un reto: ¿Cómo hacer para convertir el curso comunitario en un espacio privilegiado de uso de la escritura, donde los niños tuvieran la

posibilidad de mantener un contacto sistemático y cotidiano con actividades que requieren de una lectura y escritura funcional? ¿Se pueden cambiar las prácticas sociales de uso de la lengua escrita desde la escuela?

3. LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN

En 1982 tuvo lugar una importante reforma a nivel nacional de los programas y contenidos de la educación primaria, lo cual generó un desfase con respecto a los contenidos y métodos de enseñanza planteados en los primeros manuales del instructor (MIC). En esta reforma, el enfoque del área de español de primaria enfatizaba el estudio de las nociones lingüísticas y los principios de la gramática estructural. La transformación curricular para primero y segundo grados desembocó en un programa integrado, es decir, los contenidos de las cuatro áreas básicas (español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) fueron integrados en un solo programa por grado y organizados en módulos. La enseñanza de la lectura y la escritura se fundamentaba en el método de análisis global estructural, mientras que la propuesta del manual se centraba en la enseñanza por familias silábicas con una fuerte orientación hacia los aspectos perceptivo motores como prerequisite del aprendizaje de la lectoescritura. En cuanto a los programas de los demás grados (3° a 6°) el análisis gramatical y manejo de la terminología lingüística no correspondía con el planteamiento del manual y resultaba difícil de ser interpretado por los instructores.

Después de más de diez años de funcionamiento del manual del instructor (MIC) y dadas las reformas educativas de 1982, se hacía indispensable la necesidad de su actualización. Por un lado, la dificultad de los instructores para utilizar el manual (MIC) ya que, paulatinamente las actividades y contenidos se habían desfasado con respecto a las transformaciones curriculares y metodológicas de los programas oficiales vigentes. Para programar diariamente el trabajo en el aula y coordinar las actividades del manual con los libros de texto vigentes, el instructor debía consultar varios materiales, entre ellos un cuadernillo de referencias que intentaba ser el puente de enlace entre el manual y los libros de texto de cada grado. Por otra parte, el personal técnico de las delegaciones observaba las ventajas que la organización multinivel había generado en el

desarrollo del trabajo dentro del aula, pero también, le preocupaba las contradicciones que generaba la coexistencia de diferentes metodologías de enseñanza.¹⁵

Ante estas condiciones, en 1988 CONAFE se solicita nuevamente a los equipos de investigación del DIE la reelaboración de los manuales.¹⁶ De esta manera, se abrió la oportunidad para integrar al currículum formal de la escuela primaria los avances teóricos en torno a la reconceptualización del proceso de aprendizaje de los niños y de los objetos de estudio de las disciplinas, así como el conocimiento generado a través del estudio sistemático de los procesos de enseñanza en el aula.

Con el propósito de construir una propuesta pedagógica común y viable, en la transformación curricular y el desarrollo de las propuestas didácticas en las cuatro áreas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) se establecieron las siguientes estrategias de trabajo: un primer periodo de observación sistemática de las condiciones y dinámica de trabajo en el aula; definición de las características específicas de los materiales didácticos para el instructor y los alumnos; diseño, experimentación puntual y ajuste de las actividades de aprendizaje; seguimiento de los materiales experimentales en el aula dentro del proceso de enseñanza; homogeneización de los materiales producidos en cada equipo y producción editorial.

¹⁵ En el primer manual existía una sección dedicada a « ejercicios preparatorios », la cual además de responder a la concepción antes citada, se consideraba indispensable dado que los niños no tenían experiencia preescolar. Cabe mencionar que en el momento en que se elaboró este manual, el servicio de preescolar estaba prácticamente concentrado en zonas urbanas y destinado a ciertos grupos sociales.

¹⁶ Los nuevos manuales se elaboraron por convenio entre CONAFE y el DIE-CINVESTAV/IPN. La coordinación general estuvo a cargo de Elsie Rockwell y como coordinadores responsables de las áreas: Irma Fuenlabrada y David Block (Matemáticas), Antonia Candela (Ciencias Naturales), Eva Taboada (Ciencias Sociales) y Laura Navarro (Español). En el equipo de Español colaboraron como co-autores, Celia Díaz, Sofía Vernon (en nivel I y II), María del Carmen Larios y Graciela Quinteros (en nivel III).

La propuesta pedagógica contenida en los manuales para el instructor y materiales didácticos para los alumnos, *Dialogar y descubrir*,¹⁷ en general se ajustó a las condiciones del contexto escolar y del modelo educativo: la existencia de una sola aula, un maestro que atiende a todos los alumnos en un horario único con la presencia simultánea de alumnos en diferentes grados escolares y con diversas edades y experiencias escolares.

La experiencia acumulada después de un largo periodo de funcionamiento desmostraba las ventajas de la organización en niveles para apoyar el trabajo del instructor pero, sobre todo, puso en evidencia los sorprendentes espacios de interacción que se habían generado en el aula y las distintas formas en que los alumnos se aproximaban al conocimiento: los niños estaban habituados a trabajar en grupo y constantemente se ayudaban unos a otros; los más grandes muchas veces asumían el rol del maestro para guiar a los más pequeños y las dificultades del instructor para manejar los contenidos dieron lugar a que «el saber y la información» dejara de ser dominio exclusivo del maestro.

Con estas ventajas dadas de antemano, fue posible plantear la estructura multinivel como modelo pedagógico de la propuesta didáctica en todas las áreas del currículum de la primaria. La distribución de los grados escolares quedó reorganizada de la siguiente manera:

Nivel I equivalente a 1° y 2° grados
Nivel II equivalente a 3° y 4° grados
Nivel III equivalente a 5° y 6° grados

Es importante subrayar que en la estructura multinivel se establece la equivalencia con los contenidos de los grados, pero no así con los ciclos escolares. Esto significa que cada nivel está definido con distintos objetivos de aprendizaje y contenidos específicos para ser desarrollados en forma gradual durante dos ciclos escolares, lo cual permite asegurar que los alumnos comprendan y construyan nuevos conocimientos al trabajar, desde diferentes niveles conceptuales, con los mismos contenidos y actividades. Cursar dos veces el mismo nivel no

¹⁷ Los materiales didácticos que forman parte de la nueva propuesta "Dialogar y descubrir" fueron elaborados en dos etapas. La primera corresponde a los materiales de los niveles I y II, implementados en el ciclo escolar 1990-1991: *Manual del Instructor Comunitario. Niveles I y II, Libro de Juegos. Nivel I y II y Fichas de Trabajo. Nivel II*. La segunda etapa corresponde a los materiales del nivel III, con prueba experimental durante un ciclo escolar (1990-1991) en 21 cursos comunitarios de cuatro estados: Guanajuato, Puebla, Yucatán y Zacatecas, y fueron implementados en el ciclo escolar 1992-1993: *Manual del instructor. Nivel III, Libro de Juegos, Cuaderno de Trabajo de Español, Cuaderno de Trabajo de Matemáticas, Cuaderno de Trabajo de Ciencias Naturales y Cuaderno de Trabajo de Ciencias Sociales*.

significa una repetición de lo mismo, por el contrario, es una forma de volver a aproximarse a ciertos problemas conceptuales con la posibilidad de interpretarlos de una manera diferente a partir de los esquemas de conocimiento ya adquiridos. Además, la interacción entre los niños se modifica ciclo con ciclo por la incorporación de compañeros del nivel inmediato inferior con competencias diversificadas para resolver las actividades propuestas.

Para definir la estructura curricular del área de Español se realizó el análisis de los objetivos generales de la educación primaria y de los contenidos de cada grado escolar establecidos en los programas oficiales de la SEP. La selección y reorganización de los contenidos para los tres niveles del modelo de cursos comunitarios se fundamentaron en dos principios: primero, mantener el nivel cualitativo equivalente al de la primaria regular dentro de los parámetros del sistema nacional; segundo, incorporar los conocimientos teóricos y pedagógicos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, estableciéndose como eje central de la propuesta de español los aspectos funcionales del lenguaje escrito. Los objetivos pedagógicos fueron los siguientes:

- a) Lograr el acercamiento de los alumnos a las características de diversos materiales escritos y tipos de texto para que interactúen de una manera continua con la escritura en situaciones de referencia funcionales.
- b) Reflexionar sobre las características formales que definen los diversos tipos de texto (informativos, narrativos, poéticos, epistolares, instructivos, etc.) a través de situaciones comunicativas.
- c) Promover el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura y escritura de textos en una amplia diversidad de situaciones y con diferentes finalidades.
- d) Enfatizar la dinámica de interacción grupal entre alumnos de diferentes niveles conceptuales para promover la construcción colectiva del conocimiento.
- e) Considerar como ventaja pedagógica las condiciones de heterogeneidad del grupo en cuanto a edad, sexo, experiencias escolares, conocimientos y ritmos de aprendizaje, tanto entre alumnos de un mismo nivel como entre los diferentes niveles.

Las actividades de la propuesta didáctica se caracterizan por responder a necesidades específicas. Por un lado, las «actividades multinivel» son momentos de trabajo colectivo en donde se enfatiza la interacción grupal. El instructor trabaja directamente con los alumnos de los

tres niveles para iniciar y cerrar cada uno de los contenidos temáticos del programa. De esta manera, los alumnos tienen la posibilidad de compartir y discutir con los demás las ideas y conocimientos previos que han ido construyendo sobre los contenidos específicos, aprendiendo así unos de otros. Este tipo de actividad permite al instructor identificar algunas de las dificultades que tienen sus alumnos sobre los contenidos para poder determinar cuáles requieren de mayor trabajo o profundización. Además, dado el perfil del instructor (en cuanto a la fragilidad de los conocimientos que tiene sobre los contenidos que debe enseñar), las actividades multinivel no sólo funcionan como una guía para la enseñanza, sino que también se convierten en un momento en donde el instructor aprende junto con sus alumnos.

Por otro lado, las «actividades por nivel» fueron diseñadas para desarrollar gradualmente los contenidos específicos por nivel. Como el instructor trabaja con los tres niveles en un mismo horario, requiere dar atención específica a cada uno de los niveles, por esa razón estas actividades tienen dos modalidades: 1) directa cuando el instructor dirige la actividad con el grupo de alumnos de un solo nivel, y 2) indirecta cuando los alumnos trabajan solos, mientras el instructor atiende a otros niveles. La modalidad y contenido de las actividades por nivel están programadas en el manual del instructor y se utilizan diversos materiales didácticos con ejercicios y actividades para ser desarrollados en equipo o en forma individual.¹⁸

En cualquiera de las dos modalidades el resto de los alumnos continúa trabajando en actividades preestablecidas. Para los alumnos, las actividades por nivel son propuestas de trabajo colectivo, sólo que en esta ocasión la interacción se establece entre niños de un mismo nivel. Si bien en general la tendencia de los alumnos, y sobre todo los más pequeños, es a realizar los trabajos en forma individual, el diseño de las actividades los lleva a discutir, intercambiar y corregir lo que leen y escriben. Los niños se convierten en informantes de sus compañeros y de esa manera el instructor deja de ser la única «fuente del saber» dentro del salón de clases.

El programa de Español se inicia con la organización de la Biblioteca, el Correo Comunitario y el Periódico Comunitario, como situaciones generadoras de actividades de lectura y escritura, donde la interacción de los niños con la lengua escrita se desarrolla dentro de un

¹⁸ Véase *Fichas de Trabajo de Nivel II, Español. Cuaderno de Trabajo para nivel III. Y Libro de Juegos para los niveles I, II y III*, éste último contiene técnicas didácticas para apoyar la labor docente del instructor con la finalidad de que los alumnos aprendan jugando.

contexto funcional. A lo largo del ciclo escolar, los niños trabajan con actividades que están relacionadas con los diversos contenidos temáticos, con frecuente vinculación a estas tres situaciones.¹⁹

Con respecto a la biblioteca del curso comunitario, se intentó asegurar que fuera un lugar especial dentro del aula cuya función fuera ser algo más que el lugar donde se guardan libros que no se usan. Las actividades de la propuesta están estructuradas para que sean los niños quienes organicen, exploren y manejen los diferentes materiales escritos que hay en su biblioteca, tales como: libros de texto, periódicos, revistas, cartas y publicaciones CONAFE y otros.²⁰

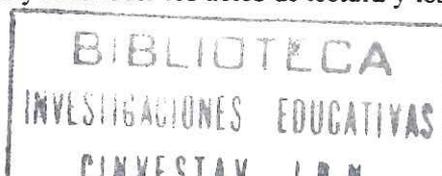
En la propuesta pedagógica, la biblioteca se convierte en un espacio de lectura dentro del salón de clases: cuando los alumnos de algún nivel terminan sus actividades y mientras el instructor está atendiendo a otros niveles, pueden dedicar un tiempo a la lectura libre. Esto significa que ellos pueden leer, hojear, mirar y comentar lo que les interesa de los diversos materiales. También se promueve la lectura en forma individual o colectiva. En esta última situación tanto el instructor como los alumnos de niveles más avanzados son lectores para los demás. Así, en un ambiente poco alfabetizado, los niños más pequeños tienen la oportunidad de presenciar actos de lectura que les permitirán elaborar los conceptos necesarios para entender qué es leer, cómo se lee y qué se dice cuando se lee.²¹ Para los alumnos más grandes son momentos para practicar la lectura en voz alta y comprender que al «leer para otros» es importante dar entonación a la lectura para comprender el contenido. A través de la consulta sobre diversos temas de Ciencias, los niños conocen diferentes tipos de materiales escritos y aprenden a usar la biblioteca.

Una actividad muy importante ligada con la biblioteca es el establecimiento del préstamo de libros. Cada alumno escoge el material que quiere y se anota en una lista para el control de los préstamos. Por lo menos una vez a la semana los niños pueden llevar libros a sus casas y aunque existe un bajo nivel de alfabetización en la familia, la presencia de materiales de lectura promueve la interacción de todos los miembros en torno a los libros. Aun cuando hay muchos adultos que

¹⁹ Véase la estructura de unidades y temas de español para los tres niveles en los manuales del instructor comunitario.

²⁰ En los últimos años CONAFE ha editado diferentes tipos de publicaciones para niños y maestros, ofreciendo de esta manera una amplia gama de contenidos y textos a través de diferentes colecciones.

²¹ En términos teóricos, podemos decir que se trata de distinguir y reconocer los actos de lectura y los de habla.



no saben leer, generalmente muestran mucho interés por conocer los libros y apoyar a sus hijos, de esta manera la entrada de libros en los hogares se convierte en un descubrimiento compartido de la escritura. Es de esta manera que la propuesta pretende extender fuera de la escuela las actividades de lectura y escritura: si el uso de la biblioteca se extiende a los miembros de la comunidad para que puedan tener acceso a los materiales escritos, entonces la escuela estará ampliando su radio de influencia para mejorar el ambiente alfabetizador de la comunidad.

Con las diversas actividades de la propuesta los alumnos no sólo son exploradores y lectores de textos, también son productores de sus propios textos. Por ejemplo, para desarrollar los contenidos temáticos sobre los aspectos formales que definen la estructura de los textos narrativos informativos e instruccionales, los alumnos escriben las reglas de los juegos que conocen; recetas de cocina y remedios caseros, definiciones para el «Diccionario del curso». En el Álbum de Literatura los niños escriben cuentos inventados por ellos o leyendas y canciones que recolectan en la comunidad. Este álbum se guarda en la biblioteca y se continúa ampliando durante el ciclo escolar.

Los niños también producen diversos tipos de textos para el Periódico Comunitario que se intercambia con otras comunidades. A través de él informan sobre los sucesos recientes y más importantes de su comunidad como son: encuentros deportivos, bodas, fiestas o accidentes. Los Periódicos Comunitarios que llegan de otras escuelas se leen y se pueden consultar en diversas actividades del programa, inclusive, los niños intercambian canciones, chistes, adivinanzas y leyendas. El Periódico Comunitario contribuye al desarrollo de la lengua escrita en los alumnos ya que en la elaboración de textos y construcción final del periódico, los niños están descubriendo: que se trata de un soporte particular de escritura y un medio de comunicación a distancia; que los textos escritos se estructuran de diferente manera (noticias, cuentos, encuestas, leyendas, etc.) y se organizan en secciones por su contenido. La estructura general de los Periódicos Comunitarios se asemeja a la de los periódicos de circulación nacional o estatal; sin embargo, se trata en realidad de un híbrido que surge con características muy particulares que reflejan la cultura y vida comunitaria. El Periódico Comunitario se convierte así en una buena manera de comprender las reglas de organización interna propias a la lengua escrita pero, sobre todo, significa la posibilidad de apropiación de la escritura ya que son capaces de recrearla a su necesidades y experiencias de vida cotidiana.

El Correo Comunitario es otra de las situaciones que se plantea como una actividad permanente a lo largo del ciclo escolar y en la cual todos los alumnos del curso tienen la oportunidad de comunicarse con niños de otros lugares a través de la producción de sus propias cartas. Se asegura la correspondencia sistemática por medio del instructor, quien hace las veces de cartero intercambiando las cartas de sus alumnos con otros instructores. Además, con esta actividad, los alumnos construyen los conocimientos que les permitirán ir comprendiendo algunas características específicas del soporte y del tipo de texto (qué es una carta, qué se escribe en ella, cómo se estructura el texto, cuál es su formato, para qué sirve). En aquellas comunidades donde hay una fuerte migración de familiares fuera de la comunidad (sobre todo a Estados Unidos), los niños se han convertido en escribanos de adultos que no saben leer y escribir.

Para finalizar, es importante mencionar que dentro del espacio escolar y el contexto social poco alfabetizado, esta propuesta tiene como propósito primordial que los niños descubran la función social de la escritura y lleguen a convertirse en usuarios cotidianos. Las actividades propuestas representan formas viables para comprender y descubrir las reglas de organización interna de los textos y sus variantes. Si bien es cierto que los alumnos de cursos comunitarios tienen pocas oportunidades de presenciar actividades de lectura y escritura debido a las condiciones de semialfabetización de sus padres y hermanos mayores, también es cierto que la escuela en este caso se convierte en una fuente alfabetizadora del ambiente comunitario.

4. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Dentro del proceso educativo, la evaluación continua que los maestros realizan sobre el aprendizaje de los alumnos es una estrategia que permite generar espacios de reflexión sobre la propia práctica. Sin embargo, los estudios sobre las condiciones y prácticas educativas en las escuelas primarias han mostrado que el proceso de enseñanza está fuertemente influenciado por las formas tradicionales de evaluación. La atención del maestro se desvía de los propósitos de aprendizaje y concentra buena parte de su esfuerzo en preparar a los alumnos para «pasar» los exámenes de acreditación del ciclo escolar. El aprendizaje se confunde entonces con la memorización de información y se pierde la función principal de la enseñanza, esto es, apoyar los

procesos de construcción de conceptos mediante los cuales los alumnos comprenden paulatinamente los contenidos escolares (Rockwell, 1982 y 1985).

Como parte de la propuesta pedagógica en los nuevos manuales *Dialogar y descubrir*, se construyeron actividades específicas para ayudar al instructor a evaluar el aprendizaje de los alumnos al término de cada unidad de enseñanza. Las actividades de evaluación mantienen una estructura y dinámica semejantes a las actividades de aprendizaje. Los criterios de evaluación, presentados en forma de preguntas, fueron contruidos con la finalidad de dirigir la atención de los instructores hacia ciertas actitudes y «saber hacer» de los alumnos. Así, el avance de los niños es analizado en relación al esfuerzo y participación individual, con el fin de hacer evidente que en el proceso de aprendizaje algunos alumnos necesitan más tiempo que otros para lograr los mismos propósitos.²²

Como un intento por acercar los procedimientos de evaluación y acreditación de alumnos al proceso de enseñanza y aprendizaje vivido en el aula, se definieron en cada área del currículum los criterios mínimos para la promoción de los alumnos en los tres niveles escolares. Además, se elaboró un documento de uso interno dirigido al personal del departamento de evaluación de cursos comunitarios, con recomendaciones generales para la elaboración de los exámenes de evaluación de los alumnos. Dicho documento tuvo la finalidad de asegurar formas de evaluación que fueran coherentes con los propósitos de aprendizaje, aun dentro del margen restringido que impone el examen escrito como única vía para explicitar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Se analizan los aspectos lingüísticos (por ejemplo la complejidad semántica y sintáctica del lenguaje escrito utilizado en textos, preguntas, instrucciones, etc.) y los gráficos (el uso de símbolos, imágenes, fotografías, etc.); ambos en relación con la comprensión del contenido a evaluar y enfatizando las dificultades de interpretación observadas en los niños de cursos comunitarios. En este sentido, el ambiente social de las comunidades también ofrece pocas oportunidades para interpretar las representaciones gráficas y los aspectos funcionales y convencionales dentro del sistema (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Sin embargo, la modificación de los sistemas de evaluación y control administrativo requiere de un lento proceso para adecuarse a las necesidades y características del proceso de

²² Véase en los manuales del instructor comunitario la sesión de evaluación y criterios de cada unidad temática.

enseñanza y aprendizaje (ver en anexo 1 el examen de evaluación de Español aplicado a niños del Nivel II al finalizar el ciclo escolar 1988-1989). Es en este sentido que los criterios e instrumentos de evaluación deben ser ajustados en relación con la transformación conceptual subyacente a la propuesta pedagógica y ser sensibles a la diversidad de nociones y competencias que los alumnos han desarrollado durante el proceso de aprendizaje.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

La viabilidad de la innovación pedagógica que estructura y orienta el programa de español de cursos comunitarios, no sólo depende de su coherencia interna y adaptabilidad a las condiciones del aula, también está sujeta a las estrategias institucionales para abordar la capacitación de instructores y actualización del personal técnico de la institución.

Aun cuando el sistema de cursos comunitarios ha logrado resolver en parte la atención de poblaciones rurales, enfrenta aún serios problemas en los mecanismos de capacitación de instructores. La discontinuidad de la permanencia en servicio de los instructores (vinculación a la institución de uno o dos años) impide acumular la experiencia docente y complica los procesos de capacitación; prácticamente, cada año se comienza de cero. Además, es imprescindible tomar en cuenta los problemas que enfrentan los instructores dada su condición de sujetos poco alfabetizados: de ninguna manera es sencilla la adopción de nuevas metodologías e igualmente complicado resulta ser el proceso de apropiación de nuevos saberes. La implantación de los materiales didácticos ha generado entre los instructores momentos de incertidumbre y dificultades insospechadas en el manejo de los contenidos, la dinámica grupal y el establecimiento de un diálogo productivo con los alumnos (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Por otro lado, la formación y actualización de cuadros medios como «interpretadores» de la propuesta pedagógica, resulta en extremo importante considerando las dificultades de los instructores para realizar la función docente. En el caso de cursos comunitarios, para la actualización del personal técnico de la institución (involucrados directamente en el proceso educativo: capacitadores, evaluadores, asesores y responsables de las diferentes áreas educativas), es necesario tomar en cuenta tanto los problemas que enfrentan para comprender la propuesta como sus resistencias al cambio. Si se piensa en el lento proceso que implica la apropiación de los sustentos pedagógicos, como en todo proceso de conocimiento, se debe

esperar un largo periodo hasta que llegue a ser comprendida y re-creada la propuesta pedagógica, de tal manera que su interpretación dé lugar a la modificación de las prácticas escolares y se arraigue en la vida del aula.

Como toda innovación educativa, la implementación de los nuevos materiales didácticos ha dado origen a una amplia gama de respuestas positivas y negativas; sin embargo, la propuesta de español es la que mayor controversias ha desatado.

Una de las argumentaciones de rechazo se sustenta en el hecho de que se la mira como una «metodología radical» en donde no se ven reflejadas las formas tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura como son: los ejercicios preparatorios de coordinación motriz, el establecimiento de un orden preestablecido de presentación de las letras y la ausencia de las familias silábicas, entre otras. En este sentido, como autor de la propuesta acepto la radicalidad del planteamiento, a final de cuentas, todos reconocemos que:

«Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita como en todos los otros. Según como se planteen la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, y según como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como «normales» o como «aberrantes.» (Ferreiro, 1986).²³

En el marco de esta propuesta pedagógica, mi trabajo de tesis tiene por objeto identificar el nivel de desarrollo de los conocimientos y competencias de los alumnos en el dominio de la lengua escrita. Para ello, al final del mismo ciclo escolar en que fue implantado el nuevo programa en cursos comunitarios, se evaluó el aprendizaje escolar en dos muestras de alumnos con escolarización equivalente a 3° y 4° grados de primaria regular. El primer grupo, constituido por niños del estado de Aguascalientes, había iniciado su escolarización con formas de trabajo semejantes a las planteadas en la nueva propuesta de alfabetización.²⁴ El segundo grupo estuvo

²³ «La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización» en Ferreiro, E. (1986; 17) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.*

²⁴ Proyecto estatal « Apoyo al proceso de lectura y escritura » (APROLE) con alumnos de los niveles I y II, iniciado en el ciclo escolar 1987-1988 y desarrollado sin interrupciones hasta la fecha de implementación del nuevo manual « Dialogar y descubrir ».

formado por alumnos de otros estados de la República, quienes estaban por concluir el primer año de una experiencia de aprendizaje distinta a través de la propuesta pedagógica «Dialogar y descubrir».

CAPÍTULO 2

LA MUESTRA Y LAS SITUACIONES DE EVALUACIÓN

Una de las hipótesis que guiaron el trabajo de investigación que aquí se presenta fue que una propuesta pedagógica alternativa, como la contenida en los nuevos manuales de CONAFE, podría generar cambios sustanciales en el proceso de aprendizaje escolar con respecto a las características estructurales y funcionales de la lengua escrita. Con esta hipótesis, se determinó estudiar el comportamiento de una muestra de alumnos para identificar el nivel de desarrollo de los conocimientos y saberes adquiridos en la escuela. Para ello, se estableció la necesidad de realizar un estudio comparativo de los niveles de competencia en lectura y escritura con dos grupos de alumnos donde contrastaba, desde los inicios de su escolarización, la manera de concebir la enseñanza del lenguaje escrito.

La reciente implantación de la propuesta pedagógica «Dialogar y descubrir», aseguraba las condiciones para encontrar tales diferencias. Después del periodo de transición de la implantación, se puede decir que la nueva propuesta empezó a funcionar a partir del ciclo escolar 1990-1991, lo que significa que los alumnos que en ese momento cursaban el nivel II habían iniciado su proceso de alfabetización bajo una concepción pedagógica tradicional. A diferencia de la implantación general, la mayoría de los alumnos del nivel II del estado de Aguascalientes habían iniciado el aprendizaje de la lectura y escritura bajo situaciones de enseñanza cuyos fundamentos se aproximaban a los planteados en la nueva propuesta pedagógica²⁵. Estas condiciones permitieron suponer que entre los alumnos de Aguascalientes habría una ejecución distinta a la de otros alumnos de nivel II de prácticamente el resto del país.

²⁵ El proyecto de apoyo al proceso de lectura y escritura para alumnos del nivel I, se inició en el ciclo escolar 1987-1988 con el objetivo de diseñar situaciones didácticas que favorecieran el aprendizaje y evitar los altos índices de repetición y deserción escolar en estos grupos de edad. Todas las situaciones de aprendizaje diseñadas fueron probadas y adecuadas a las condiciones del aula. Asimismo, el personal de la delegación generó un programa específico de capacitación de instructores para promover cambios en la actitud y tipo de prácticas escolares. Los resultados favorables en cuanto a algunos cambios cualitativos los alumnos llevó a la consolidación del proyecto, ampliándose al grupo de alumnos del nivel II durante el ciclo escolar 1988-1989. Periodo que corresponde al inicio de la reelaboración de los nuevos manuales del instructor comunitario.

1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para formar la muestra de sujetos se eligieron alumnos del nivel II con escolarización continua desde su ingreso en el primer nivel de curso comunitario y donde al menos hubiera como mínimo 3 a 5 niños en ese nivel.²⁶

El criterio de continuidad de la escolarización es un elemento muy importante a considerar debido a dos razones. Primero, porque es común que los niños interrumpan su escolarización, principalmente, porque la familia los requiere para el trabajo en el campo y en la casa, pero también, por los movimientos migratorios de familias y/o comunidades enteras a diferentes regiones del país. Segundo, porque se da el caso de interrupción del servicio institucional; las razones son variadas: las bajas de instructores que no pueden ser sustituidos en cualquier momento del ciclo escolar, los procesos de captación de nuevos instructores que no siempre aseguran la existencia ni disponibilidad de suficientes jóvenes para cubrir todas las comunidades y la redefinición de metas, políticas y financiamiento institucional.

Con estos criterios mínimos, se llevó a cabo la selección en tres estados: Aguascalientes, Guanajuato y Puebla. La decisión de esta elección se debe a que el personal técnico de las tres delegaciones había colaborado durante el proceso de elaboración de los nuevos manuales y por tanto se esperaba encontrar mayor sensibilidad con respecto a los fundamentos pedagógicos de la propuesta, específicamente en cuanto al área de lengua escrita. Sin embargo, particularmente en el estado de Puebla se presentaron varios problemas que limitaron la selección de escuelas que cumplieran con los criterios establecidos, principalmente, por la combinación de dos factores: la alta proporción de cursos comunitarios sin continuidad en la atención institucional y la baja población de alumnos en los tres niveles.²⁷

Inicialmente, se eligieron los alumnos de 7 cursos comunitarios en Aguascalientes y 4 en cada uno de los estados de Guanajuato y Puebla. Sin embargo, durante el proceso de levantamiento de los datos se descubrió que en varias de las escuelas previamente seleccionadas, el nivel de alfabetización de los alumnos resultó ser realmente precario, hasta el punto de encontrar niños

²⁶ Si se considera que cada nivel escolar del modelo de cursos comunitarios corresponde a dos grados de la escuela primaria regular, la población elegida es equivalente a niños de 3° y 4° grados con edad modal entre 9 y 10 años. Además, el permanecer dos ciclos escolares por nivel es uno de los principios de organización del modelo educativo y pedagógico, por lo tanto no se trata de niños repetidores.

²⁷ En general, la mayoría de los cursos comunitarios son poco numerosos ya que atiende poblaciones rurales muy pequeñas con promedios muy bajos de niños en edad de escolarización.

ubicados en el nivel II que no sabían leer y escribir en el sentido estricto del término, esto es, niños con conceptualizaciones de la escritura equivalentes a los niveles silábico y silábico-alfabético. Por tal motivo, tres escuelas de las seleccionadas en Puebla tuvieron que ser eliminadas de la muestra con la imposibilidad de ser sustituidas por otras.

Finalmente, la muestra se formó con un total de 46 niños, 28 de Aguascalientes y 18 de Guanajuato y Puebla, en los siguientes cursos comunitarios: Tanque de San Nicolás, Los Saucitos, Rancho Los Lira, Hacienda El Mezquite, La Victoria, Colonia Nueva y Las Pilas en Aguascalientes; La Galera Prieta, El Vigil, Tanque de Santa Anita y Palo Alto en Guanajuato; y San Jacinto en Puebla.

Entre los objetivos de la investigación estaba explorar la pertinencia de un conjunto de indicadores que permitieran explicitar la multiplicidad de competencias y saberes que operan en los procesos de comprensión y producción del lenguaje escrito con el propósito de generar nuevas formas de evaluación. Para eso, se diseñaron diversas situaciones de evaluación que implican tanto instrumentos como procedimientos de aplicación. La elección de éstas estuvo supeditada a la definición previa de los aspectos y objetivos específicos que interesaban ser indagados, los cuales serán expuestos a continuación cuando se presenten las situaciones de evaluación. Una vez diseñados los materiales y definido el procedimiento de aplicación, se llevó a cabo un sondeo preliminar con el fin de adecuar las tareas a los objetivos específicos de evaluación y a las condiciones de aplicación en el aula.

Los instrumentos de evaluación fueron diseñados para ser aplicados en pequeños grupos de tal manera que las condiciones de la evaluación se aproximará a las del trabajo cotidiano en el aula y a las situaciones de enseñanza-aprendizaje propuestas en el nuevo manual de CONAFE.

El levantamiento de los datos se llevó a cabo en una sola sesión, de tal manera que coincidiera con el horario escolar de los cursos comunitarios y asegurara la aplicación de las situaciones a todos los niños (debido a la frecuencia de inasistencia diaria). Sin embargo, el tiempo real de aplicación se elevó considerablemente (entre 3 y 4 horas, con un receso de media hora) debido a las condiciones particulares de cada escuela y grupo de niños entrevistados.²⁸

²⁸ En algunas comunidades debimos trabajar fuera del salón y ajustarnos a las condiciones: el paso de personas o animales que provocan la distracción, fuertes vientos que interrumpían constantemente el trabajo, etc. En otras comunidades, las actitudes de interés de los alumnos y la constante interacción entre ellos alargaron la sesión de trabajo.

En cuanto a la metodología de indagación, es importante tomar en cuenta que si bien se tiene como base el método clínico-crítico de la escuela piagetiana, éste se desarrolló con ciertas modificaciones. El objetivo de la entrevista no era seguir las hipótesis de un sujeto; se buscaba generar el diálogo entre los niños a partir de una actividad, donde fuera posible hacer explícitas las ideas individuales confrontadas en grupo. La argumentación a nivel grupal permite reconocer el tipo de conocimiento individual puesto en juego, así como las estrategias utilizadas para resolver los conflictos que plantean las actividades propuestas.

Las situaciones utilizadas en el presente trabajo se aproximan a algunas técnicas tradicionales de evaluación y diagnóstico utilizadas en la escuela pero con modificaciones que permiten completar ciertas ausencias. Por un lado, se obtienen resultados de la ejecución individual a través del registro de aciertos y desaciertos en cada una de las pruebas aplicadas y su consecuente comparación colectiva. Por otro lado, la ventaja de proponer una discusión o confrontación grupal después de la resolución de las tareas en forma individual, da lugar a la explicitación del razonamiento infantil a través de los argumentos individuales de aceptación, rechazo y/o incertidumbre.

Las formas de resolución de cada tarea propuesta permiten identificar las dificultades comunes y diferenciarlas de los casos individuales. En este sentido, la comparación de los resultados individuales y grupales permite determinar los niveles de competencia general de la población estudiada, buscando así la caracterización de conocimientos y saberes específicos sobre la lengua escrita. En este sentido, se consideró que una mejor evaluación sería aquella con la cual fuera posible obtener diferente tipo de información sobre diferentes aspectos de la competencia lingüística de los sujetos a través de la aplicación de diversos instrumentos.

2. PROCEDIMIENTOS Y MATERIALES

En todos los grupos se inició la sesión con la exploración de diversos materiales escritos para entablar una primera relación con los niños e identificar sus actitudes generales ante los materiales escritos y el trabajo en grupo. Para la selección del material se buscó tener una amplia gama de soportes de escritura con diversos grados de familiaridad para los niños de la muestra. El material utilizado fue el siguiente:

- Libros:
 - Ciencias Naturales. Sexto grado*: SEP. México, 1976.
 - Ciencias Sociales. Quinto grado*: SEP. México, 1984.
 - Así cuentan y juegan en la Huasteca*: Serie literatura infantil. 3a. edición. CONAFE. México, 1986.
 - Cajón de Coplas*: García de León, Pedro. Libros del Rincón. SEP/CONAFE/Ed. Trillas. México, 1988.
 - Recetas y secretos... (para crecer)*: Romo, Marta y Felipe Ugalde. Libros del Rincón. SEP/CONAFE/Fernández Editores. México, 1988.

- Revistas:
 - Solidaridad*. No. 64. Abril, 1987. Revista mensual. CONAFE /Innovación y Comunicación, S.A. de C.V.
 - Vanidades*. Marzo, 1991. Revista quincenal.
 - Deporte Ilustrado*. Año IV, No. 3. Marzo, 1991. Revista mensual.
 - Archi*. Año V, No. 248. Abril 02 de 1991. Revista semanal.

- Periódico:
 - Excelsior*, 1º de marzo de 1991. Primera sección con encabezado principal: "Murieron Quince mil Civiles y 150 mil Soldados Iraquíes" y fotografía de George Bush.

- Varios:
 - Carta personal con sobre: los datos del destinatario en letra cursiva.
 - Receta médica: Clínica Médica Septián Villazón SC. Con receta en letra cursiva.
 - Nota de farmacia: Farmacia Central. Con medicamentos en letra cursiva.
 - Envases de medicinas: cajas vacías de Aspirina, Alka Seltzer y Neo-Melubrina.

En cada grupo de niños se aplicaron seis situaciones de evaluación con el siguiente orden para todos:

1. Textos mezclados
2. Elección de un título para una noticia
3. Reescritura de los diálogos de un cuento narrativo
4. Elección de un título para un cuento
5. Completar un cuento
6. Dictado de adivinanzas

Estas situaciones responden a diversas finalidades de evaluación relacionadas con el conocimiento y manejo de la lengua escrita. Por tanto, es conveniente diferenciar aquellas pruebas que se relacionan directamente con aspectos del proceso de comprensión de la lectura (analizadas en

el capítulo 3) del conjunto de pruebas que refieren a la competencia de los sujetos en la producción de textos (analizadas en el Capítulo 4).

Comprensión de lectura:

«Textos Mezclados»

«Elección de un título para noticia»

«Elección de un título para cuento»

Producción de escritura:

«Completar un cuento»

«Dictado de adivinanzas»

«Reescritura de los diálogos de un cuento»

A continuación se presenta la descripción de los procedimientos y materiales de las situaciones de evaluación utilizadas para el levantamiento de los datos.

2.1. Situación « Textos Mezclados »

Se trata de una tarea de lectura que tiene como propósito determinar el grado de comprensión a través de la identificación y diferenciación de dos textos cuyo contenido temático es distinto y que se presentan mezclados. La prueba, inspirada en los trabajos de C. Zucchermaglio (1988), es un intento por construir una forma alternativa para evaluar la comprensión de la lectura a partir de la recuperación de contenido y la formación de un título posible para cada texto.

Para construir la prueba, se eligieron dos textos escolares con contenido temático claramente definido y susceptibles de diferenciación. Los temas seleccionados fueron "La independencia" de Ciencias Sociales y "Los insectos" de Ciencias Naturales; en ambos casos se utilizaron fragmentos de textos originales que forman parte de materiales informativos dirigidos al público infantil (ver en anexo 2 los textos originales y las referencias bibliográficas).

Con el fin de homogeneizar la estructura interna de los textos en el momento de mezclarlos fue necesario realizar algunas transformaciones. Para ello, se tomó en cuenta la presencia de indicadores que permitieran establecer relaciones precisas entre las partes de un mismo texto. Así, cada enunciado corresponde a un ítem informativo completo en donde se incluyen palabras clave

para distinguir las temáticas (indicadores semánticos como: colonia, españoles, insectos, animales). Por otro lado, todos los enunciados inician con mayúscula y terminan en el mismo renglón; si bien cada ítem equivale a una oración, el tiempo verbal (pasado en el texto de Ciencias Sociales y presente en el de Ciencias Naturales) es una manera posible de establecer la distinción entre ambos textos (es decir, como indicador sintáctico). Una vez construidas las oraciones para cada texto, éstas se mezclaron cuidando de variar su secuencia para evitar respuestas correctas azarosas.

El texto mezclado presentado a los sujetos quedó formado de 10 reactivos con el siguiente orden:

Los insectos se encuentran en todas partes: en la tierra, en el aire y dentro del agua.
El territorio actual de México era antes una colonia gobernada por los españoles.
En esa colonia -que se llamaba Nueva España- sólo los españoles gobernaban.
Más de las tres cuartas partes de los animales conocidos son insectos.
Los criollos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.
Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles.
La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias.
Por eso se reunían para planear cómo lograr la independencia.
También hay insectos que muerden al ser atacados.
Otros, como las abejas, emplean sus aguijones para defenderse.

La prueba posibilita la obtención de datos precisos por sujeto al quedar registrada de manera individual la elección de los reactivos. En este sentido se puede decir que se trata de una situación mixta a partir de la cual es posible obtener datos acerca de la ejecución del grupo que complementan el registro individual.

El procedimiento de aplicación tuvo tres momentos:

- a) Presentación grupal. Se realizó un sondeo inicial para determinar si los alumnos distinguían los contenidos específicos que corresponden a los temas tratados en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y cuál era la terminología que utilizaban para denominar ambos contenidos. La consigna fue la siguiente: «¿Saben de qué tratan

las lecciones de Ciencias Naturales? ¿De cuáles se acuerdan? Ahora, ¿de qué tratan las lecciones de Ciencias Sociales? ¿De cuáles se acuerdan?».

- b) Lectura individual e identificación de ambos textos. Se entregó a cada niño la hoja de registro con los textos mezclados y se pidió la lectura individual y en silencio, con la siguiente consigna: "En la hoja hay unas partes que son de una lección de Ciencias Naturales y otras partes son de una lección de Ciencias Sociales pero están revueltas. Cada quien léalo en silencio".

Concluida la lectura, se entregó a cada niño un lápiz de color rojo y otro de color azul para diferenciar los reactivos que corresponden a cada texto. Para asegurar que los niños comprendían las claves del color que debían usar para cada caso se estableció una clave, "Ciencias Naturales con color rojo y Ciencias Sociales con color azul", la cual fue pertinente escribir para que todos los niños la pudieran recordar. Una vez que se había asegurado que los niños utilizaban la clave anterior, se les pidió que leyeran por segunda vez el texto y fueran marcando los reactivos según correspondiera: «Vuelvan a leer y junto a cada renglón pongan una raya roja si se trata de Ciencias Naturales y una raya azul si es de Ciencias Sociales. Fíjense bien de qué color tiene que ser la raya. Es importante que cada quien lo haga sin ayuda. Si no se acuerdan qué color tienen que usar pueden leer esto (clave de colores en el pizarrón o en su hoja)». Era importante que en el momento de la aplicación no hubiera interacción entre los alumnos puesto que, tanto la primera lectura como la elección de los reactivos durante la segunda lectura, fueron datos básicos para evaluar la comprensión individual.

- c) Lectura en voz alta, recuperación grupal del contenido y propuesta de un título. Una vez que el grupo de niños terminó de marcar su texto se pidió, en forma individual, la lectura en voz alta de los reactivos elegidos para cada uno de los textos; de esta manera los niños podían confrontar sus respuestas (para evitar que los niños hicieran correcciones posteriores se retiraron los lápices de colores): «Ahora, (nombre del niño) lee todas los renglones que marcaste con rojo. Los demás fíjense en su hoja y sigan lo que va leyendo su compañero para ver si marcaron lo mismo». Al terminar la lectura, se indagó acerca del contenido del texto leído y se pidió a los niños la

enunciación de un posible título. Ambas tareas se desarrollaron a partir de la interacción grupal con la siguiente consigna: "¿A todos les quedó igual? ¿Por qué? ¿De qué se trata? ¿Qué título tendría la lección de Ciencias Naturales? ¿Por qué?".

Con el procedimiento antes descrito, primero se revisó el texto de Ciencias Naturales y después el de Ciencias Sociales. Preferentemente, se pidió la lectura en voz alta a los niños que habían tenido mayor dificultad en la elección correcta de los reactivos; de esta manera se aseguraba la confrontación de opiniones y se favorecían las argumentaciones de aquellos niños que, por tener todas las respuestas correctas, evidentemente tenían mejor nivel de lectura.

2.2. Situación « Elección de un título para una noticia »

Se trata de una tarea de lectura cuyo propósito es determinar indirectamente el nivel de comprensión de lectura a partir de la elección de un título apropiado para una noticia (a partir de una lista de opciones). Los objetivos específicos de la indagación se centran en dos aspectos: la relación entre la identificación del tipo de texto y las características formales de los títulos según el tipo de texto y la ubicación del título respecto al cuerpo del texto.

Para seleccionar el texto se revisaron varias noticias publicadas en periódicos de circulación nacional y estatal con el propósito de presentar a los niños un texto real cuya estructura correspondiera al modelo del tipo de texto. En cuanto al contenido de la noticia, se eligió la temática sobre accidentes ya que contiene los elementos informativos completos (qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué) sin hacer referencia a siglas, nombres de personas o información complementaria extratextual que pudieran desviar la intención de determinar el grado de comprensión de lectura.

El texto presentado a los niños fue tomado de un periódico, con ligeras modificaciones para evitar repeticiones. El texto completo se reescribió en una hoja tamaño carta, sin utilizar la tipografía ni la distribución gráfica con la que usualmente aparecen las noticias en los periódicos. Estas modificaciones posiblemente facilitaron la lectura pero así se evitó que los niños pudieran identificar el tipo de texto por el formato. El texto de la noticia fue el siguiente:

IZUCAR, PUEBLA.- Una impresionante volcadura ocurrió hace días por la noche, cuando un automóvil se impactó contra el puente de Izucar y posteriormente cayó al río. El conductor murió ahogado al no poder salir, debido a que quedó prensado dentro del vehículo.

La Comisión Nacional de Emergencia, misma que acudió al rescate en el lugar de los hechos, ayer a las 7:30 horas, informó que el conductor se llamaba Jorge Becerra de aproximadamente 30 años de edad.

Se indicó que el conductor viajaba solo en el automóvil, pero conducía bajo los efectos del alcohol, por lo que se presume que iba a excesiva velocidad y perdió el control del volante, estrellándose contra el puente y cayendo en el río.

Una vez elegido el texto de la noticia se elaboraron cinco modelos distintos de títulos, los cuales se presentaron enlistados en otra hoja. En esa lista de posibles títulos se buscó incluir títulos adecuados e inadecuados para una noticia, con variaciones tanto en el contenido como en la forma de enunciación. A cada niño se le dio un ejemplar con los siguientes títulos a elegir:

El señor, el puente y el automóvil
Murió ahogado al chocar contra un puente
El auto que cayó al río
Accidente automovilístico: un muerto
Historia de Jorge Becerra

De estos títulos, sólo dos de ellos (el segundo y el cuarto) son formalmente titulares para una noticia; los tres restantes aunque hacen mención al contenido del texto, no son adecuados porque corresponden más al título de un texto literario (el cuento en particular).

El procedimiento de aplicación constó de tres momentos en los cuales se alterna el trabajo individual y colectivo:

- a) Lectura en voz alta. Se entregó un ejemplar del texto a cada niño y se pidió la lectura individual y en voz alta de un fragmento. En cada turno, los demás niños escuchaban y seguían el texto escrito. Los turnos de lectura fueron previamente determinados en

presencia de los niños con la siguiente consigna: "Cada quien va a leer una parte en voz alta, los demás sigan en su hoja lo que va leyendo su compañero. ... empieza tú".

- b) Escritura de un título. Al terminar la lectura del texto completo, los niños escribieron de manera individual un título posible para el texto. La consigna fue: «Cada quien escriba el título de lo que acaban de leer». Es importante mencionar que en este caso no se pidió la recuperación del contenido y tampoco se dio indicación alguna acerca del tipo de texto leído ni del lugar donde se escribe el título. El objetivo en esta fase era indagar la relación posible entre la identificación del tipo de texto y la construcción del título.

En grupo se indagó la pertinencia de los títulos propuestos por cada niño y cuál de todos consideraban que era el título más apropiado para el texto leído: "¿Qué título escribió cada quien? ¿Qué piensan? ¿Por qué? ¿Cuál les parece que queda mejor? ¿Qué fue lo que leyeron?". Con la última pregunta se trató de indagar si los niños identifican el tipo de texto y qué denominación le dan.

- c) Elección de títulos preestablecidos. Se entregó a cada niño una hoja con los cinco títulos construidos previamente para que eligieran el que correspondía al texto leído. La elección se realizó por opción múltiple y en forma individual: «A ver qué les parecen estos títulos, léanlos todos con cuidado. Subrayen el que crean que es el título de la noticia que acaban de leer».

Una vez que los niños habían marcado uno de los títulos, se indagaron, de manera colectiva, los argumentos individuales que determinaron la elección. A través de la discusión grupal se generó la posibilidad de que todos los sujetos expresaran su opinión y determinaran en grupo cuáles eran los títulos aceptados para la noticia, cuáles de ellos eran rechazados y por qué: «¿Qué título escogiste? ¿Por qué? ¿Qué piensan ustedes? ¿Este (no posible) podría ser el título? ¿Por qué?».

2.3. Situación «Elección de un título para un cuento»

El propósito de esta tarea es determinar indirectamente el nivel de comprensión de lectura de textos narrativos. Los objetivos de indagación y el procedimiento de aplicación corresponden a los ya descritos en la situación 2.2, «Elección de un título para una noticia». En el caso particular, se trataba de indagar la competencia de los niños en el manejo de las características

específicas de los títulos que corresponden a un cuento en contraste con las particularidades de los títulos de las noticias.

El texto seleccionado para esta situación fue un cuento corto completo en versión original de una fábula china²⁹ a partir del cual se elaboraron siete modelos distintos de títulos adecuados e inadecuados para el tipo de texto, incluyendo variaciones en el contenido y en la forma sintáctica. A continuación se presenta el texto completo y la lista de opciones de título:

Texto del cuento leído

En un lugar muy lejano de China, un hombre sabio, llamado Ku, se dirigía a Pekin. Una noche llegó a la orilla de un ancho río y, muy afligido, advirtió que no podría alcanzar la orilla opuesta cuando, de repente, apareció una gran tortuga negra.

-Tortuga negra, hermana mía- dijo cortésmente el hombre sabio-. ¿Harías el favor de cruzarme hasta la otra orilla?

La tortuga, que era muy aficionada a la poesía, respondió:

-Con mucho gusto, si en cambio me recitas un poema.

-De acuerdo -dijo Ku-. Te recitaré dos versos en esta orilla y otros dos en la orilla opuesta.

-Trato hecho -asintió la tortuga.

Entonces Ku declamó la primera parte de la poesía:

¿Hay algo más unido que una pareja de palomas?

¿Hay algo más brillante que una luciérnaga?

La tortuga, maravillada, transportó al sabio Ku hasta el otro lado del río. Cuando puso el pie en tierra, Ku terminó su verso:

¿Hay algo más hablador que una urraca?

¿Hay algo más estúpido que una tortuga negra?

Desde aquel día, aunque las tortugas negras siguen amando la poesía, no prestan más servicios a los viajeros. Y tienen mucha razón.

²⁹ Fábula popular china "La tortuga negra" en *El Quillet de los niños*. No. 5. Editorial Cumbre. México, 1975.

Títulos para cuento

Los animales de río
Las tortugas y la poesía
Fábula china
Palomas, luciérnagas, urracas y tortugas
Viajando por el río
El sabio Ku y la tortuga
Ku, sabio chino

El procedimiento de aplicación se realizó de la siguiente manera:

- a) Lectura en silencio. Se entregó a cada niño un ejemplar con el texto completo sin mencionar el tipo de texto del cual se trataba: «Cada quien va a leer en silencio lo que está escrito en esta hoja».
- b) Elección del título. Terminada la lectura, y sin pedir la recuperación del contenido ni la identificación del tipo de texto, se entregó a cada niño la hoja con la lista de títulos para que marcaran su elección: «Estos son algunos títulos, léanlos todos con cuidado. Subrayen el que crean que es el título de lo que acaban de leer».

La indagación se inició a partir de la elección hecha por alguno de los niños, donde la participación del grupo era importante para generar la discusión sobre cuáles eran los títulos aceptados y rechazados para el cuento: «¿Qué título escogiste? ¿Por qué? ¿Qué piensan ustedes? ¿Este (uno no posible) podría ser el título? ¿Por qué no?».

2.4. Situación «Completar un cuento»

Se trata de una tarea de escritura que tiene por objetivo central evaluar el conocimiento de los alumnos acerca de la forma como se estructura el texto narrativo a través de una tarea de redacción. La posibilidad de determinar la competencia de los alumnos en el manejo de distintos aspectos convencionales implicados en los actos de escritura (ortografía, puntuación, etc.), es considerada como un conocimiento relevante pero complementario a la tarea principal.

En esta situación se presentaron dos textos narrativos distintos. El primer texto, que corresponde al periodo de sondeo de las situaciones y materiales, era un fragmento textual del inicio de la leyenda "La gente del agua",³⁰ de tal manera que la narración cubría la introducción y presentación de los personajes, pero dejándola inconclusa en un momento del relato donde los niños pudieran continuar la trama, a la vez que diera lugar a opciones distintas para su desarrollo y resolución vía un desenlace. El siguiente fue el texto del sondeo:

Hace mucho tiempo, en un pueblo vivía una muchacha muy bonita. Todos los jóvenes querían casarse con ella, pero ella siempre se negaba. Los vecinos notaron que cuando sus padres se iban al rancho a trabajar, la muchacha se ponía a hacer tortillas y salía de la casa llevando comida, pero nadie sabía a dónde iba.

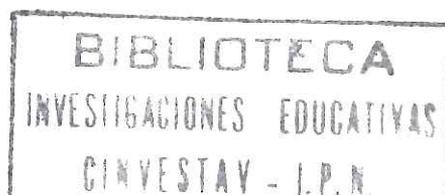
Una vez la acusaron con su mamá y ésta decidió seguirla. La vio salir y caminar hasta el río. Entonces

Sin embargo, dada la temática del texto, el desarrollo de la trama tuvo un carácter demasiado subjetivo al centrarse más en la expresión de deseos por cambiar formas de vida (ya no "echar tortillas", casarse y no preocuparse por el dinero, etc.) o en la recuperación de situaciones reales de la vida cotidiana de los niños (ser regañados, castigados, etc.). Por estas razones, hubo necesidad de cambiar el texto por otro cuyo contenido se relacionara con situaciones más cercanas a la fantasía.

En la selección del segundo texto, se tuvo la precaución de elegir un cuento no conocido para evitar que la tarea se convirtiera en una reconstrucción, para lo cual se elaboró el siguiente texto basado en la trama de un cuento ya publicado.³¹

³⁰ Elisa Ramírez, adaptación de cuentos chinantecos en: *Cuentos de brujos II. Enciclopedia Colibrí*, Vol. VI, SEP/ Salvat, México, 1979.

³¹ "Aquellos pobres fantasmas" de Gianni Rodari en: *Cuentos para jugar. Libros del Rincón*. SEP/Alfaguara. México, 1989.



Había una vez unos fantasmas que habitaban una casa abandonada en un lugar llamado La Negrura. Por las noches, los fantasmas salían a recorrer el pueblo y se divertían mucho asustando a las personas: se metían en los corrales, hacían ruidos horribles con cadenas y gritaban toda la noche. Hasta que un día, las personas de La Negrura dejaron de asustarse y los fantasmas empezaron a aburrirse. Por eso los fantasmas se reunieron y decidieron irse a vivir a otro pueblo. A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces

El procedimiento de aplicación fue muy sencillo: a cada niño se le entregó una hoja con el texto incompleto ubicado en la parte superior para que completaran la redacción en la misma hoja. De esta manera, no había un límite predeterminado en la longitud del texto a escribir e inclusive los niños podían utilizar la parte de atrás de la misma hoja o de ser necesario se les podía entregar otra hoja en blanco. La única observación específica durante la resolución de la tarea fue la de supervisar que los niños no se copiaran.

La consigna a partir de la cual se inició la tarea fue: «Aquí está una parte de un cuento, pero está incompleto. Léanlo en silencio y después escriban cómo creen que continúa el cuento para que la historia que se cuenta esté completa». Al finalizar la redacción del cuento, se pidió a cada niño que escribiera un título para el cuento escrito, sin dar indicación alguna acerca del lugar donde se debía colocar.

2.5. Situación «Dictado de adivinanzas»

Se trata de una tarea típica de dictado pero con un texto poco habitual, a partir de la cual es posible determinar el manejo de diversos aspectos gráficos y ortográficos de la producción escrita: uso del espacio, separación entre palabras, manejo de letras en alternancias ortográficas y organización gráfica del texto.

Con esta situación fue posible obtener un registro individual de escritura aunque se aplicó en forma grupal. En este caso, el material a utilizar es papel, lápiz y el texto de dos adivinanzas.

Adivinanza 1

Adivinanza 2

Tengo hojas sin ser árbol
te hablo sin tener voz
si me abres no me quejo
adivina quién soy yo.

Blanca es desde pequeña
la adornan con verdes lazos
lloro con ella de ver
que la hacen mil pedazos.

La tarea de dictado se realizó en un contexto semejante al de las actividades que los niños desarrollan dentro del proceso de enseñanza. Para ello, la aplicación se inició con una breve contextualización sobre el trabajo con adivinanzas: el entrevistador leyó las adivinanzas en voz alta y los niños trataron de descubrir la respuesta. De esta manera, se logró desviar la atención de los niños de la situación de evaluación.

A cada niño se le entregó una hoja en blanco y se inició el dictado con la siguiente consigna: «Les voy a dictar las adivinanzas para que se las puedan decir a otras personas». La forma de hacer el dictado en cada grupo de niños, se sistematizó a partir de dos reglas a seguir: 1) leer completa cada línea, es decir, verso por verso y, 2) cuando fuese necesario repetir una parte de las adivinanzas, leer siempre la línea completa y nunca palabra por palabra.

Al final del dictado se buscó alguna justificación para recoger las hojas, dando tiempo a los niños para que pudieran copiar las adivinanzas en sus cuadernos.

2.6. Situación «Reescritura de los diálogos de un cuento»

La situación tiene como propósito indagar el conocimiento y manejo del texto narrativo, y la transformación del discurso indirecto en discurso directo. La tarea es completar por escrito los diálogos de los personajes de un cuento, después de haber escuchado la lectura en voz alta de un cuento completo escrito en discurso indirecto.

Para construir la prueba se seleccionó, de entre varias publicaciones de la literatura infantil, el cuento Macaquiño³² cuya trama se desarrolla a través de un constante intercambio entre dos personajes. Para utilizarlo como texto fuente en la prueba se hicieron algunas modificaciones con el

³² Simoes Coelho, Rolando y Eva Fumari, *Macaquiño*. Libros del Rincón, colección Chipichipi. SEP. México, 1988.

fin de presentar un cuento corto (ajustando su extensión a una cuartilla) y con todos los diálogos de los personajes en discurso indirecto. La adaptación del cuento leído a los niños fue la siguiente:

Todas las noches Roque se pasaba a la cama de su papá; no dejaba de moverse, de brincar, de dar patadas, y su papá no podía dormir. Un día el papá le preguntó por qué se pasaba todas las noches a su cama y Roque dijo que tenía frío. Entonces su papá lo tapó con una sábana, un cobertor y una colcha. Y Roque, ya sin frío, durmió en su cama durante varias noches.

Después de algunos días Roque volvió a pasarse a la cama de su papá, dando patadas como siempre, y no lo dejaba dormir. El papá le preguntó por qué se metía a su cama y Roque dijo que tenía hambre. Entonces su papá le dió una mamila de leche en las noches. Así, Roque ya no lo molestó durante algún tiempo.

Pasaron unos días, pero Roque volvió a pasarse a la cama de su papá. Y cuando el papá le preguntó por qué se metía a su cama, Roque contestó que tenía miedo; otro día dijo que su cama era chica; y otro día respondió que le dolía la panza.

El papá siempre tenía la solución para todo, pero Roque siempre regresaba a la cama de su papá. Hasta que un día Roque le dijo que le gustaba dormir en su cama porque casi no lo veía durante el día. El papá respondió que podrían jugar juntos antes de irse a dormir. Desde entonces Roque siempre duerme en su cama.

Para elicitación la reescritura de los diálogos se construyó una hoja de registro individual con la transcripción del texto fuente con los siguientes cambios (Ver en anexo 2 la hoja de registro individual): el contenido de cada diálogo fue borrado y sustituido por una línea continua para escribir, se agregaron marcadores gráficos (dos puntos y guión inicial de diálogo) cuya función específica es indicar la citación directa, colocados después de verbos declarativos introductores del diálogo (dijo, contestó, respondió, etc.).

Después de algunos días Roque volvió a pasarse a la cama de su papá, dando patadas como siempre, y no lo dejaba dormir. El papá le preguntó: - _____ y Roque dijo: - _____. Entonces su papá le dió una mamila de leche en las noches. Así, Roque ya no lo molestó durante algún tiempo.

El procedimiento de aplicación tuvo dos momentos:

- a) Lectura en voz alta. El entrevistador leyó al grupo de niños el texto fuente en voz alta, sin que los sujetos vieran el texto escrito, con la siguiente consigna: «voy a leerles un cuento. Escuchen con mucha atención y no interrumpen para que lo pueda leer todo completo».
- b) Reescritura de los diálogos. Se entregó a cada niño la hoja de registro para que completaran, en forma individual, los diálogos faltantes: «Aquí está el cuento que acabo de leer pero no está completo porque faltan las partes donde hablan los personajes. Cada quien tiene que escribir en su hoja lo que dice cada personaje».

Es importante hacer notar que en la consigna se elude intencionalmente el uso del término "diálogo" y en su lugar se parafrasea su significado ("las partes donde hablan los personajes") con el fin de evitar situaciones que pudieran falsear los resultados en la prueba ante la posibilidad de que algunos niños desconocieran el significado de dicho término.

CAPÍTULO 3 LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Las exigencias de una sociedad en plena transformación, donde la escritura sigue ocupando una posición privilegiada en la vida cultural y profesional y donde sus funciones se diversifican crecientemente, requiere una profunda reforma de las prácticas pedagógicas en materia de lectura. Las diversas situaciones en las que se requiere la escritura y los múltiples usos de la lectura, exigen del lector un comportamiento diversificado que le permita afrontar los diferentes universos funcionales de la lectura. Así, la escuela tiene la tarea de formar alumnos capaces de comprender con igual eficacia un cuento, un resumen histórico, un formulario o un artículo periodístico. En este sentido, el proceso de enseñanza debe conducir a los alumnos a adquirir y desarrollar estrategias diversificadas de lectura que les permitan formar una actitud pertinente como lectores para aprehender la información sucesiva presentada en los textos y ser capaces de elaborar una síntesis de su contenido.³³

La construcción del significado de un texto es el resultado de un constante diálogo entre la información propuesta y las elecciones de construcción referencial efectuadas por el lector acerca de la estructura semántica y sintáctica de los textos, de su conocimiento previo del mundo y de la situación contextual de lectura y su finalidad (Van Dijk, 1987). Por tanto, reconocer las características lingüísticas y materiales de diferentes tipos de texto representa uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de estrategias de comprensión de la lectura.

La redefinición de los objetivos del aprendizaje escolar centrados en las competencias y saberes de los niños, abre una nueva dimensión para la evaluación de la lectura. En el contexto pedagógico de una propuesta alternativa de alfabetización, la evaluación cambia: de una definición centrada en la calificación del acto de lectura, leer «bien» o «mal» (es decir, «leer sin tropiezos y con buena entonación» dentro de la tradición pedagógica), a poner de manifiesto las cualidades del «ser lector».

³³ Algunos estudiosos del tema, como A. Bentolila, B. Chevalier y D. Falcoz-Vigne, utilizan el término «polivalente» para referirse a esta cualidad de los lectores y distinguirlos de aquellos otros que sólo son capaces de realizar un acto de comprensión ante un tipo único de situación de lectura, es decir, «lectores monovalente». La última noción es utilizada para diferenciar entre «no lectores en absoluto» y «buenos lectores». *La lecture. Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*, 1991; pp. 10.

En general, la evaluación escolar de la lectura se ha realizado a través de pruebas construidas para medir aspectos específicos (velocidad, comprensión, memorización, capacidad de anticipación, interpretación y síntesis, etc.); sin embargo aportan pocos elementos para analizar los procedimientos aplicados por los niños de acuerdo con las dificultades que enfrentan durante el proceso de lectura. Por otro lado, la evaluación individual dentro del aula es algo imposible de realizar debido a la gran cantidad de alumnos atendidos en cada grado escolar, razón por la cual se ha extendido el uso de pruebas estandarizadas (reactivos de opción múltiple, relación entre columnas, completar enunciados, falso-verdadero, preguntas abiertas o cerradas para recuperar información específica u opinión, etc.) que pocas veces permiten identificar el conocimiento real de los alumnos y reconocer sus estrategias para abordar la lectura.

El propósito del análisis que se presenta en este capítulo es identificar la competencia de los alumnos de la muestra y definir las particularidades del conocimiento que han adquirido sobre los aspectos estructurales y funcionales de diferentes tipos de texto, a través de diversas situaciones de lectura. Desde el punto de vista pedagógico, resulta indispensable determinar cuáles son las estrategias que los niños han construido y cómo las aplican para abordar tareas específicas en función de la diversidad de tipos de textos y de acuerdo con objetivos de lectura diferentes.

Para ello, el análisis de este capítulo se divide en dos partes. La primera dedicada a la caracterización de la competencia de lectura de los niños a partir de los resultados obtenidos en la situación «Textos mezclados». Específicamente, el análisis se centra en el desempeño de los alumnos para clasificar temáticamente los reactivos de la prueba en relación con los grados de dificultad interna y la adaptación de estrategias de lectura pertinentes a la búsqueda de información específica. La segunda parte, se dedica al análisis de las características semánticas y sintácticas en la elección y construcción de títulos para diferentes tipos de texto y contenidos temáticos: textos escolares de ciencias naturales y ciencias sociales, cuento y noticia. Los datos se desprenden de cuatro situaciones aplicadas, tres vinculadas con tareas de lectura y una con producción escrita: «Textos mezclados», «Elección de un título para una noticia», «Elección de un título para un cuento» y «Completar un cuento».

1. LA SITUACIÓN TEXTOS MEZCLADOS

La situación que se analiza en esta sección tiene como propósito determinar el grado de comprensión en la lectura a través de la identificación y diferenciación del contenido de dos textos cuyo contenido temático es distinto y que se presentan mezclados.

Esta forma de intervención permite indagar el grado de comprensión de los textos leídos a partir de: qué se recupera del contenido, cuáles son los argumentos que utilizan para confrontar sus respuestas y cuáles son las propuestas de título que dan para cada texto. Además, se tiene el registro de lectura en voz alta de por lo menos dos niños del grupo.

La prueba se aplicó a 46 sujetos en 12 comunidades (28 niños de Aguascalientes y 18 de los estados de Guanajuato y Puebla), obteniéndose un total de 460 respuestas (10 reactivos por sujeto). A partir de la coincidencia o no del color con que fue marcado cada reactivo, las respuestas fueron categorizadas en correctas e incorrectas, codificadas con los símbolos (+) y (-) de acuerdo con la secuencia de los reactivos que a continuación se presentan:

COLOR	REACTIVO	CONTENIDO
ROJO	(1)	Los insectos se encuentran en todas partes: en la tierra, en el aire y dentro del agua.
AZUL	(2)	El territorio actual de México era antes una colonia gobernada por los españoles.
AZUL	(3)	En esa colonia -que se llamaba Nueva España- sólo los españoles gobernaban.
ROJO	(4)	Más de las tres cuartas partes de los animales conocidos son insectos.
AZUL	(5)	Los criollos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.
ROJO	(6)	Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles.
AZUL	(7)	La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias.
AZUL	(8)	Por eso se reunían para planear cómo lograr la independencia.
ROJO	(9)	También hay insectos que muerden al ser atacados.
ROJO	(10)	Otros, como las abejas, emplean sus aguijones para defenderse.

En general, la mayoría de las respuestas fueron categorizadas sin dificultad; aunque en algunos ocasiones fue necesario revisar detenidamente los protocolos de la entrevista para indagar si las respuestas incorrectas, encontradas en las hojas de registro individuales, se debían o no a dificultades en la comprensión de la consigna. Así, por ejemplo, algunos niños no utilizaron los colores de acuerdo con la clave establecida (rojo para CN y azul para CS) porque, en el momento de ir marcando los reactivos, no cambiaron el color del lápiz (se utilizó un lápiz bicolor); otros invirtieron la relación entre color y temática; mientras que algunos otros confundieron la denominación de los términos "Ciencias Naturales" y "Ciencias Sociales", aunque demostraron ser capaces de distinguir el contenido temático general de cada área del conocimiento escolar.

A pesar de dichas dificultades es posible afirmar que la mayoría de los sujetos comprendieron la consigna sin mayor problema, excepto dos niños (de la comunidad G3 de Guanajuato), quienes dejaron sin marcar la mitad o más reactivos de la prueba: Leonel sólo marca el reactivo (8) y Fortino los reactivos (2), (3), (5), (7) y (8). En contraste con el comportamiento observado en la realización de las demás pruebas de evaluación, es evidente su dificultad para comprender la consigna particularmente en los textos mezclados, razón por la cual ambos registros fueron excluidos del análisis que se presenta en este inciso. Por otro lado, en el grupo de sujetos de Aguascalientes una niña (comunidad A4) dejó sin marcar sólo el reactivo (5); en este caso la respuesta fue categorizada como «incorrecta» ya que en el protocolo se indica la ambigüedad para clasificar este reactivo (esta dificultad se trata con detalle en el apartado sobre el análisis de la dificultad interna de los reactivos).

Por otro lado, en una de las comunidades de Guanajuato (G1, código de identificación de la comunidad), los cuatro sujetos que participaron en las situaciones de evaluación tuvieron una interacción grupal mínima y un bajo nivel de ejecución general en todas las pruebas aplicadas. En el caso particular de «Textos Mezclados», se les ayudó leyendo en voz alta cada reactivo para que los fueran marcando en su hoja de registro individual. Aun cuando la clasificación de los reactivos se aproxima considerablemente a las respuestas correctas, estos cuatro sujetos también fueron excluidos del análisis ya que el propósito general de la tarea era evaluar la comprensión de la lectura y no sólo la identificación temática de cada reactivo.

1.1. Clasificación temática de los reactivos

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a una muestra de 40 sujetos, 28 niños de Aguascalientes (grupo AGS) y 12 de Guanajuato y Puebla (grupo GTO/PUE) con un total de 400 respuestas. De acuerdo con la distribución del tipo de respuestas (Cuadro 1), la proporción de respuestas correctas en la clasificación de los reactivos representa el 75% del total, lo que indica un nivel de ejecución general satisfactorio. Sin embargo, las diferencias se concentran en la disparidad de los resultados encontrada entre los sujetos según la entidad federativa de origen. Mientras que en Aguascalientes (grupo de sujetos AGS) la mayoría de los reactivos fueron bien clasificados (83%), en Guanajuato y Puebla (grupo de sujetos GTO/PUE) prácticamente existen tantos errores como respuestas correctas (43% y 57% respectivamente), lo que ofrece una primera evidencia de la dificultad que los sujetos tuvieron para clasificar los reactivos.

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE TIPOS DE RESPUESTAS POR ESTADOS

TIPO DE RESPUESTAS	AGS N=28	GTO/PUE N=12	TOTAL N=40
CORRECTAS (+)	233 83%	68 57%	301 75%
INCORRECTAS (-)	47 17%	52 43%	99 25%
TOTAL	280 100%	120 100%	400 100%

Con el fin de distinguir el comportamiento en ambos grupos de sujetos, se presenta el cuadro 2 con la distribución de respuestas incorrectas por reactivo, agrupados estos últimos según el texto al que pertenecen (codificados como CN para Ciencias Naturales y CS para Ciencias Sociales). En dicho cuadro es posible advertir que los niños del grupo GTO/PUE producen casi el mismo número de respuestas incorrectas en ambos casos (56% y 44% respectivamente), alcanzando las frecuencias más altas en los reactivos (3), (9) y (10). Por su lado, el grupo AGS acumula el 60% de errores en el texto de CS, específicamente en los reactivos (5) y (7).

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE ERRORES POR REACTIVO Y POR ESTADO EN «TEXTOS
MEZCLADOS»

TEXTO DE CIENCIAS NATURALES	AGS N=28	PUE/GTO N=12	TOTAL N=40
(1) Los insectos se encuentran en todas partes: en la tierra, en el aire y dentro del agua.	2	4	6
(4) Más de las tres cuartas partes de los animales conocidos son insectos.	3	3	6
(6) Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles.	5	6	11
(9) También hay insectos que muerden al ser atacados.	4	9	13
(10) Otros, como las abejas, emplean sus aguijones para defenderse.	4	7	11
	18	29	47

TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES	AGS N=28	PUE/GTO N=12	TOTAL N=40
(2) El territorio actual de México era antes una colonia gobernada por los españoles.	3	3	6
(3) En esa colonia -que se llamaba Nueva España- sólo los españoles gobernaban.	4	7	11
(5) Los criollos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.	9	4	13
(7) La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias.	8	5	13
(8) Por eso se reunían para planeas cómo lograr la independencia.	5	4	9
	29	23	52

Total de errores = 99/400 respuestas

Por otra parte, resulta indispensable determinar quiénes son los sujetos que se equivocan; para ello, los niños fueron ordenados en subgrupos tomando como criterio la cantidad total de respuestas incorrectas producidas en toda la prueba. Para codificar estos subgrupos se asignaron números negativos que representan «la cantidad de errores cometidos» y el símbolo (+) para diferenciar a los sujetos con sólo respuestas correctas en la clasificación de los reactivos. En la distribución de los sujetos por comunidad y estado (ver Cuadro 3) de acuerdo con la definición de estos subgrupos, se observa que entre los niños del grupo GTO/PUE existe una mayor dispersión en los rangos de error, es decir, entre 1 y 7 errores por sujeto, sobresale sólo un niño con todos los reactivos correctos. En cambio, en el grupo AGS ocho niños clasifican correctamente todos los reactivos de la prueba (casi el 30%) con una dispersión en el rango de error por sujeto que no sobrepasa los cinco errores. En términos generales, se puede decir que la mayoría de los niños de Aguascalientes tuvieron un mejor desempeño en la prueba, si se considera que el 57% de ellos se concentran en las categorías (+) y (-1) y el 71% en las categorías (+), (-1) y (-2); en comparación con los niños de Guanajuato y Puebla donde el 75% de los sujetos se ubica en las categorías (-4) a (-7).

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR SUBGRUPOS SEGÚN LA CANTIDAD
TOTAL DE ERRORES EN «TEXTOS MEZCLADOS»

AGUASCALIENTES

COMUNIDADES	(+)	-1	-2	-3	-4	-5	TOTAL
A6	1	4					5
A4	1	2		1			4
A2	1	1			1		3
A5	1	1	1	1			4
A3	1		2	1			4
A7	1		1		1		3
A1	2				1	2	5
TOTAL	8	8	4	3	3	2	28

———57%———
———71%———

PUEBLA Y GUANAJUATO

COMUNIDAD	(+)	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	TOTAL
P1	1			1	2				4
G4		1				1	1	1	4
G2					1	1	1		3
G3								1	1
TOTAL	1	1	0	1	3	2	2	2	12

———75%———

1.2. Comportamiento por reactivos y grados de dificultad interna

La clasificación temática de los reactivos en la prueba de textos mezclados es fundamentalmente una tarea de lectura que tiene como objetivo específico la búsqueda de información relevante que permita identificar el contenido temático de cada oración. Para realizar esta búsqueda es necesario que los sujetos sean capaces de aplicar alguna estrategia de lectura que se adapte a la organización espacial del texto, equivalente a un enlistado de oraciones, y a las características semánticas y sintáctica del contenido. El propósito en este inciso es analizar los errores en la resolución de la tarea con el fin de identificar cuáles son los problemas que enfrentaron los niños y de qué manera intentaron resolverlos.

Los datos que a continuación se presentan corresponden a una muestra de 31 sujetos, ya que para este análisis no fueron incluidos los 9 sujetos del subgrupo con «todas las respuestas correctas, (+)» (8 del grupo de AGS y 1 de GTO/PUE). Además, los sujetos de Guanajuato y Puebla que tuvieron 5, 6 y 7 errores en la prueba fueron agrupados en una sola categoría (-5 ó más). En la presentación de los datos se mantiene la distinción entre grupos de sujetos por entidad federativa de origen debido a las fuertes discrepancias de los resultados presentados en el inciso anterior. Además, estas diferencias justifican considerar la ejecución de los niños del estado de Aguascalientes como el dato base de análisis que permita identificar las dificultades propias a la realización de la tarea, así como los indicadores pertinentes para determinar el nivel de competencia en la comprensión de la lectura.

En el Cuadro 4 se presenta la distribución total de los errores acumulados en el grupo de AGS (20 niños) a partir del cruce entre dos variables: los subgrupos de sujetos según rangos de error en la prueba y la frecuencia de errores por reactivos según temática de los textos. De esta manera se pueden apreciar mejor las tendencias generales. Primero, los errores se concentran en los reactivos (5) y (7) de CS y en el (6) de CN, formando un bloque central de dificultad, si se considera el orden secuencial en que fueron leídos los reactivos. Segundo, en el cohorte por subgrupos es posible observar que la concentración de errores se da de manera particular en niños de los subgrupos (-1) y (-2) (errores producidos por 9 de 12 sujetos clasificados en ambos subgrupos), mientras que el reactivo (6) representa una dificultad específica del grupo de niños con 3 errores. Los resultados de Guanajuato y Puebla serán tratados más adelante.

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE ERRORES POR REACTIVO EN LOS
SUBGRUPOS DE SUJETOS DE AGUASCALIENTES

CIENCIAS NATURALES

GRUPOS DE SUJETOS	(1)	(4)	(6)	(9)	(10)	TOTAL
(-1) N=8				1	1	2
(-2) N=4		1			2	3
(-3) N=3			3			3
(-4) N=3	1	1	1	2	1	6
(-5) N=2	1	1	1	1		4
TOTAL N=20	2	3	5	4	4	18

CIENCIAS SOCIALES

GRUPOS DE SUJETOS	(2)	(3)	(5)	(7)	(8)	TOTAL
(-1) N=8		1	4		1	6
(-2) N=4			2	3		5
(-3) N=3		2	1	1	2	6
(-4) N=3	2		1	2	1	6
(-5) N=2	1	1	1	2	1	6
TOTAL N=20	3	4	9	8	5	29

Una vez identificados los reactivos con mayor dificultad para ser clasificados, corresponde ahora analizar las características semánticas y sintácticas de cada uno. A continuación se presenta el comportamiento en los reactivos con mayor porcentaje de ocurrencia de error.

REACTIVO (5): Los criollos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.

Es el único caso donde se presentan errores en todos los grupos de sujetos y con mayor concentración en la categoría (-1). El análisis por comunidad muestra claramente que la equivocación está en la forma como los niños interpretaron la palabra «criollos». A partir de los datos obtenidos sobre la lectura en voz alta y la discusión grupal de las respuestas (ver en anexo 3 fragmentos de protocolos sobre este reactivo) se distingue lo siguiente:

- Lectura correcta de la palabra criollos con interpretación divergente: el término refiere a "animales".

Comunidad A2 La única equivocación corresponde a Ricardo. En el momento de marcar los textos, explicita que el reactivo (5) debe ir marcado con los dos colores: "*pos aquí dice de los dos (Los criollos...), ¿le pongo dos rayitas?*". Queda marcado con rojo. Lee el texto CN para todos y es rechazado el reactivo (5). Para Ricardo, el término criollo es ambiguo y explica: "*Pos no sé si es animal esto (señala: criollos)*" y lee: "*criollos*". Martina refuta la interpretación de Ricardo diciendo: "*Porque yo nunca he oído un animal que se llame... criollos*".

Comunidad A4 Tres sujetos con error en el reactivo (5): José Luis, Refugio y Elvia. En el momento de marcar, Refugio explicita: "*Aquí no le entiendo (reactivo 5)*" y Elvia lo deja sin marca. Se hace la lectura de ambos textos sin referencia al reactivo porque en ninguna de las dos aparece marcado: Elvia lee CN (1,3,4,9,10), Refugio lee CS (2,3,7,8). Al final, Herminia compara con sus compañeros la desigualdad de marcas y hace referencia al reactivo (5). Es entonces cuando se explicitan las dificultades. Refugio considera que es de CN "*Porque habla de los animales. / y los criollos son animales*". Para José Luis y Herminia es de CS y "*los criollos*" son: (H)"*hombres / Porque no podían ser dueños de las minas*". Se pide que expliquen qué quiere decir "criollos" y Herminia aclara: "*Yo pienso que son hombres malos*" y José Luis completa: "o

indios". A pesar de las explicaciones Refugio sigue pensando que son animales y sólo se convence después de preguntar directamente al entrevistador qué es criollos.

- Lectura divergente de la palabra criollos como "grillos".

Comunidad A6 Dos sujetos (Erika y Ma. de Jesús) con error en el reactivo (5). Erika lee texto de CN y dice "grillo" en lugar de criollos. Los demás niños leen el mismo reactivo en diferentes momentos y todos hacen una lectura divergente, considerando que están equivocados aun cuando lo marcaron de azul (+). Ma. de Jesús explica: "porque habla de grillos, de animales". Ma. de Jesús lee el texto de CS y vuelve a aparecer la discusión sobre el reactivo (5) como una equivocación, pero Rosalva y Ma. de Jesús se dan cuenta del error de lectura y lo aclaran al grupo: (Rosalva) "no le entendimos, decíamos grillos y decía criollos". Sin embargo, Josefina piensa que la palabra criollos refiere a "unos animales". Todos aceptan la corrección y quedan de acuerdo que debe estar marcado de azul aunque no queda claro cuál es el significado de "criollos". Se justifica como contenido de Sociales por la información del resto del enunciado: no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.

Como se puede observar, la dificultad interna del reactivo (5) se vincula con el desconocimiento que los niños tienen acerca de lo que significa la palabra "criollos", a pesar del contexto semántico del enunciado «..no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios». Una vez identificada esta dificultad, se comprende por qué los niños con menor número de errores en la prueba son los que más tropiezos encuentran en este reactivo. Desde el punto de vista de la construcción sintáctica, es posible que la enunciación "..no podían ser dueños de.." sea un indicador ambiguo para precisar la relación semántica que guarda con el resto de los reactivos. Si la negación es interpretada como la enunciación de una verdad única, "los animales no pueden ser dueños..", entonces puede ser fácilmente relacionada con el contenido temático de CN. Pero, para interpretar correctamente el sentido de tal enunciación, es indispensable que los niños puedan inferir que la negación es una forma de explicitar la exclusión de una clase, "los criollos", que forma parte de un campo semántico más amplio: "los hombres". La única manera de establecer tal inferencia es tomando en cuenta la información

complementaria, esto es "sólo las personas pueden ser dueños de haciendas, minas y comercios".

La incongruencia evidente entre la significación otorgada a la palabra «criollos» y el resto del enunciado como «*Los grillos* no podían ser dueños de...», lleva a suponer que para identificar el contenido temático del reactivo, los niños utilizan como estrategia la lectura de las primeras palabras sin tomar en cuenta el resto del reactivo. Además, como en general el indicador semántico se encuentra en la primera parte de la oración (el sujeto gramatical) resulta que en la mayoría de los casos la estrategia resulta adecuada.

REACTIVO (7): La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias.³⁴

La ocurrencia de errores en este reactivo aparece en casi todos los subgrupos de sujetos (excepto en la categoría con un error en la prueba), y producido con mayor frecuencia por los niños con 2 errores. El análisis por comunidad muestra que, a diferencia de lo esperado, la palabra clave «colonia» no resultó ser relevante para la identificación de la temática. Los datos de lectura en voz alta indican que las dificultades se concentran, básicamente, en las palabras «pobladores» y/o «injusticias» como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- Lectura fluida con clasificación correcta (CS):

A2-Hildelisa (+): «*La mayor parte de los po-bladores de la co-lonia sufría muchas injusticias*».

A6-Ma. de Jesús (-1): «*Los mayores partes de los pobladores del la colonia sufrían mucho injus-ti-cias*».

- Lectura penosa con clasificación correcta (CS):

A4-Refugio (-1): «*La- mayor- par-te- de- los- po, pobla- (H corrige: "pobladores") de- la- colonia- su... (H corrige: "sufrian") sufrían- muchas- ingus-ti.. (H: ingústias)*».

³⁴ Desde el origen de la prueba, este reactivo fue construido sin apreciar dos errores: la concordancia del verbo respecto al sujeto y haber anulado la mayúscula en la palabra Colonia puesto que se trata de un nombre propio. Ambos problemas no invalidan los resultados obtenidos.

- Lectura fluida con clasificación incorrecta (CN):

A7-Raquel (-2): «*Las mayores partes de los... poblados de la colonia sufrían muchas injusti, muchas injusticias*».

- Lectura penosa con clasificación incorrecta (CN):

A1-Guillermo (-4): «*La mayor parte-de los po-le-adores-de, dela colonia-sufren, sufren muchas injetudes*».

Los cinco sujetos tienen problemas en la lectura de las palabras ‘pobladores’ e ‘injusticias’, aunque sólo en el caso de Guillermo resulta evidente la posible dificultad para otorgar sentido a la enunciación. Si como ya se dijo, la estrategia de los niños es leer la primera parte del reactivo, es evidente que la primera dificultad a resolver es la identificación de la información semántica relevante, «...pobladores de la colonia...», dentro de una construcción nominal compleja que forma el sujeto de la oración. Sin embargo, si esta información no se contextualiza con el resto de la oración «...sufrían muchas injusticias...», resulta ambigua e insuficiente para identificar si se refiere a «colonia de animales» o «colonia española».

En términos generales, para interpretar correctamente el reactivo es indispensable que los sujetos descubran que la información semántica se sintetiza en dos componentes: «...los pobladores de la colonia...» / «...sufrían muchas injusticias...». Si además, los niños tienen dificultades para interpretar el significado de la palabra «injusticias» y no pueden otorgarle un sentido (como puede suponerse a partir de algunos registros de lectura), entonces el grado de dificultad interna del reactivo se incrementa.

REACTIVO (6) Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles

(8) Por eso se reunían para planear cómo lograr la independencia

Estos reactivos se presentan juntos porque en el trabajo con ellos, los niños tienen un comportamiento muy semejante. Los errores de clasificación se ubican en los subgrupos con 3 ó más errores en la prueba con igual frecuencia de aparición (5/20 sujetos en cada reactivo). Juntos constituyen el segundo orden de dificultad interna para el grupo de Aguascalientes.

Es necesario recordar que, en la construcción de los reactivos de la prueba, la presencia de palabras clave fue establecida como un indicador pertinente para identificar la relación semántica entre los reactivos de un mismo texto. Esta condición se mantiene en los reactivos de ambos textos, excepto en el reactivo (6) de CN. Además, también existe una dificultad a nivel sintáctico: la presencia del pronombre indefinido *algunos*, exige al lector la búsqueda del sujeto al cual hace referencia (en este caso el referente es «los insectos»). Por tanto, para decidir la clasificación del reactivo, los niños pueden utilizar la información contextual presente en el resto de la oración «cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles», o bien, buscar el referente en la información precedente.

En el caso particular de la situación «Textos Mezclados», la segunda alternativa es la menos adecuada para descubrir el referente ya que, tomando en cuenta el orden secuencial en que se presentan los reactivos, el antecedente inmediato corresponde a «los criollos». Así, por ejemplo, Abraham (comunidad A3) sostiene, a pesar de la argumentación dada por sus compañeros, que el reactivo (6) es de CS y justifica la pertinencia de su elección diciendo: «*porque también cortan los árboles*» / (*¿quiénes?*) / «*los españoles*». Es posible suponer que utilizó la estrategia equivocada para clasificar el reactivo y que intentó resolver la incongruencia semántica transformando la situación en un hecho posible: «los españoles cortan los árboles ...para confundirse entre las hojas o troncos».

El reactivo (8) mantiene características sintácticas semejantes a las descritas anteriormente, es decir, la presencia del pronombre personal «se». En este caso, el sujeto de referencia corresponde a «los pobladores de la colonia», en el reactivo inmediato anterior (reactivo 7); sin embargo, la relación no es necesariamente evidente si además se toman en cuenta las dificultades ya descritas para este reactivo. Por tanto, la alternativa para identificar el contenido temático del reactivo es recurrir a la información en el resto de la oración, donde la palabra «independencia» tiene altas probabilidades de funcionar como indicador semántico.

En cuanto a las diferencias por entidad federativa, es importante resaltar los resultados generales del grupo de niños de Guanajuato y Puebla en contraste con los obtenidos en Aguascalientes. El hecho que la mayoría de los niños del grupo GTO/PUE se ubique en los subgrupos con 4 y 5 errores (9/11 sujetos) tiene como consecuencia una

alteración significativa en el patrón de comportamiento de los reactivos (ver Cuadro 5).

En la tendencia general de distribución de los errores producidos en cada reactivo se puede apreciar que los errores se concentran en los reactivos (6), (9) y (10) de CN y en el (3) de CS. Como se puede apreciar en el Cuadro 6 y en la gráfica contigua, la distribución de errores forma tres bloques de conflicto al considerar el orden secuencial en que fueron leídos: al principio el reactivo (3), en el centro el (6) y al final los reactivos (9) y (10). En este caso es evidente que la dificultad del grupo de sujetos para clasificar los reactivos se vincula directamente con un bajo desempeño de la lectura, caracterizada por una lectura en voz alta no fluida (registros de lectura en voz alta) y estrategias ineficientes para abordar el texto.

CUADRO 5
DISTRIBUCIÓN DE ERRORES POR REACTIVO EN LOS
SUBGRUPOS DE SUJETOS DE PUEBLA Y GUANAJUATO

CIENCIAS NATURALES

GRUPOS DE SUJETOS	(1)	(4)	(6)	(9)	(10)	TOTAL
(-1) N=1						
(-2) N=0						
(-3) N=1	1			1		2
(-4) N=3		1	1	3	1	6
(-5 ó más) N=6	3	2	5	5	6	21
TOTAL N=11	4	3	6	9	7	29

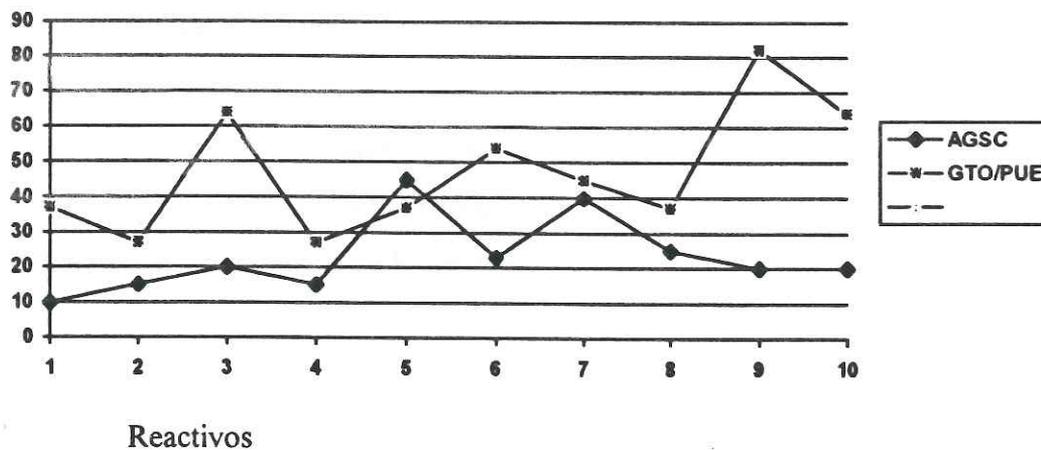
CIENCIAS SOCIALES

GRUPOS DE SUJETOS	(2)	(3)	(5)	(7)	(8)	TOTAL
(-1) N=1			1			1
(-2) N=0						
(-3) N=1	1					1
(-4) N=3	1	2		2	1	6
(-5 ó más) N=6	1	5	3	3	3	15
TOTAL N=11	3	7	4	5	4	23

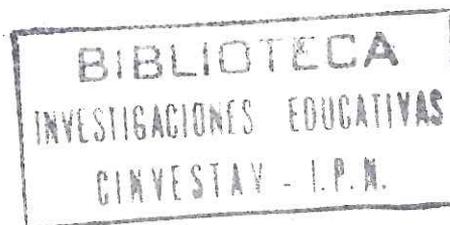
CUADRO 6
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS SEGUN ERRORES POR
REACTIVO. POR ESTADO

REACTIVO	AGUASCALIENTES		GTO/PUEBLA	
	Sujetos N = 20	% del total	Sujetos N = 11	% del total
1	2	10	4	37
2	3	15	3	27
3	4	20	7	64
4	3	15	3	27
5	9	45	4	37
6	5	23	6	54
7	8	40	5	45
8	5	25	4	37
9	4	20	9	82
10	4	20	7	64

GRÁFICA
PROPORCIÓN DE ERRORES POR REACTIVO EN CADA ESTADO



FUENTE: Cuadros 4 y 5



1.3 Recuperación del contenido y propuestas para título

Contrariamente a lo esperado, la presencia del tiempo verbal y algunas palabras, como «colonia», no resultaron ser indicadores relevante para relacionar las temáticas. Esta situación se refleja en el tipo de recuperación del contenido y los títulos propuestos por los sujetos que se analizan a continuación.

Los datos de este inciso corresponden a la fase de la discusión grupal; es decir, después que los niños habían clasificado y leído en voz alta los reactivos seleccionados para los textos de CN y de CS. Es importante mencionar que se trata de un momento de trabajo colectivo, en el cual la cantidad y especificidad de la información recabada sobre la recuperación del contenido y las propuestas de título para cada texto dependen de las intervenciones espontáneas de los sujetos, según la dinámica de interacción de cada grupo. Es por esta razón que el tratamiento de los datos corresponde a un análisis por comunidades, a partir del cual se pretende construir una aproximación general que dé cuenta del nivel de comprensión de lectura en los niños.

Antes de pedir la recuperación del contenido, los sujetos leyeron ambos textos al menos tres veces y con diferentes propósitos. En las dos primeras ocasiones (aproximación inicial al contenido del texto y durante la clasificación temática de los reactivos), se hizo una lectura completa de los dos textos mezclados en forma individual y en silencio. En la tercera, se realizó una lectura individual y en voz alta de cada texto, siendo ésta la primera vez que fueron leídos los reactivos de cada texto con continuidad secuencial. Por tanto, la recuperación del contenido y la propuesta de títulos son analizados como parte del proceso de elaboración de la síntesis de los textos.

En el grupo de sujetos de AGS, la recuperación del contenido para el texto de CN (como puede observarse en el Cuadro 7) se hace, de manera reiterada, a través de palabras que refieren a los indicadores semánticos contenidos en los reactivos («*de animales y de árboles / de los insectos / de abejas*»), apareciendo en las propuestas para el título casi las mismas palabras. En general, hay poca recuperación de información específica de los diversos

reactivos que forman parte del mismo texto, excepto en la comunidad A4 donde los niños hacen referencia específica a tres de los cinco reactivos.³⁵

CUADRO 7
RECUPERACIÓN DE CONTENIDO Y TÍTULOS PROPUESTOS PARA EL
TEXTO DE CIENCIAS NATURALES EN AGUASCALIENTES

	RECUPERACIÓN DE CONTENIDO	TÍTULOS
A1	R: de los insectos.	F: Los insectos y el territorio J: Los insectos viajan por todas partes. (1) F: El territorio de los insectos. (2)
A2	M: De animales y de árboles. H: De animales y de insectos. R: De abejas.	M: Lección de ciencias naturales. M: Los insectos.
A3	J: De los animales / de las abejas. L: Habla de las abejas y los insectos. F: habla de los seres atacados. (9)	A: Los insectos / porque los animales no hacen casi nada. F: Los animales. L: Los insectos / porque habla más de los insectos.
A4	R: De que estaban los animales en la tierra, en las plantas, en l'agua (1) y que con otras como las abejas que guardaban quien sabe qué. (10) E: De que estaban los insectos en el aire. (1) R: De que hay unos insectos que también, que muerden sin ser atacados. (9) H: Y que también hay algunas... de las abejas. (10)	H: Los insectos. JL: Los animales.
A5	J: De los animales / de los insectos de... que están en el agua y en las plantas. (1) + (6)	I: Los animales.
A6	J: De los animales, de los insectos, de los crio... de los grillos. P: Que algunos cambian de color para confundirse con las plantas o con los árboles. (6)	R: Los grillos y los insectos. E: Los animales y las plantas.
A7	Sin pedido de recuperación.	E: Las abejas se cubren. Ra: Los insectos / porque habla de animales y que se cubren de la gente. (10) (9) (6)

³⁵ En los cuadros 7, 8,9 y 10 los números entre paréntesis indican el reactivo al cual se hace referencia. En las columnas correspondientes a las propuestas de título aparece en negritas el título aceptado como «el más adecuado». En los casos donde no aparece esta opción se debe a que los niños no dieron una opción clara o a que no se indagó durante la entrevista grupal.

En cuanto a la recuperación del contenido del texto de CS (Cuadro 7) aparece con mayor frecuencia la referencia textual a los reactivos, lo que implica una proporción mayor de recuperación de información específica en relación al texto de CN, especialmente en las comunidades A4 y A6. Si bien en todos los casos se hace referencia al indicador semántico "los españoles", éste no es suficiente para precisar el contenido temático y sólo aparece en un caso como propuesta de título (A2).³⁶ En general, los títulos se construyen de manera semejante a los propuestos en CN, aunque la diversificación es mayor en cuanto al tipo de referentes semánticos que son utilizados para resumir el tema. Para entender este comportamiento es preciso analizar cómo se estructura el contenido de ambos textos.

³⁶ Al respecto, es conveniente enfatizar que en la escuela el referente semántico "los españoles" se utiliza recurrentemente para distinguir distintos periodos históricos, por ejemplo: « antes de la llegada de los españoles », « la conquista de los españoles », etc.

CUADRO 8
RECUPERACIÓN DE CONTENIDO Y TÍTULOS PROPUESTOS PARA EL
TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES EN AGUASCALIENTES

	RECUPERACIÓN DE CONTENIDO	TÍTULOS
A1	No hay recuperación.	F: La colonia España, o La Nueva España. (3) J: Lo que conquistaron los españoles. (3)
A2	M: de que se reunían. (8) R: los españoles / que los españoles que gobernaban... (3) que de... las tres... cuartas. (4)	H: Los españoles.
A3	J: De los españoles. F: De la comunidad que le llamaban Nueva España. (3)	F: La Nueva España / porque habla de los españoles.
A4	R: Los mexicas. H: Los españoles. H: De que no podían ser dueños de minas y comercios. (5) R: Que eran dos españoles que nomás gobernaban... a la Nueva España. (3) H: que quien sabe cómo se llamaban (criollos), que querían injusticias. (5)	JL: Los criollos Las personas / porque los criollos son personas. H: Los españoles.
A5	J: De los españoles / que querían ser dueños de unas haciendas. (5) I: Que querían gobernar a los demás. (2) (3)	I: Los españoles. J: La Nueva España (3)
A6	E: De México, de los españoles. (2) (3) J: y también morían unos por atacados... (9) / que se querían... JM: Desde hace mucho... que se peliaban y eran los dueños... / de las haciendas, de los comercios. (5) J: Porque querían repartirse las tierras, las haciendas. (5)	R: Los dueños de los comercios. MJ: Los dueños de las haciendas. E y J: aceptan el primero.
A7	Ra: Los españoles / que ellos se juntaban que para preparar las independencias (8)	Ra: La independencia.

Por un lado, el contenido en el texto de CN se presenta como una enumeración de hechos donde es posible distinguir la información general en las dos primeras oraciones («los insectos» como un subconjunto de la clase «animales»), de la información específica sobre los mecanismos de defensa de algunos insectos a través del recurso de la ejemplificación (en las tres últimas oraciones). En cuanto a la estructura del texto, ésta queda definida dentro del grupo de textos descriptivos o expositivos cuya particularidad es la estructura enumerativa.

Ciencias Naturales

- Los insectos se encuentran en todas partes: en la tierra, en el aire y dentro del agua.
- Más de las tres cuartas partes de los animales conocidos son insectos.
- Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles.
- También hay insectos que muerden al ser atacados.
- Otros, como las abejas, emplean sus aguijones para defenderse.

Ahora bien, para elaborar un resumen del texto es preciso reconstruir el todo a partir de las relaciones existentes entre las partes que lo componen. En el caso de CN, los referentes semánticos de cada reactivo se mantienen dentro de una misma categoría referencial donde es posible establecer una relación de identidad entre ellos, es decir, todos funcionan como «participantes u objetos de la descripción». Esta condición facilita la identificación del tema global del texto, considerando los resultados obtenidos en la tarea de clasificación de reactivos. Además, seleccionar esta información como el contenido relevante permite resumir el contenido del texto a través de un título lo suficientemente general como para incluir los diferentes aspectos de la información específica.

Por otro lado, el texto de CS pertenece al grupo de textos histórico-narrativos cuya especificidad es la estructura cronológica, es decir, los acontecimientos son abordados con el mismo orden en que se desarrollaron. Si bien se trata de una sucesión de hechos, éstos tienen como referencia acontecimientos de orden social no actuales que involucran información específica sobre: precisiones de lugar y tiempo (en las dos primeras oraciones), qué sucedió y a quiénes afectó (oraciones 2, 3 y 4) y consecuencias como conclusión final.

Ciencias Sociales

- El territorio actual de México era antes una colonia gobernada por los españoles.
- En esa colonia -que se llamaba Nueva España- sólo los españoles gobernaban.
- Los criollos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.
- La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias.
- Por eso se reunían para planear cómo lograr la independencia.

En este texto, aparecen al menos tres categorías distintas para clasificar los indicadores semánticos de cada reactivo, que además tienen diferente función sintáctica dentro de cada oración: los actores o participantes del suceso o información sobre quién ('Los pobladores de la colonia', 'los españoles', 'los criollos'), el lugar o precisión sobre dónde («El territorio de México», «la Nueva España») y la información sobre los sucesos o el qué («...no podían ser dueños de...», «...planear cómo lograr la independencia», «sufrían muchas injusticias»).

Cabe suponer que los sujetos aplicaron el mismo tipo de estrategia utilizado en el texto de CN, esto es, la identidad de los referentes semánticos para identificar el sentido global del texto; sobre todo, si se observa la frecuencia de aparición de la categoría «participantes» como núcleo de significado en los títulos. Por otro lado, la ocurrencia de títulos que incluyen los clasificadores de lugar y acontecimiento responden a las características particulares del contenido y a la estructura esquemática de los textos histórico-narrativos. Es necesario tomar en cuenta que en la experiencia escolar, los títulos históricos pueden construirse con cualquiera de las tres categorías antes mencionadas.

En cuanto a la recuperación del contenido y propuestas de títulos en el grupo de GTO/PUE (ver cuadros 9 y 10 con los datos obtenidos para CN y CS respectivamente) se puede apreciar una mínima argumentación durante la discusión grupal y una gran dificultad para proponer un título. Es indudable que estos resultados deben ser considerados como consecuencia de los problemas enfrentados durante la lectura y clasificación de los reactivos. De cinco comunidades, sólo en dos (P1 y G4) se hace referencia al contenido textual de algunos reactivos, aunque de manera parcial; la propuesta de los títulos conserva características similares a las encontradas en el grupo de AGS, en tanto que hacen referencia a la temática general de cada texto. En la comunidad G3, único grupo

donde aparecen varios reactivos sin marcar, ante la imposibilidad de generar alguna discusión grupal sobre el contenido de los textos, se sugirió que cada niño escribiera un título que fuera adecuado. El resultado fue que 2 de 3 niños no pudieron resolver la tarea: uno de ellos (Fortino con 5 reactivos marcados) copió un reactivo de cada texto como título pero, sin diferenciar las temáticas correspondiente; el otro niño (Leonel, que sólo marcó el reactivo 8), escribe como título del texto de CS «lindependencia» pero, opina que "no hay lección de Ciencias Naturales" en lo que leyó.

El balance final de los resultados obtenidos en este grupo de niños indica que, en general, el nivel de competencia en las tareas de lectura es mucho más bajo con respecto al desempeño mostrado por los niños del grupo AGS. Además, la información recabada a través de las entrevistas muestra una mínima interacción entre los niños y con los materiales escritos durante la confrontación grupal, que se traduce en una actitud de temor e inseguridad en la realización de las actividades.

CUADRO 9
RECUPERACIÓN DE CONTENIDO Y TÍTULOS PROPUESTOS PARA EL
TEXTO DE CIENCIAS NATURALES EN GUANAJUATO/PUEBLA

	RECUPERACIÓN DE CONTENIDO	TÍTULOS
P1	A: que algunos animales cambian de color. (6) E: que las abejas se defienden (10) / de los animales y de las abejas.	E: Los mosquitos.
G1	No se pidió recuperación.	No hay indagación de título.
G2	Sin recuperación sólo comparación de respuestas entre sujetos.	No hay indagación de títulos.
G3	Se pide recuperación al final pero los niños son incapaces de darlo, a pesar de la insistencia del entrevistador.	Cada niño escribe un título en la hoja de registro: F: Por eso se reunían para planear como lograr la independensia. (copia Reactivo (8)). R: los insectos (en azul). L: (no escribió porque: "no hay lección de ciencias").
G4	Ar: de los insectos / de que aparecían en el agua, (1) así en las tiendas. J: de las abejas. G: y de los grillos.	Ar: Los insectos.

CUADROS 10
RECUPERACIÓN DE CONTENIDO Y TÍTULOS PROPUESTOS PARA EL
TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES EN GUANAJUATO/PUEBLA

	RECUPERACIÓN DE CONTENIDO	TÍTULOS
P1	A: de la españa (3) E: de los españoles. J: algunos fueron atacados. (9)	E: Los españoles / porque se trata de los españoles.
G1	No hay pedido de recuperación.	No hay indagación de título.
G2	No hay pedido de recuperación, sólo comparación de respuestas entre los niños, (nunca hubo lectura continua).	Se piden títulos pero son incapaces de proponer dado que no hubo lectura continua.
G3	Se pide recuperación al final pero los niños son incapaces de darlo, a pesar de la insistencia del entrevistador.	Cada niño escribe un título en la hoja de registros. F: Los criollos no podían ser dueños de haciendas. (Copia reactivo (5)). R: el territorio de México (en rojo) (2) L: lindependencia. (8)
G4	A: De los españoles y dice de que... a la venida de los españoles. / del territorio actual... que no podían... de la colonia. (2) Ar: del territorio actual de México, que era también de los españoles. (2) G: ¿Ya dijeron de las abejas? (10)	No se indagó.

2. ELECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE TÍTULOS SEGÚN TIPOS DE TEXTO

En el proceso de lectura los títulos son indicadores esenciales a partir de los cuales los lectores pueden inferir o anticipar el contenido del texto. Los títulos forman parte de los textos y sirven para expresar su contenido temático y para orientar, en cierto modo, su lectura al crear expectativas en el lector con respecto a la información general y al tipo de texto (sea cuento, carta, noticia, instructivo, poema, texto científico o de divulgación).

En cuanto a la forma como se construyen los títulos, se puede decir que no existe una manera particular y que pueden realizarse bajo distintas formas sintácticas. Sin embargo, existe la tendencia general a la construcción nominal, es decir, formas centradas en los nombres que pueden aparecer con diferentes elementos, por ejemplo, uno o varios nombres con o sin modificadores (artículos, conjunciones, adjetivos; relativos, etc.).

En términos conceptuales, poner un título es una manera de nombrar o denominar el objeto texto, de ahí la probabilidad de aparición de la construcción nominal. Inclusive dentro de los procesos de comunicación social, la elaboración de 'slogans' (sea por razones comerciales o de información pública) tiene una relación próxima con la noción de título («La semana de vacunación», «Año internacional de la alfabetización» o «El día del compadre»). En conclusión, el título es una forma de denotar o nombrar al objeto-texto y sirve a la vez para introducir y resumir los temas desarrollados (Teberosky, 1987).

Los criterios de construcción de un título varían en su contenido de acuerdo con: la temática y los aspectos del texto que se quieren enfatizar, y también, en la forma según el tipo de texto que se trate. Las variantes y restricciones en la forma de construcción dependen entonces del contenido temático y del tipo de texto. Así por ejemplo, en los titulares de los periódicos se puede observar cierta tendencia a utilizar los dos puntos (:) en sustitución de verbos declarativos, como 'dijo' o 'afirmó' («Zedillo: frente unido en la junta continental de Miami», Unomásuno; 19 de noviembre de 1994). Por otro lado, en los textos narrativos se evita en general la utilización de verbos conjugados en el título («Viaje al fondo del mar», «La boda de la ratita»), aunque es posible encontrarlos, por ejemplo, en la poesía ('Nunca se sabe' de J.E. Pacheco).³⁷

Finalmente, al título se le otorga siempre un lugar sobresaliente en el centro de la página de los periódicos, los libros y los carteles, con diferentes recursos gráficos para resaltarlos del cuerpo del texto: la variedad tipográfica del tamaño, tipo y forma de las letra, y la utilización de otros elementos como los signos de puntuación, subrayados, mayúsculas, etc.

En esta sección se analizan de manera conjunta diferentes situaciones de evaluación en las cuales los sujetos utilizaron los títulos para resumir el contenido temático de diferentes tipos de textos, ya sea eligiendo el más adecuado de una lista preestablecida o construyéndolo en forma oral o escrita. En consecuencia, los objetivos del análisis son:

- analizar la comprensión del significado de un texto a través de la elección y discusión grupal del título más adecuado de una lista de opciones; y
- determinar el grado de conocimiento sobre la manera como se construye un título apropiado para diferentes tipos de texto.

³⁷ José Emilio Pacheco, « La sangre de Medusa ». Ed. Era. México, 1991.

Los datos se desprenden de cuatro situaciones de evaluación que fueron construidas con el propósito de determinar los niveles de conocimiento que los niños tienen acerca de la funcionalidad de la lengua escrita. De estas pruebas, tres se vinculan con tareas de lectura y una con producción escrita. El análisis de los resultados se agrupa en tres grandes incisos:

1. Elección de un título para una noticia. (Situación de lectura).
2. Elección de un título para un cuento (Situación de lectura).
3. Construcción sintáctica de los títulos según los tipos de textos. Incluyendo en el análisis las características de los títulos para los textos de ciencias naturales y ciencias sociales (propuesta oral) y la construcción de un título para un cuento incompleto (propuesta escrita).

2.1. Elección de un título para una noticia

El periódico es un soporte de escritura poco utilizado en el contexto escolar. En circunstancias generales es de esperar que los niños tengan poca interacción con el texto periodístico, específicamente la noticia, a diferencia del contacto sistemático con los textos literarios, especialmente el cuento. Sin embargo, uno de los objetivos de la propuesta pedagógica para cursos comunitarios es el trabajo con el periódico a través de actividades que favorecen la exploración y análisis del contenido y estructuración de este tipo de soporte y las variantes en sus textos. En cuanto a la construcción del título de una noticia (o titular en términos formales) sus peculiaridades responden a criterios de contenido y forma, esto es, debe resumir la información relevante del acontecimiento en forma breve y precisa.

Como tipo de texto, la noticia tiene una organización particular en tanto estructura, contenido y lenguaje que la distingue de otros textos. Se trata de un texto informativo periodístico derivado del género de la narración histórica, cuya referencia son los acontecimientos de orden social de la realidad cotidiana. Asimismo, la noticia es un texto codificado con normas explícitas y convencionales construidas al interior del mundo periodístico. Una de las principales características de la estructura de la noticia es la forma como se organiza el contenido: la información más importante entre el titular y la introducción, luego la información decreciente en importancia o con focalización sobre algunos aspectos específicos y noticia responde a las preguntas sobre «qué, quién, cuándo, dónde, por qué y cómo» (Teberosky, 1992a y 1992b).

En este inciso se analizan los datos relacionados con dos momentos de la aplicación de la situación de evaluación «Elegir el título de una noticia». El primero, denominado «primera elección», corresponde a la elección individual del título más adecuado de una lista de opciones preestablecidas, después de que los niños habían leído el texto completo por turnos en voz alta. El segundo, corresponde a la comparación entre los títulos marcados por cada sujeto y la discusión grupal sobre la aceptación y rechazo de las opciones presentadas en la lista de posibles títulos. A esta parte se le denominó «segunda elección».

En la mayoría de los casos el tipo de texto no fue explícitamente identificado; aunque en algunos casos el texto fue denominado correctamente (es decir, como 'noticia' o 'del periódico') es necesario hacer notar que pese a esta denominación los sujetos, en general, mostraron tener poco conocimiento sobre cómo se construye el título de las noticias.

La muestra consta de 46 sujetos (28 del grupo AGS y 18 del grupo GTO/PUE). Los títulos presentados en la lista de opciones fueron numerados del (1) al (5) con el fin de facilitar su identificación. Para categorizar las respuestas se utilizó el símbolo (M), es decir 'marcado', que corresponde a los títulos seleccionados en la primera elección, obteniéndose 46 respuestas en total (una por sujeto).

- (1) El señor, el puente y el automóvil
- (2) Murió ahogado al chocar contra un puente
- (3) El auto que cayó al río
- (4) Accidente automovilístico: un muerto
- (5) Historia de Jorge Becerra

Las respuestas esperadas fueron establecidas a partir del análisis de la información contenida en el texto y la elección del título formalmente adecuado para el texto-noticia. En cuanto al contenido del texto (ver esquema A), en el primer párrafo de la noticia se desarrolla la información relevante del suceso (qué, dónde, cuándo, cómo, quién, por qué); en el segundo párrafo se identifica al participante (nombre y edad); y en el tercer párrafo se explican las causas del acontecimiento (reales e inferidas) así como el resultado final. Por tanto, lo esperado es que en el contenido del título se haga referencia a "lo sucedido al auto" y "lo ocurrido al conductor". Esta información aparece sólo en tres de los cinco títulos de la lista: en el título (4) la

información está referida de manera explícita y, en los títulos (2) y (3) se pueden inferir ambos hechos a partir de lo enunciado.

ESQUEMA A ESTRUCTURA DE PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO EN LA NOTICIA

Párrafo 1°		
Dónde:	1	Izúcar, Puebla.
Qué:	2	Una impresionante volcadura ocurrió...
Cuándo:	3	...hace días por la noche.
Cómo:	4	Cuando un automóvil se impactó contra el puente de Izúcar... ...y posteriormente cayó al río.
Quién:	5	El conductor murió ahogado al no poder salir...
Por qué:	6	debido a que quedó prensado dentro del vehículo.
Párrafo 2° (fragmento)		
Quién:	7	...que el conductor se llamaba Jorge Becerra de aproximadamente 30 años.
Párrafo 3°		
Cómo: y por qué:	8	...el conductor viajaba solo en el automóvil... (5) ...pero conducía bajo los efectos del alcohol. ...se presume que iba a exceso de velocidad y... ...perdió el control del volante... ...estrellándose contra el puente y... (4) ...cayendo al río. (4)

En cuanto a la adecuación semántica y sintáctica de los títulos propuestos, sólo el (2) y el (4) corresponden a la forma como se presentan los titulares en los periódicos. En ambos se hace referencia al qué de la noticia con la mención de quién: "murió ahogado (alguien)" y "un muerto". Sin embargo, el título (2) es un resumen más completo ya que se explicita el cómo del suceso con mayor detalle, es decir, la causa-efecto: "se murió porque chocó", pero el término «ahogado» obliga a inferir que «el auto cayó al río después de chocar contra el puente».

En el caso del título (3), éste se aleja de la forma típica de un titular al introducir las palabras "el" (artículo definido) y "que" (relativo). En cuanto al contenido, si bien hace referencia al suceso, éste enfatiza el resultado final de la acción sin mencionar "lo ocurrido al conductor". Finalmente, los dos títulos restantes, representan modelos típicos de un texto

narrativo dada la forma como están contruidos: en el título (1) la enumeración de varios elementos acompañados de un artículo definido y en el (5) la introducción del término "historia" junto al nombre de la persona involucrada en el suceso. Con estas características lo esperado es que estos dos últimos fueran rechazados como opciones para quienes conocen titulares de noticias.

Sin embargo, los resultados encontrados se desvían de lo esperado. Como puede apreciarse en el Cuadro 11, los títulos con mayor aceptabilidad fueron precisamente los que menos se acercan al titular de una noticia (1, 3 y 5); juntos representan el 80% del total de respuestas, con una sorprendente acumulación en el título (3), «El señor, el puente y el automóvil», que corresponde al modelo típico de un cuento.

CUADRO 11
DISTRIBUCIÓN DE TÍTULOS ELEGIDOS PARA LA NOTICIA (1a. ELECCIÓN)

		TOTAL *	PORCENTAJE
1	El señor, el puente y el automóvil	16	34.7 %
2	Murió ahogado al chocar contra un puente	8	17.3 %
3	El auto cayó al río	11	23.9 %
4	Accidente automovilístico: un muerto	1	2.1 %
5	Historia de Jorge Becerra	10	21.7 %
* Total de elecciones igual a total de sujetos		46	

En la segunda elección, durante la explicitación de la aceptación y/o rechazo de los diversos títulos, algunas respuestas variaron con respecto a la primera elección. Dado que el propósito de la indagación era contrastar los títulos elegidos e identificar si había algunos que fueran rechazados como posible título para el texto leído, las respuestas fueron categorizadas con los símbolos (+) para los títulos aceptados y (-) para los rechazados. En algunos casos se registró más de una respuesta por sujeto, por lo tanto el total de elecciones fue mayor al total de sujetos.³⁸

³⁸ Al respecto, es necesario considerar que en algunas comunidades se pidió a los sujetos los criterios de aceptación o rechazo de algunos títulos, mientras que en otras comunidades la indagación se hizo sistemáticamente en todos.

En el Cuadro 12 se presenta la distribución de aceptación y rechazo con los siguientes resultados:

a) El título, "El señor, el puente y el automóvil" (1), aparece con el mayor porcentaje de rechazo (73.3%) en contraste con la frecuencia con que fue marcado inicialmente. Al ser un típico título de cuento, parece razonable que los rechazos se hayan elevado, producto de una reconsideración reflexiva. Sin embargo, los sujetos utilizan el mismo criterio para aceptar o rechazar la pertinencia de este título, es decir, la incorporación completa de los elementos mencionados.

Las diferencias se localizan en relación al tipo de elementos a los que se hace referencia. El título es aceptado porque es suficiente la mención de los elementos en cuanto a «personajes de una historia» ya que, obviamente, el texto fue identificado como un cuento como es el caso de José Luis (comunidad A4): *«porque tiene el señor, el puente, y el automóvil / porque ahí vienen los personajes que venían en la historia»*. En cambio, en los argumentos de rechazo se puede apreciar el conocimiento en los niños de que para que el título sea un resumen del contenido es necesario que contenga información específica sobre el acontecimiento: *«porque no'mas dice: el señor, el automóvil y ... (no dice) chocó contra el río»* (Rosálva, A6); *«porque es mejor: 'el señor... se murió en... el puente y con... su autobús»* (Ma. de Jesús, A6); *«... no se entiende que... murió chocado o algo así»*. Visto así, es posible apreciar cierta aproximación a la especificidad del título de una noticia.

CUADRO 12
DISTRIBUCIÓN DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE TÍTULOS PARA NOTICIA
2a Elección

N° Título	Títulos	aceptado	rechazado	total
1	El señor, el puente y el automóvil	4 (27%)	11 (73%)	15 (100%)
2	Murió ahogado al chocar contra un puente	11 (58%)	8 (42%)	19 (100%)
3	El auto que cayó al río	15 (75%)	5 (25%)	20 (100%)
4	Accidente automovilístico: un muerto	15 (54%)	13 (46%)	28 (100%)
5	Historia de Jorge Becerra	15 (54%)	13 (46%)	28 (100%)
Total		60	50	110

- b) El título (3), "El auto que cayó al río", aumenta en frecuencia de aceptaciones: de un 23.9% en la elección inicial pasa al 75% durante la confrontación grupal. En este título, el argumento principal para considerarlo adecuado es la referencia textual: *"porque dice (en el texto) que el auto cayó al río"* (Eduardo, P1). Representa un buen resumen del contenido si se considera que esta información aparece dos veces, al principio y al final de la noticia:

"[...] cuando un automóvil se impactó contra el puente de Izucar y posteriormente cayó al río [...]" (1er. párrafo, 2ª y 3ª líneas).

"[...] estrellándose contra el puente y cayendo en el río [...]" (3er. párrafo / última línea).

La aceptabilidad del título está en función de la referencia específica sobre el acontecimiento, esta vez el foco puesto sobre la consecuencia final de una sucesión de hechos o acciones. Para 6 niños, de 12 sujetos que aceptaron la pertinencia del título, es claro que se resume el contenido del texto y que esta enunciación incluye al conductor; los siguientes son ejemplos claros de la diferencia existente entre «lo que está dicho» y «lo que se puede inferir»: *«porque iba conduciendo y se cayó al río»* (Juan de Dios, A1), *«porque cuando iba que se cayó al río y se ahogó»* (Rosalba, A6), *«porque como chocó contra un puente... y yo pienso que cayó al agua»* (Araceli, G4).

- c) Los títulos (2), (4) y (5), tienen un comportamiento semejante en cuanto a que el porcentaje de aceptación y rechazo es casi el mismo, aunque existen francas diferencias en contraste con la primera elección. El criterio generalizado para aceptar el título (5), "Historia de Jorge Becerra", es la referencia al nombre de la persona (contenido textual). Al igual que para el título (1), los niños utilizaron el mismo criterio, incompleto/completo, para aceptarlo o rechazarlo pero, el sentido de la argumentación depende de qué clasificación le otorgaron en tanto tipo de texto. Por ejemplo, para quienes lo reconocieron como un cuento: Francisco (A1) acepta *«porque era él y de eso se trataba la historia / ...fue cuando se ahogó en el río»* y José Luis (A4) rechaza *«es que no traía todos los personajes que estaban en la otra historia (refiriéndose al texto leído) / está bien pero le faltaron el auto y el puente (...) para que estuviera todo completo»*. Cuando el texto fue reconocido como una noticia, el término "historia" y la información incompleta son criterios pertinentes para rechazarlo: *«porque le faltan algunas palabras, de que se voltió, que chocó contra el puente y que se cayó / ¿puede ser el título de una noticia? / es una película»* (Raquel, A7).

d) En cuanto a los títulos (2), «Murió ahogado al chocar contra un puente» y (4), «Accidente automovilístico: un muerto», se observa un aumento considerable de aceptación en relación con la elección inicial: de 17% a 58% para el primer título y de 2% a 53% para el segundo. Ambos, son aceptados por su contenido (para el título (2) Rocío explica: *"porque, o sea, porque es cierto lo que, que murió ahogado en un puente"* y José Luis dice para el (4) *"porque decía del accidente"*). Sin embargo, el título (4) es claramente rechazado por el uso de palabras no contenidas en el texto o difíciles de leer o de interpretar por algunos niños: *"porque tiene automovilístico / porque el automovilístico no fue el que murió, el que murió fue Jorge Becerra..."* (Juan de Dios, A1), *"porque no estaba nada así (en el texto leído)"* (Josefina, A6).

En resumen, al contrastar la frecuencia de aceptación en cada título -marcados y aceptados- con los rechazos obtenidos, es claro que durante la indagación grupal hubo un cambio de opinión acerca de la pertinencia del título (2) y la no pertinencia del título (1) para la noticia; sin embargo, el de mayor aceptación, sin modificación de los criterios fue el título (3) "El auto que cayó al río". Este primer acercamiento permite asegurar que la mayoría de los niños no identificaron correctamente el tipo de texto que leyeron, razón por la cual su primera elección no fue adecuada, aunque saben que el título debe hacer referencia tanto al participante como al acontecimiento contenido en el texto (de ahí el alto porcentaje de aceptación del título (3) en los dos momentos de elección).

2.2. Elección de un título para un cuento

El cuento es uno de los textos privilegiados dentro del contexto escolar: están presentes en los libros de texto y en los materiales de la biblioteca (por ejemplo en la serie de Literatura infantil que publica CONAFE) y, principalmente, la enseñanza tradicional de los contenidos de Español se ha recargado fuertemente en los textos literarios en general. Por tanto, es de suponer que los alumnos deben tener un nivel de conocimiento mayor en relación con la organización del texto narrativo en cuanto a estructura, lenguaje, contenido y formación del título adecuado.

Los títulos a elegir para el texto-cuento fueron numerados del (1) al (7) de acuerdo al orden en que aparecen enlistados y las respuestas de los sujetos se categorizaron de la misma manera que en el apartado correspondiente al texto-noticia: el símbolo (M) para los títulos

marcados en la primera elección y los símbolos (+) y (-), para indicar los títulos aceptados y rechazados en la segunda elección.

- (1) Los animales de río
- (2) Las tortugas y la poesía
- (3) Fábula china
- (4) Palomas, luciérnagas, urracas y tortugas
- (5) Viajando por el río
- (6) El sabio Ku y la tortuga
- (7) Ku, sabio chino

Texto del cuento leído

En un lugar muy lejano de China, un hombre sabio, llamado Ku, se dirigía a Pekin. Una noche llegó a la orilla de un ancho río y, muy afligido, advirtió que no podría alcanzar la orilla opuesta cuando, de repente, apareció una gran tortuga negra.

-Tortuga negra, hermana mía- dijo cortésmente el hombre sabio-. ¿Harías el favor de cruzarme hasta la otra orilla?

La tortuga, que era muy aficionada a la poesía, respondió:

-Con mucho gusto, si en cambio me recitas un poema.

-De acuerdo -dijo Ku-. Te recitaré dos versos en esta orilla y otros dos en la orilla opuesta.

-Trato hecho -asintió la tortuga.

Entonces Ku declamó la primera parte de la poesía:

¿Hay algo más unido que una pareja de palomas?

¿Hay algo más brillante que una luciérnaga?

La tortuga, maravillada, transportó al sabio Ku hasta el otro lado del río. Cuando puso el pie en tierra, Ku terminó su verso:

¿Hay algo más hablador que una urraca?

¿Hay algo más estúpido que una tortuga negra?

Desde aquel día, aunque las tortugas negras siguen amando la poesía, no prestan más servicios a los viajeros. Y tienen mucha razón.

La muestra estudiada corresponde a 46 sujetos (28 del grupo AGS y 18 del grupo GTO/PUE), obteniéndose en la primera elección un total de 46 respuestas (una por sujeto). En comparación con los resultados obtenidos para el texto-noticia, en este caso se detectaron siete sujetos que durante el momento de elegir hicieron autocorrecciones (uno de ellos hizo dos), es decir, títulos que primero fueron marcados y después borrados para elegir algún otro. El resultado en los siete casos de autocorrección, se orientaron hacia los títulos (2) y (6) contabilizados en el Cuadro 13 como marcados.

CUADRO 13
DISTRIBUCIÓN DE TÍTULOS ELEGIDOS PARA EL CUENTO
1a. ELECCIÓN

		MARCADOS	BORRADOS
1	Los animales del río.	10 21.7%	3
2	Las tortugas y la poesía.	12 26%	1
3	Fábula china.	2 4.3%	
4	Palomas, luciérnagas, urracas y tortugas.	4 8.6 %	
5	Viajando por el río.	2 4.3 %	1
6	El sabio Ku y la tortuga.	15 32.6%	
7	Ku, sabio chino.	1 2.1 %	3
		46	8

Como se puede apreciar, en la primera elección, la mayoría de las respuestas (80.4%) se concentraron en tres de los siete títulos: (6) "El sabio Ku y la tortuga", (2) "Las tortugas y la poesía" y (1) "Los animales de río". Los dos primeros representan los títulos más adecuados para el cuento, tanto por su contenido (referencia a los personajes principales o a la temática general) como por la forma sintáctica (construcción nominal introducida con artículo definido). El título (1) mantiene ciertas características convencionales para ser título de un cuento pero, como resumen del tema global resulta inadecuado ya que representa la focalización de información no relevante, a partir de la cual es difícil inferir el sentido general del texto. En cuanto a las

variantes en los títulos (3), (4), (5) y (7), éstos se alejan en general del modelo típico de título por la forma de construcción (enumeración de elementos sin artículo definido, utilización de formas verbales) o bien por la pertinencia de los referentes semánticos.

En la segunda elección, es decir, durante la explicitación de los argumentos de aceptación y rechazo para cada uno de los títulos,³⁹ algunas respuestas variaron con respecto a la primera elección (ver Cuadro 14), pero fue evidente la confirmación de los títulos (2) y (6) como los más aceptados (porcentajes por arriba del 85% en ambos casos).

CUADRO 14
DISTRIBUCIÓN DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE TÍTULOS PARA CUENTO
2a Elección

Nº Título	Título	Aceptado	Rechazado	Total
1	Los animales de río	2 (10%)	17 (90%)	19 (100%)
2	Las tortugas y la poesía	13 (87%)	2 (13%)	15 (100%)
3	Fábula china	2 (8%)	23 (92%)	25 (100%)
4	Palomas, Luciérnagas, urracas y tortugas	14 (64%)	8 (36%)	22 (100%)
5	viajando por el río	14 (53%)	12 (46%)	26 (100%)
6	El sabio Ku y la tortuga	12 (86%)	2 (14%)	14 (100%)
7	Ku, sabio chino	5 (22%)	18 (78%)	23 (100%)
Total		62	82	144

En general, el criterio predominante para aceptar el título (6) fue la referencia a los personajes principales del cuento: *«porque trae los personajes que trae el cuento»* (Elvia, A4); *«porque están hablando de los dos, de las tortugas y Ku»* (Raquel, A7); o bien, la pertinencia en relación a los sucesos narrados: *«porque iba cruzando el río el ese (sabio KU) y le dijo a la tortuga que lo pasara»* (Ma. de Jesús, A6). En cuanto al título (2), aunque sólo se menciona a uno de los personajes, algunos niños fueron capaces de identificar que "la poesía" es el suceso a

³⁹ Nuevamente se registró más de una respuesta por sujeto, por lo que el total de elecciones fue mayor al total de sujetos. El 100% se establece a partir de la ocurrencia total de argumentaciones dadas para cada título.

partir del cual interactúan los personajes: *"porque el sabio Ku le dijo (a la tortuga) que le iba a echar unas poesías y se las echó"* (Hildelisa, A2), *"porque era una tortuga que le encantaban las poesías"* (Leonel, G3).

Sin embargo, aparecieron importantes variaciones con respecto a los argumentos para aceptar o rechazar los diferentes títulos. Los resultados más relevantes son:

- a) El título (1), que en un principio alcanzó una de las frecuencia más altas, resultó ser uno de los más rechazados en la segunda elección (90% de las argumentaciones explicitadas en este título), precisamente porque le faltan los personajes centrales: *"No es de los animales del río (...) no'mas se trata de una tortuga"* (Francisca, A1). La posición en la lista de opciones fue seguramente la causa de su alta ocurrencia en la primera elección pero, una vez puesto en relación con los otros títulos durante la confrontación grupal parece razonable la corrección. Indudablemente que la generalización semántica del título no es aceptada ya que para ser un buen resumen del contenido necesita tener mayor especificidad.
- b) Los títulos (3) y (7) también son rechazados la mayoría de las veces (92% y 78% respectivamente) con argumentos similares, es decir, las referencias semánticas no corresponden con el contenido global del texto: para el título (3) *"No dice casi nada de lo que indica el cuento"* (Rocio, A7) y para el título (7) *"No'mas habla de Ku y no habla de la tortuga"* (Juan de Dios, A1). Además, resulta evidente que, para algunos niños, la presencia de la palabra "fábula" no es pertinente ni como resumen del contenido ni como «nombre del cuento»: *«porque no había nada de china / no habla nada de fábula»* (Herminia, A4).
- c) Por último, resultaron sorprendentes los porcentajes de aceptación que alcanzaron los títulos (4) y (5) cuando fueron virtualmente rechazados en la primera elección (de menos del 10% pasan al 64% y 54% respectivamente). Al analizar los argumentos en ambos títulos, resulta evidente que es el criterio de contenido el que predomina para ser aceptados a pesar de que la construcción sintáctica se aleje de las forma típicas: *"es lo que decía el dicho (y repite parte del verso)"* (Herminia, A4), *"porque el sabio Ku iba viajando"* (Hildelisa, A2).

En resumen, es evidente el conocimiento que los niños tienen acerca del texto-cuento y la forma usual del tipo de título que le corresponde. En comparación con los resultados obtenidos sobre los títulos para un texto-noticia, es posible afirmar que la mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar el tipo de texto durante la lectura, por tanto las características semánticas del título corresponden con la información global y el sentido general del texto.

La estrategia básica para definir la pertinencia del título está guiada por un criterio de contenido, esto es, la referencia a los participantes como característica principal, y aunque se puede decir que no existen restricciones en la forma de construirlos, considerando las posibles variantes dentro de la construcción nominal, existen ciertas formas que se encuentran dentro de los límites permitidos y cuya aceptabilidad es dudosa -como es la utilización de formas verbales y la enumeración de elementos sin artículo definido-.

2.3. Análisis de la construcción sintáctica del título según los tipos de textos

Con el propósito de indagar la competencia lingüística de los alumnos para generar un título según el tipo de texto y caracterizar las formas sintácticas utilizadas en la construcción de los mismos, se analizaron los resultados obtenidos en tres situaciones de evaluación donde los sujetos dieron sus propias propuestas de título. Para definir las características sintácticas del corpus de títulos se establecieron dos grupos: las formas centradas en el nombre, es decir, construcciones nominales y sus variantes (con uno o varios nombres y la presencia de otros elementos como artículos, conjunciones, adjetivos; etc.) de las formas donde se incluyen verbos conjugados denominadas «construcciones verbales».

- En la situación de lectura «Textos mezclados», los sujetos generaron títulos, en grupo y de manera oral, para los textos de ciencias naturales y ciencias sociales. La propuesta de un título formaba parte de los indicadores para indagar el nivel de comprensión de los textos leídos a partir de su función como «resumen» de los temas desarrollados (analizado en el inciso 1.3 de este capítulo). Como la indagación fue realizada en grupo, la cantidad de títulos propuestos no corresponde al número de sujetos, por tanto los títulos analizados fueron 19 para el texto de CN y 16 para el de CS (ver corpus por comunidades en Anexo 3, Tabla A «Títulos para textos escolares»).
- En la situación de escritura «Completar un cuento», los niños escribieron en forma individual el título para un cuento, una vez que cada uno había construido su propio texto a partir del inicio común para todos. Este es el único caso en el cual se esperaba variedad en el contenido semántico del título dependiendo del desarrollo y conclusión de cada cuento. Los datos corresponden a 40 títulos (uno por sujeto), ya que de la muestra

total de niños fueron excluidos de este análisis cuatro sujetos a los cuales no se les aplicó la prueba y dos sujetos sin propuesta de título (ver corpus en Anexo 3, Tabla B «Títulos escritos para noticia y cuento incompleto»).

- En la situación de lectura «Elección de un título para una noticia», los sujetos escribieron en forma individual el título del texto modelo, es decir, después de haber leído el texto completo y antes de que se les presentara la lista de opciones de título. En este caso no se pidió el título a cuatro niños de la muestra (pertenecientes a la comunidad G1) por lo que el total de propuestas corresponde a 42 títulos (uno por sujeto).

De acuerdo con la concentración de las formas de construcción de los títulos en cada tipo de texto (ver Cuadro 15), la tendencia general fue la utilización de formas nominales, lo cual coincide con lo esperado en tanto la noción de título como una manera de nombrar al texto como objeto particular. Sin embargo, la excepción es el comportamiento para el texto noticia donde la aceptabilidad de incluir formas verbales puede ser considerada una de las reglas de construcción del título. Por otro lado, aparece una proporción considerable de casos donde la alternativa para producir un título fue la copia de una parte del texto modelo; sin embargo, éstos se concentran en cuento y noticia, básicamente en niños con bajo nivel de competencia en la ejecución de las pruebas aplicadas.

En cuanto a la forma sintáctica se refiere, la construcción nominal y sus variantes son pertinentes para los textos de ciencias naturales, ciencias sociales y cuento, pero no así para la noticia. En este sentido, a pesar de la baja frecuencia general de la presencia de formas verbales (12% de un corpus total de 117 títulos), cabe mencionar que de 7 títulos producidos para la noticia, 5 se aproximan a las características formales, inclusive con la significativa aparición de la forma reflexiva: el carro cayó en el río, el conductor murió (dos veces), se cayó al río (dos veces). Por otro lado, la utilización excepcional del modo imperativo (no maneje con halcol) y del gerundio (viajando por el puente), pueden distinguirse como una restricción formal en las reglas de construcción de títulos.

CUADRO 15
TIPO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS TÍTULOS POR TIPO DE TEXTO

TEXTOS

TIPO	CN	CS	CUENTO	NOTICIA	TOTAL
Construcción nominal	16 (84%)	14 (88%)	30 (75%)	27 (64%)	87 (74%)
Construcción verbal	2 (11%)	1 (6%)	4 (10%)	7 (17%)	14 (12%)
Copia de texto modelo	1 (5%)	1 (6%)	6 (15%)	8 (19%)	16 (14%)
Total	19 (100%)	16 (100%)	40 (100%)	42 (100%)	117 (100%)

Ahora bien, al interior de las construcciones nominales es posible observar algunas variantes que resultan interesantes de mencionar (ver Cuadro 16). Las estructuras nominales «Artículo definido + nombre» y «2 nombres con artículo definido unidos por la conjunción 'y'», son similares en tanto al tipo de información a que hacen referencia y son producidas en todos los tipos de textos. La introducción de la conjunción 'y' implica la enumeración de elementos en una relación de igualdad. En cambio, las formas donde aparecen modificadores del nombre (como los adjetivos y los complementos introducidos por la preposición 'de') corresponden a construcciones con información semántica más completa ya que se precisan cualidades o características específicas del referente de la enunciación.

CUADRO 16
VARIANTES DE LA CONSTRUCCIÓN NOMINAL DE LOS TÍTULOS, SEGÚN
TIPOS DE TEXTO

Construcción Nominal	TEXTOS				TOTAL
	CN	CS	CUENTO	NOTICIA	
Artículo definido más nombre	11 (69%)	11 (79%)	10 (33.3%)	7 (26%)	39 (45%)
Artículo definido más nombre y adjetivo			3 (10%)	3 (11%)	6 (7%)
Artículo definido más nombre y preposición	2 (12%)	3 (21%)	10 (33.3%)	4 (15%)	19 (22%)
2 nombres con Artículo definido unidos por la conjunción Y	3 (19%)		6 (20%)	6 (22%)	15 (17%)
Solo un nombre			1 (3.3%)	2 (7%)	3 (3%)
2 nombres				5 (19%)	5 (6%)
Total	16 (100%)	14 (100%)	30 (100%)	27 (100%)	87 (100%)

De acuerdo con los resultados presentados en los cuadros 15 y 16, es posible caracterizar los títulos producidos según el tipo de texto en los siguientes puntos:

1. La producción de títulos en los textos escolares tiene un comportamiento similar en dos sentidos: el uso mayoritario de la forma nominal «Artículo definido + nombre» (69% y 79% en CN y CS respectivamente) y las restricciones para incluir adjetivos en la construcción nominal o utilizar nombres sin artículo (ausencia en ambos textos). La única diferencia encontrada parece estar relacionada con la temática específica de los textos: en CS no hay enumeración de elementos unidos por la conjunción 'y', mientras que en el texto de CN es posible su utilización. Sin embargo, no resulta evidente si la aplicación de la restricción se debe al contenido temático y/o al tipo de texto.
2. Los títulos de los cuentos abarcan una amplia gama de formas nominales. En general, el foco referencial es el (los) personaje(s) central(es) por tanto el recurso de la enumeración

o el agregado de adjetivos y complementos (inclusive nombres sin artículo) son estrategias igualmente válidas y pertinentes; su uso depende de la expresividad que se quiera otorgar al tema del texto. Además, se puede decir que las restricciones son mínimas ya que también es posible referirse a la temática del texto particular utilizando expresiones verbales, aunque esta ocurrencia fue mínima.

3. Los títulos producidos para la noticia presentan casi la misma variedad de formas sintácticas que en el cuento pero sin encontrar al menos algunas de las restricciones identificadas en los textos escolares. Estos resultados, junto con las dificultades semánticas para hacer referencia al contenido global del texto, ponen en evidencia el desconocimiento que los niños tienen acerca de cuáles son las reglas y las prácticas más comunes de construcción de los títulos de las noticias.

CAPÍTULO 4

LA PRODUCCIÓN DE ESCRITURA

Las formas de evaluación tradicional han sobrevalorado los aspectos ortográficos y gráficos de la escritura en virtud de que responden a una visión parcial del complejo proceso de aprendizaje de la escritura. Para estas formas tradicionales es suficiente con identificar las desviaciones que se presentan a partir de una normatividad establecida (por ejemplo: las reglas de ortografía para la escritura de las palabras, el uso de mayúsculas y de algunos signos de puntuación, la calidad del trazo, etc.). Este tipo de evaluación, que tiene por finalidad determinar si un producto escrito corresponde o no a las normas establecidas, dice poco o nada acerca de los logros alcanzados por los alumnos durante el proceso de aprendizaje. En este trabajo se intenta una aproximación al proceso de construcción del texto, destacando el contenido y la organización como ejes del análisis. Evidentemente los aspectos ortográficos y gráficos serán considerados, pero asociados al reconocimiento del proceso de producción de lo escrito.

En las formas tradicionales, se enfatiza el grado del manejo de las reglas, perdiendo de vista la calidad de los textos. Aquí interesa resaltar, por encima de una «buena» caligrafía y de una «buena» ortografía, el texto mismo en tanto estructura del discurso.

En la propuesta de alfabetización de cursos comunitarios se establece, entre otros objetivos, promover la reflexión de los alumnos sobre los aspectos estructurales y funcionales de la escritura a través de la elaboración de diversos tipos de textos. Por tanto, en la lectura inicial de esta investigación resultaba indispensable indagar el conocimiento adquirido por los alumnos para estructurar los textos de acuerdo con sus características formales. Sin embargo, la variedad de tipos de textos existentes y sus funciones abarcan una amplia gama que resulta prácticamente imposible de cubrir en la evaluación.

Por eso, la decisión de indagar específicamente sobre los textos narrativos se tomó a partir de dos antecedentes: primero, la experiencia escolar de los niños con el cuento a través de las actividades de lectura y escritura propuestas en el manual: por ejemplo, recuperar y escribir las leyendas de la tradición oral de la comunidad para incluirlas en el álbum de literatura, inventar

cuentos originales, reescribir cuentos con cambio de personajes y hechos referidos, transformar cuentos a historietas y viceversa, completar cuentos inconclusos.⁴⁰

Por otro lado, los estudios de investigación dedicados a analizar la producción de narrativas en los niños (E. Ferreiro, 1986; E. Ferreiro y C. Pontecorvo, 1993; A. Teberosky 1989; L. Tolchinsky, 1992) han dado elementos importantes para comprender las nociones y conceptos involucrados en la construcción de este tipo de textos. Además, estos estudios realizados con niños en proceso de escolarización, de diferentes edades y contextos sociales, han puesto en evidencia las estrategias y dificultades que enfrentan los niños para desarrollar y organizar los textos narrativos.

El análisis presentado en este capítulo tiene como propósito identificar el desarrollo del texto narrativo en cuanto a su organización semántica y sintáctica y, a la vez, determinar el manejo de los aspectos convencionales del sistema de escritura a través de la descripción de las características ortográficas y gráficas de lo escrito.

Los datos que se analizan en esta sección corresponden a tres situaciones de evaluación vinculadas a tareas específicas de escritura. En la primera parte del capítulo se analizan los textos escritos producidos por los niños a partir de la situación de evaluación «Completar un cuento» con el propósito de identificar la calidad textual, es decir, la organización semántica y sintáctica del texto a partir de la identificación de los elementos formales de la estructura narrativa, así como el grado de coherencia interna del contenido del texto.

La segunda parte se dedica al análisis de la calidad ortográfica en diferentes productos escritos por los niños (completamiento del texto narrativo, dictado de adivinanzas y escritura de los diálogos de los personajes de un cuento), con la finalidad de caracterizar la ortografía en dos dimensiones: a nivel de las palabras indagando la pertinencia en el uso de las formas gráficas en diversas alternancias ortográficas y, a nivel del texto, la segmentación entre palabras y el uso de mayúsculas y algunos signos de puntuación.

Finalmente, una tercera parte, dedicada a caracterizar la calidad gráfica, es decir, la organización lograda en los productos escritos a través de indicadores como: el uso del espacio, la

⁴⁰ Véase *Fichas de Trabajo de Nivel II y Manual del Instructor Comunitario para niveles I y II*.

calidad del trazo, la ubicación del título y el inicio de la redacción (particularmente en la situación <<completar un cuento>>, considerando que se trata de un tarea de completamiento).

Es importante mencionar que el manejo de los aspectos convencionales de la escritura (ortografía, separación entre palabras, legibilidad, organización material del texto, etc.), son analizados como indicadores complementarios en la caracterización de los productos escritos por los niños de la muestra.

1. LA CALIDAD TEXTUAL DE LA NARRATIVA

La tarea de completar un cuento se diseñó con el objetivo central de evaluar el conocimiento que los alumnos tienen acerca de la forma como se estructura el texto narrativo a través de una tarea de redacción. La prueba se aplicó a 38 sujetos de los 46 niños que formaron la muestra total, sólo hubo un caso donde el texto resultó inclasificable debido al bajo nivel de producción escrita de un niño (ver en Anexo 4 los textos producidos por Salvador, A5). Los ocho niños que faltan para completar el total de la muestra no fueron considerados en este análisis ya que sólo se les aplicó el texto del sondeo («La muchacha», cuyas dificultades ya fueron descritas en el Capítulo 2 en el inciso correspondiente a la descripción de las situaciones de evaluación y sus materiales). En este capítulo, el texto "Los fantasmas" es el dato central para el análisis de la calidad textual de la narrativa, mientras que el texto del sondeo fue considerado como dato complementario en el apartado sobre el análisis de la calidad gráfica y ortográfica en este mismo capítulo. Así, el análisis se establece con base en los textos producidos por 37 sujetos (un texto por sujeto), 26 niños del grupo de Aguascalientes y 11 niños de Guanajuato y Puebla.

Con el propósito de caracterizar los textos producidos por los niños, se elaboró una esquematización del contenido del texto-fuente organizado en episodios que a su vez se forman de eventos o sucesos referidos a una misma condición (ver esquema B). Además, la aplicación de este esquema a los textos producidos por los niños facilitó la identificación de las partes esenciales de la estructura narrativa: la introducción o presentación de los personajes y el escenario; el desarrollo de la trama y nudo o clímax de la historia; y el desenlace o final del relato.

ESQUEMA B
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO: «LOS FANTASMAS»

Introducción:	Había una vez unos fantasmas que habitaban una casa abandonada en un lugar llamado La Negrura.
Episodio 1 (E1):	Por las noches, los fantasmas salían a recorrer el pueblo y se divertían mucho asustando a las personas: se metían en los corrales, hacían ruidos horribles con cadenas y gritaban toda la noche.
Episodio 2 (E2):	Hasta que un día, las personas de La Negrura dejaron de asustarse y los fantasmas empezaron a aburrirse. Por eso los fantasmas se reunieron y decidieron irse a vivir a otro pueblo.
Episodio 3 (E3):	A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces

Como puede apreciarse, el contenido del texto-fuente se desarrolla en tres episodios: en el primero (E1), el evento determinante es "los fantasmas se divertían asustando a las personas". En el segundo episodio (E2) aparecen dos eventos, el primero "los fantasmas se aburrían porque las personas ya no se asustaban" y la consecuencia «decidieron irse a otro lugar». Finalmente, el tercer episodio (E3) queda inconcluso en el momento en que «los fantasmas iniciaron su viaje», de tal manera que el evento apenas enunciado resultaba sugerente para que los niños pudieran inventar la continuación de la historia y su conclusión. En cuanto a la estructura narrativa, el texto-fuente contiene sólo la introducción con la presentación de los personajes (principal y secundario) y el escenario de la historia, así como el inicio de la trama (E1 y E2).

De esta manera, completar la historia a partir del evento enunciado en el episodio inconcluso (E3) implicaba dos tareas: a) mantener la coherencia semántica a través de la enunciación de eventos y personajes relacionados con el contenido precedente y b) construir los elementos faltantes de la narrativa, esperando encontrar en dicho desarrollo la definición del nudo o clímax de la historia y su desenlace, ambos como indicadores indispensables para determinar si la estructura narrativa era completada o no. Por otro lado, al estar determinados de antemano los personajes y el escenario, se

parte del supuesto que los niños identifiquen estos elementos y hagan los ajuste necesarios para mantener la continuidad temática de su relato.

La caracterización de estos textos se define a partir de la presencia o ausencia de la continuidad temática (contenido) y del tipo de estructura narrativa, completa o incompleta (forma). Ambos criterios representan los aspectos centrales para distinguir los siguientes grupos de clasificación de los textos producidos:

- I. Continuidad temática con estructura narrativa completa. En los textos agrupados en esta categoría se distingue claramente el desarrollo de la trama como parte del episodio inconcluso (codificado con E3) y su resolución a través de un desenlace bien definido (codificado con D). La continuidad temática se logra a partir de eventos enunciados que se relacionan con el texto-fuente y la presencia de los personajes, sobre todo «los fantasmas» como actor del episodio (E3) y personaje principal del relato (categoría codificada como: E3 + D).
- II. Continuidad temática con desenlace. Al igual que en el grupo anterior, la coherencia semántica se logra a partir de la mención de eventos relacionados con el texto-fuente, y en la mayoría de los casos, con la presencia de uno de los dos personajes. En cuanto a la estructura de la narrativa, la característica particular de estos textos es que los niños cierran el relato pero sin más desarrollo. Es decir, cumplen con la consigna de completarlo pero no hacen avanzar las acciones del texto inicial (codificado como «sólo D»).
- III. Continuidad temática sin desenlace. Los textos clasificados en este grupo conservan las mismas características que en la categoría anterior, sólo que en este caso los niños desarrollan la trama a partir del episodio E3 pero no cierran el relato; por tanto la estructura narrativa no está completa (codificado como «sólo E3»).
- IV. Discontinuidad temática. En estos casos, los textos producidos no guardan relación con el relato del texto-fuente, manifestándose a través de varios indicadores como: la enunciación de eventos desarticulados de la temática general, el cambio de personajes y, en algunos casos, inclusive formulaciones en primera persona. A los propósitos de la tarea solicitada, en esta categoría resulta irrelevante distinguir si los textos cumplen o no con la estructura completa del texto narrativo.

En el Cuadro 17 se presenta la distribución de los textos (uno por sujeto) clasificados de acuerdo con las categorías anteriores, donde es posible observar que la mayoría (32/37 textos) son coherentes con la temática del relato inicial pero sólo la mitad de estos textos fueron estructurados con todos los elementos de la narrativa (16 textos en «E3 + D»). Por otro lado, de los textos con estructura incompleta, aquellos donde no se concluye el relato a través del desenlace (categoría con «sólo E3») representan casi la tercera parte de los textos con continuidad temática (12/32 textos).

Ahora bien, al comparar los resultados obtenidos por estado, se observa en el grupo de AGS una alta proporción de textos con continuidad temática y estructuralmente mejor organizados que los generados en el grupo de GTO/PUE (54% y 18% respectivamente en la categoría «E3 + D»). Por otro lado, en cuanto a los textos con estructura narrativa incompleta, en ambas muestras se produce una proporción mayor de textos sin desenlace («sólo E3») que aquellos donde se tiende a utilizar el episodio inconcluso para concluir el relato («sólo D»). Por último, es importante hacer notar que de los 5 niños que produjeron textos sin relación temática con el texto-fuente, cuatro se ubican en el grupo GTO/PUE y representan más de la tercera parte de los niños del grupo (4/11 sujetos). Este drástico contraste es un primer indicador que da cuenta de los diferentes niveles de ejecución general encontrados en los sujetos de ambos estados (ver en Anexo 4 textos producidos por Leonel, G3).

CUADRO 17
CLASIFICACIÓN DE TEXTOS POR COHERENCIA SEMÁNTICA Y TIPO DE
ESTRUCTURA NARRATIVA

TOTAL DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

-----ESTRUCTURA NARRATIVA-----

COHERENCIA SEMÁNTICA	COMPLETA E3+D	INCOMPLETA Sólo D	INCOMPLETA Sólo E3	TOTAL
Continuidad temática	16 (43%)	4 (11%)	12 (32%)	32 (86%)
Discontinuidad temática	1 (3%)	4 (11%)		5 (14%)
Total	17	8	12	37 (100%)

AGUASCALIENTES

-----ESTRUCTURA NARRATIVA-----

COHERENCIA SEMÁNTICA	COMPLETA E3+D	INCOMPLETA Sólo D	INCOMPLETA Sólo E3	TOTAL
Continuidad temática	14 (54%)	2 (8%)	9 (34%)	25 (96%)
Discontinuidad temática	1 (4%)			1 (4%)
Total	15	2	9	26 (100%)

GUANAJUATO/PUEBLA

-----ESTRUCTURA NARRATIVA-----

COHERENCIA SEMÁNTICA	COMPLETA E3+D	INCOMPLETA Sólo D	INCOMPLETA Sólo E3	TOTAL
Continuidad temática	2 (18%)	2 (18%)	3 (27%)	7 (64%)
Discontinuidad temática		4 (36%)		4 (36%)
Total	2	6	3	11 (100%)

1.1 Esquema de desarrollo del contenido

El desarrollo del nudo de la trama representa uno de los principales criterios para determinar el nivel de competencia de los niños para organizar el texto narrativo. Si bien se esperaba que en el relato hubiera continuidad temática con el texto-fuente, también se buscaba encontrar que en dicho desarrollo se integraran eventos originales diferentes a los mencionados en los episodios E1 y E2. En este inciso se pretende diferenciar las narraciones bien articuladas con eventos novedosos, de aquellas donde "se dice algo" sin que en realidad suceda nada nuevo; esto es, cuando el texto producido es una simple reiteración de los eventos contenidos en el texto inicial.

Para ampliar el análisis, fue necesario precisar en cada grupo de textos el manejo diferenciado de algunos elementos semánticos y sintácticos de la narrativa, como son: las características de los eventos desarrollados; el manejo de personajes, la articulación de la redacción, etc. Sin embargo es necesario advertir que el total de textos en cada rubro varía dependiendo de las subcategorías involucradas, razón por la cual la base de datos (textos/sujetos) varía en la presentación de los resultados del análisis de estos aspectos.

En el corpus de narrativas obtenidas existe una amplia diversidad en el desarrollo de los eventos referidos a partir del episodio inconcluso y que corresponden a esquemas de desarrollo diferenciados de acuerdo con las siguientes definiciones:

- A. E3 (eventos nuevos). En el contenido se distingue la presencia de eventos nuevos bien articulados. Además, en algunos textos se introducen personajes nuevos e inclusive aparece la enunciación de diálogos en discurso directo o referido. Este esquema de desarrollo representa el mayor grado de calidad textual encontrado.
- B. E3 (eventos nuevos con reiteración de E1 o E2). En esta variante, además de incluir acciones nuevas en el contenido, también se hace referencia a eventos ya mencionados en el texto-fuente, por ejemplo, "asustar a la gente" (en E1) o «los fantasmas se aburren» (en E2). Si bien aparece la reiteración de eventos, ésta es utilizada como una estrategia que permite a los niños «retomar» el relato para dar continuidad al desarrollo de la trama y su desenlace.
- C. E3 (reiteración de eventos anteriores E1 y/o E2). El desarrollo de la trama y el desenlace (cuando lo hay) son una reiteración sintetizada de los eventos mencionados en el texto-fuente (E1= "los fantasmas asustan a las personas" y E2= "los fantasmas ya

no asustan" o "las personas dejan de asustarse"). La característica común de los textos agrupados en esta categoría es la utilización poco exitosa de la reiteración como estrategia de resolución de la tarea en un intento por completar el relato pero, finalmente la narrativa es una "repetición de acciones ya dichas" (ver en Anexo 4 ejemplos de textos: Abraham (A3), Lucía (A3) y Fortino (G3).

La particularidad de los textos con desenlace es la utilización del episodio incompleto para construir directamente el final del relato. En este sentido, a pesar de la ausencia del desarrollo de la trama, se podría considerar que, formalmente, la estructura narrativa está completa. Sin embargo, a los propósitos de la tarea resulta evidente que los niños clasificados en este grupo no resolvieron la tarea de manera satisfactoria. En cuanto al contenido, el desenlace no siempre está construido a partir del actor implícito en el episodio E3 ya que depende del tipo de conclusión que dan los sujetos y de la forma de articularlo a la enunciación inconclusa «A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces...» (ver en Anexo 4 texto de Maricruz, P1).

Con el propósito de distinguir los grados de calidad en la producción de los textos, estas categorías fueron aplicadas en los 32 textos con continuidad temática tanto con estructura narrativa completa (16 con «E3 + D») como incompleta (12 con «sólo E3»)⁴¹. En el Cuadro 18 se pone de manifiesto que de 28 textos analizados, sólo la quinta parte (6/28 textos en el cruce de las categorías I y A) son narrativas bien estructuradas y en las cuales se puede considerar que hay "creación de situaciones originales".

⁴¹ Los textos con desenlace «sólo D» no fueron incluidos en este análisis ya que no hay desarrollo del nudo de la trama en el episodio E3.

CUADRO 18
ESQUEMAS DE DESARROLLO DEL CONTENIDO EN TEXTOS CON
CONTINUIDAD TEMÁTICA

ESTRUCTURA NARRATIVA				
ESQUEMAS	I E3+D	II SÓLO D	III SÓLO E3	TOTAL
A. Eventos nuevos	6			6 (21%)
B. Eventos nuevos y reiteración de E1 ó E2	5			5 (18%)
C. Sólo reiteraciones de E1 y/o E2	5		12	17 (61%)
TOTAL	16		12	28 (100%)

El esquema de desarrollo más frecuente es aquel donde sólo existe la reiteración de los eventos del texto-fuente y representa el 61% del total. Este esquema es desarrollado por niños que producen tanto textos con estructura completa («E3+D») como incompleta («Sólo E3»), aunque con mayor concentración en narrativas sin desenlace (el cien por ciento de los textos clasificados en la categoría III, «sólo E3»). Los datos permiten concluir que estas producciones son equivalentes a narrativas con poca calidad ya que no hay innovaciones en el contenido que den lugar a nuevas acciones y por consiguiente es evidente la imposibilidad de generar un desenlace o cierre de la historia.

Por otra parte, resulta interesante observar las particularidades del esquema de desarrollo donde, además de eventos nuevos, aparece alguna reiteración de los episodios E1 o E2 (18% en 28 textos ubicados en la categoría I.B.). Dado que éste se presenta en textos con desenlace («E3 + D»), permite corroborar el supuesto inicial de que la reiteración puede ser una estrategia útil para «retomar» parte de la información precedente y articular el contenido nuevo en una narración coherente y original.

La calidad textual lograda en la construcción semántica del relato a través de la reiteración se relaciona directamente con la cantidad y tipo de eventos retomados del texto fuente. Así por ejemplo, el evento del episodio E1 "los fanstasmas asustan", corresponde a una

buena elección de información dada la «naturaleza intrínseca de los fantasmas», resulta totalmente posible que en la continuación de la trama los fantasmas sigan realizando esta acción (e inclusive se diviertan haciéndolo). Por tanto, la aparición de este elemento es totalmente coherente con la temática global, siempre y cuando sirva para plantear nuevos problemas y/o otros personajes que ayuden a resolver el conflicto de la trama.

Por el contrario, la reiteración de los eventos del episodio E2 "los fantasmas empezaron a aburrirse" y/o "los fantasmas decidieron irse", es una consecuencia del evento «las personas dejaron de asustarse». Repetir esta secuencia de acciones impide dar un giro importante al desarrollo de la trama que permita plantear eventos nuevos y por tanto soluciones diferentes. Visto así, la reiteración de ambos episodios (E1 y E2) da como producto final un texto que se acerca a una "narración circular" (ver en Anexo 4 el contraste de los textos producidos por Martina, A2 y Josefina, A6).

Por último, y como parte del esquema de desarrollo de los textos, resulta necesario caracterizar el desenlace o tipo de final construido por los sujetos. En el Cuadro 19 se presentan tres formas diferentes de plantear el final del relato (en las categorías «E3+D» y «sólo D») desde el punto de vista de quién resuelve el conflicto (personaje-actor).

Básicamente, es en los textos con desarrollo del episodio E3 donde los niños toman decisiones para resolver el nudo de la trama, ya sea por la acción de alguno de los personajes del texto-fuente (los fantasmas o las personas en 9 de 20 textos), o bien, la resolución depende de situaciones circunstanciales sin la intervención intencional de los personajes (5 de 20). Por último, en los textos de la categoría «sólo D», aunque tienen un final explicitado, éste en realidad es la consecuencia de una acción referida en el segundo episodio «los fantasmas decidieron irse del pueblo», lo que significa que los niños cierran el relato asumiendo la trama inicial sin más elaboración en el contenido.

CUADRO 19
TIPOS DE FINALES SEGÚN FORMA DE RESOLVER EL DESENLACE POR TIPO
DE ESTRUCTURA NARRATIVA

ESQUEMAS	ESTRUCTURA NARRATIVA			TOTAL
	E3+D	SÓLO D	SÓLO E3	
Fantasmas actúan	4			4
Personas actúan	5			5
Causas fortuitas	5			5
Sin resolución del conflicto	2		4	6
TOTAL	16		4	20

Finalmente, en algunos textos fue necesario diferenciar el desenlace de otras formas utilizadas para indicar el fin de un relato, como "colorin colorado este cuento ha acabado", «fin», etc. En algunas ocasiones, estos rituales funcionaron como sustitución del desenlace y, otras veces como sobre-explicitación de cierre o para indicar el final del relato, después del desenlace formal de la historia. Con respecto a la utilización de estos rituales de cierre, sólo fueron producidos por 8 niños (22%). Lo interesante de los resultados es que aun cuando hubo muy poca ocurrencia, la función principal es la utilización de estos rituales como coda, producida por 4 niños con textos clasificados en la categoría I y un niño cuyo texto no tiene continuidad temática.

1.2. Manejo de los personajes y del escenario

La presencia de los personajes del texto-fuente constituye uno de los requisitos para considerar que la tarea de completar ha sido cumplida y a su vez forma parte de los criterios que ayudaron a establecer las categorías de respuesta. En este análisis se intenta identificar las secuencias actor-evento desarrolladas en la trama y el desenlace, así como la posible aparición de personajes nuevos.

En el texto-fuente aparecen dos personajes: "los fantasmas" como personaje principal y actor del episodio (E3) a partir del cual los niños debían continuar el relato y "la gente del pueblo La

Negrura" como personaje secundario. Si bien en el tercer episodio no se explicita quién es el actor del evento y además la forma de conjugación del verbo «iniciaron» impide definirlo (hay concordancia de persona y tiempo con cualquiera de los personajes), los niños deben tomar en cuenta el episodio antecedente (E2) para identificar el sujeto al cual se hace referencia y dar continuidad al relato a partir de "los fantasmas".

- E2: Por eso, **los fantasmas** se reunieron y decidieron irse a vivir a otro pueblo.
E3: A la noche siguiente **iniciaron** su viaje, entonces

Si se toma en cuenta la información extratextual, es posible que los niños interpreten que el propósito de todos los fantasmas es "asustar a las personas", en cuyo caso obliga a la inclusión del segundo personaje. Por tanto, la explicitación de "los fantasmas" como actores del tercer episodio es un indicador relevante de la construcción semántica y sintáctica del texto. Así, la aparición del sujeto «las personas» como actor del episodio E3, en general, representa un problema de articulación de la información a nivel semántico y sintáctico.

Los datos generales muestran que la mayoría de los niños conservaron los mismos personajes del texto fuente, ambos o alguno de los dos (personas o fantasmas). El análisis detallado de las narrativas permitió identificar pocos casos (5 de 32 textos)⁴² donde resultó difícil saber quién era el personaje a partir de las formas de conjugación cuando éste no fue explicitado.

Con el fin de tener más elementos que permitieran distinguir el manejo de los personajes del texto-fuente y su relación con la calidad textual del producto, se establecieron dos momentos de la narración que permitieron tener una visión global al respecto.

El personaje-actor del episodio inconcluso (E3). De 28 textos donde se continúa el desarrollo de la trama a partir del episodio inconcluso («E3+D» y «Sólo E3» ver Cuadro 20), prácticamente en todos aparecen «los fantasmas» como actor. Este dato indica que la mayoría de los niños fueron capaces de poner en relación los elementos semánticos y sintácticos del texto precedente para determinar la identidad del personaje de referencia, aunque no todos los sujetos hayan sido capaces de concluir la narrativa con un desenlace.

⁴² Los textos con discontinuidad temática no fueron considerados en este análisis, aunque es necesario recordar que el cambio de personajes fue un indicador para establecer la discontinuidad semántica.

Si bien aparecen tres casos donde «las personas» son definidas como el actor del episodio, en realidad el problema de articulación se presenta en dos de los tres textos señalados. El tercer texto restante (clasificado en la categoría B y con utilización de discurso referido) muestra que la introducción de este actor no siempre lleva a una dislocación a nivel semántico y sintáctico como lo demuestra Ana María (comunidad G4), quien haciendo uso de la función del adverbio «entonces» aprovecha para introducir un evento cuya acción es consecuencia de la partida de los fantasmas y donde las personas son los actores de dicha acción:

«A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces *las personas* sieron algunas trampas para espantar los fantasmas entonces los fantasmas lla no regresaron porque ellos pensaban que si regresaban los matarian las personas...» (Ana María, G4).

CUADRO 20
DISTRIBUCIÓN POR SUBCATEGORÍAS EN EL MANEJO DEL PERSONAJE
COMO ACTOR DEL EPISODIO INCOMPLETO (E3)

-----E3+D-----						
PERSONAJE/ ACTOR	A	B	C	SÓLO D	SÓLO E3	TOTAL
E3 Fantasmas	4	4	5		11	24 (86%)
E3 personas	2	1				3 (11%)
E3 indefinido					1	1 (3%)
Total	6	5	5		12	28 (100%)

Los personajes a través de la historia. En el desarrollo de la trama, además de conservar los personajes definidos en el texto-fuente, era importante indagar si los sujetos eran capaces de enriquecer su narración introduciendo otros personajes o bien precisando quién del grupo de "las personas" forman parte de la historia.

La distribución del Cuadro 21 indica que la mayoría de los textos (26 de 32) cumple con el prerrequisito de mantener los mismos personajes pero, sólo en una cuarta parte del total (8/32) se incluyen personajes nuevos, específicamente en las categorías A y B de los textos con

estructura completa («E3+D»). Estas narrativas se distinguen de las otras variantes precisamente por el uso creativo de los elementos semánticos del texto-fuente para construir secuencias nuevas de «actor-acción» y bien articuladas a la organización estructural de la narrativa. Por otro lado, es poco frecuente la eliminación de alguno de los personajes o la no explicitación de los mismos, siendo que ésta condición se presenta exclusivamente en textos con estructura incompleta, particularmente en aquéllos donde sólo se desarrolla el desenlace.

CUADRO 21
DISTRIBUCIÓN DE SUBCATEGORÍAS POR MANEJO DE PERSONAJE DE LA HISTORIA

-----E3+D-----

PERSONAJE /ACTOR	A	B	C	SÓLO D	SÓLO E3	TOTAL
Personas y fantasmas más otros personajes	3	3			2	8 (25%)
Fantasmas y personas	3	2	5	1	7	18 (56%)
Sólo fantasmas				1	1	2 (6%)
Sólo personas				1		1 (3%)
Indefinido				1	2	3 (9%)
Total	6	5	5	4	12	32 (100%)

En cuanto al escenario, en el texto-fuente aparecen varios elementos que indican el cambio de escenario en la continuación del relato, así por ejemplo:

E2: "...los fantasmas se reunieron y decidieron irse a vivir a otro pueblo..."

E3: "...iniciaron su viaje..."

Resulta difícil suponer que los sujetos puedan dejar de procesar dicha información, por lo tanto lo esperado es que logren precisar el cambio de escenario en el desarrollo de la historia. En este sentido, la única razón para no modificar el escenario sería la inferencia de que el actor del evento a desarrollar se refiere a "las personas". En estos casos, se puede decir que la continuidad

temática del relato presenta una dislocación de contenido y por tanto considerar que la tarea no está resuelta satisfactoriamente.

Como se puede observar en el siguiente cuadro, en el 84% de los textos producidos se cambia el escenario en el episodio E3 de acuerdo con la acción antecedente, sin diferencias significativas en cuanto al tipo de narrativa elaborada. Por lo tanto, es posible concluir que el manejo del escenario como elemento semántico es poco relevante -en comparación con los otros indicadores- para determinar la calidad textual de las narrativas producidas.

CUADRO 22
DISTRIBUCIÓN POR SUBCATEGORÍAS EN EL MANEJO DEL ESCENARIO EN
EL DESARROLLO DE LA NARRATIVA

-----E3+D-----

ESCENARIO	A	B	C	SÓLO D	SÓLO E3	TOTAL
Con cambio	6	4	5	2	10	27 (84%)
Sin cambio		1		2	2	5 (16%)
TOTAL	6	5	5	4	12	32 (100%)

2. LA CALIDAD ORTOGRÁFICA DE LA ESCRITURA

El objetivo del análisis que se presenta en este apartado pretende distinguir "lo gráfico" de "lo ortográfico" en la producción escrita y establecer cuáles son algunos indicadores relevantes para determinar la calidad de un texto.

En cuanto a los aspectos ortográficos de la escritura, se busca caracterizar la ortografía de las palabras a partir de la pertinencia y frecuencia de aparición de algunas letras que sirven para representar la relación fonema/grafia con diversas alternancias ortográficas (v/b, y/i, s/c/z, y/l/l, uso de h, etc). En este sentido, es importante aclarar que en el análisis se intenta precisar no sólo el tipo de dificultades ortográficas sino también distinguir la frecuencia de su aparición; esto es, determinar en qué casos se está frente a un error individual y cuándo se trata de una dificultad ortográfica sistemática del grupo de sujetos (o nivel escolar). De esta manera, a partir del contraste entre "errores" y "aciertos" en el uso de letras específicas para fonemas

particulares, será posible establecer las primeras bases para determinar la calidad ortográfica en la escritura de los sujetos de la muestra.

Igualmente importante, es obtener una caracterización del tipo de productos escritos generados por los sujetos en relación con otros aspectos ortográficos de la escritura como son la segmentación entre palabras, el uso de mayúsculas y de algunos signos de puntuación (punto y aparte, coma, interrogación, admiración, entre otros). En este sentido, es indispensable aclarar que, dadas las características generales encontradas en los textos producidos por los sujetos de la muestra, el nivel de producción escrita resulta ser mucho más bajo de lo esperado ya que se mezcla con serias dificultades para organizar lo escrito en su conjunto. Así por ejemplo, en la mayoría de los textos resulta muy difícil distinguir la separación entre palabras ya que la tendencia general de la escritura es "a pegar" entre sí tanto los renglones como las palabras al interior de las líneas de escritura, además de la ausencia de mayúsculas y punto final. Evaluar estos aspectos utilizando un criterio normativo llevaría a devaluar la capacidad que los niños tienen para elaborar textos, como se ha mostrado con los resultados presentados en el apartado sobre la calidad textual de la narrativa (desarrollo del contenido y organización formal).

Así, para definir la calidad ortográfica se toma como indicador principal la escritura de palabras en cuanto al manejo de las letras a partir de la relación grafía/fonema. Los demás aspectos ortográficos y gráficos serán analizados a partir de las condiciones generales de los productos recabados. El propósito de acercarnos a una caracterización del tipo de textos que los niños producen en lo relativo a la calidad gráfica/ortográfica y establecer cuándo hay una desviación importante que indique menor o mayor nivel de competencia sobre el promedio general de la muestra.

2.1. Las alternancias ortográficas en la escritura de palabras

Los niños de la muestra generaron diferentes tipos de productos a partir de tres situaciones de escritura: «Dictado de adivinanzas», «Completar un cuento» y «Reescritura de los diálogos de un cuento».

Para determinar las características ortográficas en la escritura de palabras se analizaron los errores producidos en todos los textos. Del total de errores (1324 errores en la muestra

total, que representa un promedio de 35.7 errores por sujeto), el 80% corresponde a errores en la alternancia gráfica para un mismo fonema, incluido el fonema «cero» (1057 errores) y el 20% a otros errores de graficación de las palabras, tales como: sustitución, omisión, agregados o inversiones en la secuencia de letras (267 errores).

Con el fin de verificar la existencia de comportamientos diferenciales se determinó, para cada uno de los sujetos, la proporción de ocurrencia en cada tipo de error sobre el total de errores acumulados. Por un lado, casi dos terceras partes de los sujetos (24/37) producen predominantemente errores de alternancia ortográfica, esto es, 75% ó más del total de los errores; mientras que aproximadamente la tercera parte de la población (10/37 sujetos) mantiene una proporción similar entre los errores de alternancia y otros errores de graficación. Además, sólo en un reducido número de niños (3 sujetos en toda la muestra) aparecen exclusivamente errores de alternancia ortográfica en sus productos escritos. Esta proporción refleja una alta incidencia de dificultades en el manejo de las alternancias ortográficas, lo cual amerita un análisis detallado conservando como datos complementarios los otros errores de graficación.

CUADRO 23
TIPOS DE ERROR EN LA GRAFICACIÓN DE PALABRAS

TIPO DE ERRORES	Nº DE SUJETOS	PORCENTAJE
Sólo alternancias ortográficas	3	8%
Predominio en alternancia ortográfica sobre otros errores de graficación	24	65%
Proporción similar en ambos tipos	10	27%
Total	37	100%

Como punto de partida para el análisis sobre las dificultades de las alternancias ortográficas se eligió la tarea «Dictado de adivinanzas», ya que es la única situación donde se cuenta con un corpus limitado de palabras para todos los sujetos, mientras que en las otras tareas el corpus se abre y resulta casi imposible mantener controlada la cantidad de palabras y su frecuencia de aparición para realizar comparaciones entre los textos y entre los sujetos. Sin embargo, posteriormente se presentará el análisis del manejo ortográfico en los textos

narrativos y en el completamiento de los diálogos con el propósito de identificar regularidades individuales y grupales en los diversos productos elaborados por los sujetos de la muestra.

Adivinanza 1

Adivinanza 2

Tengo hojas sin ser árbol	Blanca es desde pequeña
te hablo sin tener voz	la adornan con verdes lazos
si me abres no me quejo	lloro con ella de ver
adivina quién soy yo.	que la hacen mil pedazos.

Si bien el dictado de adivinanzas es una prueba que permite tener un registro del manejo ortográfico en la escritura de palabras, no todas las palabras tienen el mismo nivel de dificultad. Así por ejemplo, la palabra **hacen** tiene dos posibles problemas ortográficos (escribirla sin H y con S ó Z en lugar de la letra C), la palabra **cebolla** tiene tres (S ó Z por C, V por B, Y por ll), mientras que en palabras como **yo** o **lazos** sólo puede ocurrir un error de este tipo y por tanto estas dos últimas palabras tienen un nivel menor de complejidad ortográfica. Por otro lado, aunque existe una amplia diversidad de casos con virtual dificultad ortográfica en el corpus de las palabras contenidas en las dos adivinanzas, no necesariamente se cubren todas las variantes ortográficas del español. El análisis sobre la ortografía de palabras se restringe sólo al tipo de errores que los sujetos de la muestra produjeron.

La prueba se aplicó a 38 sujetos en 10 comunidades (7 de Aguascalientes, 2 de Guanajuato y 1 de Puebla). Sólo un sujeto tuvo que ser excluido del análisis ortográfico por presentar una proporción muy elevada de palabras incompletas, por lo tanto los datos que se analizan en esta sección corresponden a un total de 37 sujetos (27 del grupo AGS y 10 de GTO/PUE). El análisis individual muestra que todos los niños cometieron varios errores en la escritura de las palabras (mínimo 8 y máximo 23 errores), con tal dispersión en el tipo de alternancia ortográfica y su frecuencia, que resultaba difícil establecer comparaciones entre los sujetos. Razón por la cual, se resolvió analizar la ortografía de palabras a partir de lo que se denominaron "grupos ortográficos", esto es la agrupación de palabras que comparten el mismo tipo de dificultad ortográfica. Como puede observarse en la Tabla C; no todos los grupos

ortográficos tienen la misma cantidad de palabras, condición que fue contemplada en el análisis de los datos.

TABLA C
CLASIFICACIÓN DE PALABRAS POR GRUPOS ORTOGRÁFICOS

- **CON 3 O MÁS PALABRAS POR GRUPO:**

S por Z	Sin H	B por V	V por B	Y por ll	C por S
voz pedazos lazos	hablo hacen hojas	voz verdes ver adivina	cebolla árbol blanca libro abres hablo	lloro cebolla ella	ser si sin / sin

- **CON 2 Y 1 PALABRA POR GRUPO:**

S por C	Z por C	ll por Y	i por Y
cebolla hacen	cebolla hacen	yo	soy

- **CASOS DE POLIFONÍA:**

G por J	C por Qu
quejo hojas	quejo que pequeña quién

Dadas las características de las escrituras infantiles, fue necesario agregar como categoría de respuesta la "omisión de palabras" con el propósito de registrar los casos en los que los niños no escribieron alguna de las palabras dictadas o cuando aparecen palabras incompletas debido a uniones no convencionales entre las palabras (por ejemplo *lacen* por «la hacen»). En el Cuadro 24 se presenta la distribución de aciertos y tipos de errores en todas las palabras que forman cada grupo ortográfico, donde se puede distinguir el total de ocurrencias por palabra (equivalente a una respuesta por sujeto) del total de ocurrencias por grupo ortográfico.

CUADRO 24
DISTRIBUCIÓN Y FRECUENCIA DE ERRORES POR GRUPO ORTOGRÁFICO EN
LA PRUEBA DE DICTADO DE ADIVINANZAS

GRUPO ORTOGRÁFICO	ACIERTOS	ERRORES DE ALTERNANCIA GRÁFICA	OTROS ERRORES	TOTAL DE OCURENCIA
S POR Z:				
voz	2	35		37
pedazos	2	35		37
lazos	4	31	2	37
total	8	101	2	111
	7%	91%	2%	100%
SIN H:				
hablo	1	36		37
hacen	3	31	1	35
hojas	9	28		37
total	13	95	1	109
	12%	87.1%	0.9%	100%
S POR C:				
cebolla	7	29	1	37
hacen	12	23		35
total	19	52	1	72
	26.4%	72.2%	1.4%	100%
LL POR Y:				
yo	11	23	2	36
total	11	23	2	36
	30.5%	64%	5.5%	100%
B POR V:				
voz	14	23		37
verdes	16	20		36
ver	21	15		36
adivina	19	17	2	38
total	70	75	2	147
	48%	51%	1%	100%
I POR Y:				
soy	21	14	2	37
total	21	14	2	37
	57%	38%	5%	100%
G POR J:				
quejo	25	12		37
hojas	29	8		37
total	54	20		74
	73%	27%		100%
Y POR LL:				
lloro	26	10	1	37
cebolla	35	2		37
ella	32	3	2	37
total	93	15	3	111
	84%	13%	3%	100%

V POR B:				
cebolla	26	11		37
árbol	32	5		37
blanca	33	4		37
libro	32	3	2	37
abres	33	2	2	37
hablo	33	4		37
total	189	29	4	222
	85%	13%	2%	100%
C POR Qu:				
quejo	34	3		37
que	32	3		35
pequeña	35	2		37
quién	36	1		37
total	137	9		146
	94%	6%		100%
C POR S:				
ser	34	3		37
si	35	2		37
sin/sin	72	1	1	74
total	141	6	1	148
	95%	4%	1%	100%

En general, los resultados muestran la aparición de diferentes frecuencias de error, de acuerdo con los porcentajes acumulados en cada grupo ortográfico.

Los resultados indican que la mayor ocurrencia de errores se ubica en 5 de los 13 grupos ortográficos y cuyos valores sobrepasan el 50%: «S por Z», «Sin H», «S por C», «B por V» y «LL por Y». También, es posible distinguir dos grupos ortográficos donde los valores acumulados están por arriba del 25% : «I por Y» y «G por J». Estos primeros datos dan una visión global acerca del comportamiento ortográfico de la población estudiada y permite delimitar las dificultades de alternancia gráfica en algunos tipos específicos.

Con estos casos delimitados como base para la identificación de los errores a nivel individual, se contabilizaron los errores y los aciertos producidos por niños en todas las palabras que forman un mismo grupo ortográfico, con lo cual se obtuvo la frecuencia de error sobre el total de ocurrencias. Así por ejemplo, la proporción 3/4 en el grupo «B por V» indica que el error individual se presenta en la mayoría de las palabras que se escriben con la letra V (verdes, ver, voz y adivina). Con este criterio, los grupos ortográficos que presentaron una proporción de error mayor al 50% (es decir a partir de 2/2, 2/3, 3/4 o 4/6 errores por palabra sobre la cantidad total de palabras) fueron clasificados como «error generalizado individual».

El caso particular de los grupos ortográficos «ll por y» e «i por Y» no fueron considerados en esta clasificación por tratarse de una sola palabra, sin embargo su comportamiento se analiza más adelante.

El análisis individual permitió identificar que el 95% de los niños tiene «error generalizado» en al menos una variante o grupo ortográfico pero no más de 6. Para facilitar el análisis se establecieron cuatro grupos de sujetos clasificados de acuerdo con la cantidad total de alternancias con «error generalizado». Con lo cual se establecieron las primeras diferencias del comportamiento ortográfico en las escrituras de los sujetos.

CUADRO 25
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR GRUPOS SEGÚN CANTIDAD DE ERROR GENERALIZADO EN ALTERNANCIAS ORTOGRÁFICAS

Grupos según cantidad de errores generalizados	Sujetos	Porcentaje
Grupo I: Sin error generalizado	2	5
Grupo II: con 1 y 2 errores generalizados	13	35
Grupo III: con 3 errores generalizados	8	22
Grupo IV: de 4 a 6 errores generalizados	14	38
TOTAL	37	100

Más de la mitad de los sujetos (59% en grupos III y IV) tienen error generalizado en 3 ó más tipos de alternancias gráficas, es decir, niños con mayor dificultad en el manejo ortográfico convencional; mientras que alrededor de la tercera parte (35% en grupo II) cometen error sistemático sólo en uno o dos grupos ortográficos. Sin embargo, las diferencias intergrupo se tornan más abruptas al identificar el tipo de dificultades ortográficas que caracterizan a cada grupo de sujetos (ver Cuadro 26).

CUADRO 26
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR GRUPOS Y TIPOS DE ALTERNANCIA
ORTOGRAFICA CON ERRORES GENERALIZADOS (En adivinanzas)

ALTERNANCIA ORTOGRAFICA	GRUPO I N=2	GRUPO II N=13	GRUPO III N=8	GRUPO IV N=14	TOTAL N=37 100%*
S x Z		9	8	14	31 83.7%
Sin H		6	7	13	26 70.2%
S x C		2	6	14	22 59.4%
B x V		2	1	9	12 32.4%
G x J			1	5	6 16.2%
Y x LL		1			1 2.7%
V x B				2	2 5.4%
LL x Y	1	6	5	11	23 62.1%
C x Q			1	1	2 5.4%
I x Y		6	1	7	14 37.8%

* El porcentaje se establece en cada renglón con respecto al total de niños.

La escritura de palabras en los sujetos del grupo IV (con más de 3 grupos ortográficos con error sistemático), se caracteriza por presentar una simplificación ortográfica generalizada del fonema /s/ (ver columnas correspondientes a los grupos ortográficos «S por Z» y «S por C»), no utilizan la letra H y dada la tendencia a representar el fonema /b/ con una sola alternativa (64% en «B por V»). El grupo III, con 3 errores, tiene un comportamiento muy semejante en cuanto a la omisión de la letra H y la tendencia a simplificar el fonema /s/; sin embargo, la cuarta parte de los niños usan las letras C y S de manera convencional. Por su parte, en el grupo II (niños con 1 y 2 errores sistemáticos), donde se puede apreciar que se trata de una sustitución sistemática de la letra S por Z en casi 2/3 partes de los sujetos y apenas

la mitad de los niños omite la escritura de la letra H. En relación con las demás dificultades detectadas en el grupo II, se puede decir que no son errores sistemáticos sino la expresión de errores particulares en algunos niños de la muestra.

Estos primeros resultados son la base para indagar el comportamiento ortográfico de los sujetos en distintos textos escritos, específicamente la producción de la narrativa donde el corpus de palabras queda abierto. Lo esperado es que los niños comentan mayor cantidad de errores ortográficos ante la necesidad de concentrar su atención en mantener la continuidad temática del texto (lo que equivale a una sobrevaloración del contenido sobre la forma gráfica del mismo).

Con el fin de poder comparar si los errores sistemáticos detectados en la prueba de dictado se mantienen o no, tanto en forma individual como grupal, se incluyó el análisis ortográfico de la escritura de palabras en el texto "Los fantasmas" (TF) y/o "La muchacha" (TM), para considerar los casos en que fueron producidos ambos textos o uno de ellos, así como en la escritura de los diálogos de los personajes de un cuento.

La relación de errores/aciertos encontrada en estos productos escritos se agregó a las frecuencias ya analizadas en el dictado de adivinanzas (datos del Cuadro 26), con el fin tener una visión general de las tendencias individuales y grupales de acuerdo con el tipo de dificultades ortográficas ya identificadas. La escritura de las palabras fue categorizada de la misma manera que en la prueba de dictado: identificación de las palabras con errores de alternancia ortográficas, establecimiento de la proporción error/acierto sobre el total de ocurrencias de un mismo grupo ortográfico y determinación de los grupos con error generalizado (es decir, el 70% o más de errores).

Es importante señalar que en algunos casos la frecuencia de error encontrada en las adivinanzas se ve alterada en la concentración global. Por ejemplo, en la prueba de dictado resultaba difícil determinar si la proporción 1/1 para en el grupo ortográfico «ll por Y» podía ser considerada como un error generalizado dado que se trataba de una sola palabra (yo). Con los resultados en la concentración global fue posible aclarar esta ambigüedad para definirlo como "error generalizado" al haber un aumento en la frecuencia de ocurrencia de otras palabras con el mismo tipo de alternancia gráfica, o bien, como "error individual" cuando no

hubo ocurrencia de otras palabras en los demás textos escritos o errores en la escritura de las mismas.

En el Cuadro 27 se presenta la concentración global de error sistemático por grupo de sujetos según la clasificación establecida en la escritura de adivinanzas. En general, la concentración global muestra que al interior de los grupos se conservan básicamente los mismos tipos de dificultad ortográfica pero, con tendencia generalizada al incremento de ocurrencia de los errores. Si bien lo esperado era encontrar una gama más amplia de dificultades ortográficas, específicamente en la producción de textos narrativos, los errores no se dispersan más allá de los grupos ortográficos inicialmente identificados. Aunque se observa un incremento en la proporción de niños que comenten errores, éstos no llegan a ser error generalizado ni al interior de los grupos de sujetos ni en el total de la muestra.

CUADRO 27
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR GRUPOS Y TIPOS DE ALTERNANCIA
ORTOGRÁFICA CON ERRORES GENERALIZADOS. CONCENTRACIÓN
GLOBAL (Adivinanzas, texto narrativo y diálogos)

ALTERNANCIA ORTOGRÁFICA	GRUPO I N=2	GRUPO II N=13	GRUPO III N=8	GRUPO IV N=14	TOTAL N=37 100%*
S x Z		10	7	14	31 83.7%
Sin H		10	8	14	32 86.4%
S x C		2	6	14	22 59.4%
B x V		6	2	10	18 48.6%
G x J			3	6	9 24.3%
Y x LL	1	3	1		5 13.5%
V x B				2	2 5.4%
LL x Y		3	2	8	13 35.1%
C x Q				1	1 2.7%
I x Y			1		1 2.7%
Sobre/H		2			2 5.4%

* El porcentaje se establece en cada renglón con respecto al total de niños

El comportamiento de las principales dificultades ortográficas, se puede resumir de la siguiente manera:

- **Omisión de la letra H.** La proporción detectada de palabras en la prueba de adivinanzas aumenta en la concentración global, del 70% al 86%, con lo cual se confirma que la omisión de la letra H es un error sistemático de la población estudiada (sujetos ubicados en los grupos II, III y IV). En cuanto a la sobre-graficación de la letra H, se puede decir que es un indicador de atención ortográfica en sólo 3 sujetos ubicados en los grupos I y II. Dos de ellos (un sujeto de cada grupo) usan la letra H correctamente y además la sobregrafican en algunas palabras que inician con la vocal "a". El tercer sujeto, del grupo II, elimina sistemáticamente la letra H en palabras que inician con vocal "a", pero tiende a utilizarla en palabras con vocal inicial "i" ó "e".
- **Alternancia gráfica para el fonema /s/.** Los porcentajes en los grupos ortográficos «S por Z» y «S por C» se conservan exactamente igual en el dictado de adivinanzas y en la concentración global. Sin embargo, se puede decir que se trata de una simplificación gráfica del fonema con uso exclusivo de la letra S para el 75% y 100% de los niños ubicados en los grupos III y IV, mientras que en los niños del grupo II sólo hay sustitución sistemática de la letra Z pero con uso próximo al convencional en las letras S y C.
- **Alternancia gráfica para el fonema /b/.** La proporción detectada en adivinanzas tiende a aumentar al interior de todos los grupos de sujetos en la concentración global (de 32% a 49% del total acumulado en los 37 sujetos). Sin embargo, se puede decir que sólo en el grupo IV se trata de un error sistemático con uso predominante de la letra B, único grupo donde además aparecen dos niños que usan exclusivamente la letra V. En cuanto a los grupos II y III, aunque hay un aumento considerable en la concentración global (de 15% a 46% y de 13% a 25% respectivamente), la graficación muestra una tendencia al uso exclusivo de la letra B y sin utilizar la letra V.
- **Alternancia gráfica para el fonema /y/.** La proporción detectada para el grupo ortográfico «ll por Y» tiende a bajar en la concentración global (de 62% a 35%), mientras que en «Y por ll» la proporción aumenta tanto al interior de los grupos de sujetos como en la acumulación global pero no llega a ser un error sistemático (de 3% a 14%). En los grupos I y II varía el uso de las letras alternativas para la graficación del fonema, mientras que en

los grupos III y IV aparece el uso predominante de la letra «ll», sobre todo en posición inicial de palabras como *ya* y *yo* que aparecen reiteradamente en las producciones escritas. Esta tendencia es explicable si se considera que la utilización de la letra «Y» está reservada para la conjunción.

- **Alternancia gráfica del fonema /x/.** La proporción en la utilización de la letra «G por J» tiende a aumentar en la concentración global (de 16% a 24%) sin llegar a ser un problema generalizable, a pesar del incremento detectado en el grupo IV (de 36% a 43%). De nueve sujetos que cometen este tipo de error, seis niños no usaron en ningún caso la letra J; ubicados en los grupos III (2 sujetos) y IV (4 sujetos). Por otro lado, la alternancia contraria, es decir, utilizar la letra J en lugar de G, tiene una ocurrencia de aparición mínima y casi únicamente en la palabra *gente* (jente).

En conclusión, se puede decir que la detección inicial de los errores sistemáticos producidos por los niños en la prueba de dictado, funciona como un indicador bastante preciso para determinar las principales dificultades ortográficas. Con lo cual es posible concluir que la mayoría de los niños no conocen la convencionalidad en el uso de la letra H ni de las alternancias gráficas para diversos fonemas. Esta conclusión lleva a un cuestionamiento pedagógico importante, que necesariamente se relaciona con las deficiencias en las metodologías de enseñanza en el ámbito escolar. La explicitación que el maestro hace a los niños sobre las reglas ortográficas (y a veces el pálido recurso de la memorización de las mismas) no es suficiente para generar la reflexión en los alumnos acerca del origen y construcción de la ortografía de la lengua.

2.2. Otros errores ortográficos

Los errores que se analizan en este inciso corresponden a una amplia variedad de errores de graficación en la escritura de palabras, tales como: sustitución de grafías (*pequena* o *pequella* por pequeña), omisiones (*banca* por blanca), agregados (*adornan* por adornan) e inversión en el orden secuencial de las letras dentro de la palabra (*mu* por un). Si bien son errores ortográficos, el propósito de presentarlos como un indicador complementario de las características ortográficas en la escritura de palabras se debe, principalmente, a su baja

frecuencia de ocurrencia en comparación con los errores encontrados acerca de la graficación de las alternancias ortográficas.

En la distribución por grupos de sujetos (ver Cuadro 28) es posible observar que las sustituciones y omisiones de letras fueron los tipos de errores más frecuentes en la muestra (49% y 39% respectivamente), mientras que agregar e invertir la posición de las letras de una palabra resultaron ser casos eventuales. Con respecto a la distribución por sujetos, los grupos III y IV acumulan el 71.1% del total de estos errores, aunque al interior de los grupos se conservan proporciones equivalentes con respecto al total acumulado en cada tipo de error.

CUADRO 28
DISTRIBUCIÓN DE OTRO TIPO DE ERRORES ORTOGRÁFICOS POR GRUPOS DE SUJETOS

TIPOS	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	TOTAL
SUSTITUCIÓN	4	26	45	56	131 49%
OMISIÓN	2	34	35	34	105 39.3%
AGREGADO	1	8	5	6	20 7.4%
INVERSIÓN		2	4		6 2.2%
NO INTERPRETABLE				5	5 1.8%
TOTAL	7 2.6%	70 26.2%	89 33.3%	101 37.8	267 100%

La sustitución de letras como error más frecuente de graficación tiene como base diversas condiciones o variantes: en algunos casos se da por aproximación sonora y gráfica (por ejemplo: "n" por "m"); en otros, se relaciona más con la calidad del trazo en el momento del proceso de producción (por ejemplo, sustituir la letra "a" por la letra "o" y a la inversa); en otros casos la sustitución se da cuando la grafía escrita no tiene relación sonora con el fonema a representar (por ejemplo, *pequella* por pequeña), y por último la utilización sistemática de una pseudografía. Estas dos últimas variantes de sustitución ponen de manifiesto el manejo poco eficiente de algunos niños para representar convencionalmente las correspondencias

grafia-fonema del sistema escritura, dominio del conocimiento que supuestamente debería de haber sido superado en momentos anteriores del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las omisiones de letras, la ocurrencia del error se dispersa en una amplia variedad de casos que en su mayoría dependen del contexto de aparición (*dis* por días, *mostros* por monstruos, *fura* por fuera; *tingo* por tengo; *dornan* por adornan) y algunos otros relacionados con variantes dialectales (*etonces* o *entoces* por entonces, *asustaos* por asustados; *lego* por luego; *taba* por estaba; *muncho* por mucho). También se encontraron algunos casos de omisiones de sílaba inicial o final (*buel* por vuelta), así como la no graficación de letras debido a anulaciones de fonemas a nivel oral como: *lasen* por «la hacen» y *sollo* por «soy yo». Finalmente, a pesar de la variedad encontrada, el agregado de letras como error de graficación corresponde a problemas particulares de algunos sujetos de la muestra.

Por último, se registraron casos esporádicos donde resultó imposible determinar el tipo de error en algunas palabras incompletas y con segmentación no convencional. En sentido estricto, estas respuestas son un indicador incuestionable del bajo nivel de producción escrita; sin embargo, corresponden a un solo sujeto ubicado en el grupo IV, quien produce todo tipo de errores de graficación con la misma proporción que errores de alternancia ortográfica.

En general, estos resultados permiten observar que existen muy pocos sujetos cuya producción escrita se pueda considerar de buena calidad dado que prácticamente las dificultades en la graficación de las palabras está centrado en el manejo de las alternancias ortográficas. Por otro lado, los niños con proporción similar de errores de alternancia gráfica y otros errores ortográficos representan el grupo con menor calidad en la producción escrita, siendo evidente que aún persisten problemas de graficación que van más allá del conocimiento específico de las reglas de ortografía.

Los datos indican que estos errores se relacionan con diferentes aspectos de la competencia en escritura y en muchos casos su aparición depende tanto de la tarea particular como del momento mismo de la producción. Sin embargo, a través del análisis individual, también fue posible comprobar que en ningún caso están ausentes los errores de alternancia ortográfica, ni que éstos tengan menor proporción en relación con los otros errores de graficación. Lo que permite establecer un parámetro de comparación acerca del comportamiento esperado en alumnos del mismo grupo de edad o nivel escolar. En resumen, el

manejo de la representación convencional en las correspondencias grafía-fonema es un dominio no superado en algunos niños de la población estudiada, siendo evidente que las dificultades específicas en la graficación de las palabras refiere principalmente al manejo inadecuado de las alternancias ortográficas.

2.3. La segmentación entre palabras

La página tipográfica es una superficie visual/legible cuyos elementos gráficos sirven para complementar la información estrictamente alfabética del texto impreso. Si bien la linearidad es una de las características formales de la escritura, en la producción de textos ésta tiene sus restricciones. Así, la manera de romper con la linealización de la escritura y su organización en párrafos, líneas y palabras, imprime al texto una textura gráfica particular que se relaciona directamente con la legibilidad del mensaje escrito (Teberosky, 1992).

Para caracterizar la segmentación entre palabras se estableció como criterio de análisis la distribución discontinua de espacios en blanco y grupos de formas gráficas o caracteres al interior de cada línea. Se analizó un total de 138 productos (textos narrativos, dictado de adivinanzas y reescritura de diálogos) elaborados por 45 sujetos. En este análisis es posible distinguir dos tipos de respuesta: cuando hay diferenciación entre palabras y espacios en blanco (independientemente de si la segmentación entre las palabras es o no convencional), y cuando la distribución de cada línea escrita se asemeja a una cadena continua de caracteres, donde la proporción de los espacios en blanco entre letras y palabras es casi la misma, lo cual impide identificar de manera inequívoca la separación entre palabras.

El resultado es un alto porcentaje de textos sin diferenciación de los espacios en blanco (ver Cuadro 29). Esta característica gráfica marca una de las fuertes discrepancias con respecto al tipo de respuesta esperada y pone de relieve una de las particularidades gráficas presentes en los textos producidos por los sujetos de la muestra: la tendencia generalizada a escribir cadenas de caracteres cuya disposición gráfica se aleja del modelo de escritura discontinua (ver en Anexo 4 texto narrativo de José de Jesús, A3). Además, esta forma de distribución gráfica obstaculiza la posibilidad de aplicar un criterio claro e inequívoco que permita juzgar si el manejo en la segmentación convencional de las palabras es o no sistemático.

CUADRO 29
DISTRIBUCIÓN BLANCOS/NO BLANCOS POR LÍNEA ESCRITA

	T1 (N=38)	T2 (N=17)	AD (N=38)	DD (N=45)	TOTAL (N=138)
Con diferenciación	14	5	16	15	50 36%
Sin diferenciación	24 63%	12 71%	22 58%	30 67%	88 64%

La segmentación no convencional es una característica que se presenta reiteradamente en otros contextos sociales y escolares. Los datos que aporta el estudio comparativo entre textos narrativos producidos en español e italiano (en niños de 6 y 7 años en proceso de escolarización) indican que la segmentación no convencional aparece en una alta proporción de textos: en el 96% de los textos producidos en español y en el 64% en italiano (E. Ferreiro y C. Pontecorvo, 1993).

Ahora bien, si sólo se observa al interior del grupo de textos con diferenciación de blancos/no blancos por línea (50/138 textos), es posible analizar con claridad la separación entre las palabras de acuerdo con la convencionalidad ortográfica de la escritura. De acuerdo con estas definiciones, los 50 textos fueron clasificados en cinco subgrupos, según el tipo de separación entre las palabras y a la frecuencia de ocurrencias en un mismo tipo que permitió determinar la sistematicidad de cada fenómeno. Siguiendo a las autoras antes citadas, en el análisis se distingue la separación convencional de las palabras, de aquéllas que corresponden a dos tipos de segmentación no convencional: «juntar dos o más secuencias gráficas que deberían estar separadas» (hiposegmentación) e «introducir separaciones dentro de una secuencia que la ortografía convencional considera como única» (hipersegmentación).

CUADRO 30
TIPOS DE SEGMENTACIÓN ENTRE PALABRAS

Separación entre palabras	T1 (N=14)	T2 (N=5)	AD (N=16)	DD (N=15)	TOTAL (N=50)
Correcta	2		2	1	5 10%
Correcta con hipo e hipersegmentaciones no sistemáticas	4 29%	1	4 25%	6 40%	15 30%
Hiposegmentación (juntan palabras)	5 36%	1	7 44%	6 40%	19 38%
Hipersegmentación (sobredividen palabras)	1	3 60%	2	2	9 18%
Incorrecta mezclado con hipo e hipersegmentación	1		1		2 4%

La distribución de frecuencias del cuadro 30 muestra que el 10% de los textos con diferenciación presentan segmentación sistemáticamente correcta (5/50 textos) y el 30% se aproxima a la convencionalidad con algunos errores que representan básicamente respuestas no sistemáticas entre unir palabras pequeñas a palabras grandes y separar palabras grandes en segmentos menores. Sin embargo de nuevo aparece un dato revelador, en el 60% de los textos restantes existe una tendencia mayor a realizar segmentaciones no convencionales. Si observamos de cerca el conjunto de este 60%, encontramos que se compone de la siguiente manera: el 38% de los textos se caracterizan por presentar grandes bloques de caracteres que corresponden a más de una palabra, es decir hiposegmentaciones; mientras que en el 18% de los casos aparece reiteradamente la tendencia a sobredividir las palabras; el restante 4% corresponde a igual proporción de hiposegmentación e hipersegmentación. En el estudio de Ferreiro y Pontecorvo (1993) se constata que en la mayor parte de los textos predomina la hiposegmentación (cerca del 80% en ambas lenguas) en relación con los valores encontrados para los casos de predominio de hipersegmentación (12% en ambas). En los resultados del estudio realizado en niños de las zonas rurales de México, se constata la misma diferencia entre ambos tipos de segmentación es la misma, mostrando que las hiposegmentaciones son más frecuentes que los casos de hipersegmentación.

Indudablemente, es posible definir la distribución gráfica discontinua como un indicador del buen desempeño escolar, pero también es necesario precisar que la segmentación no convencional entre las palabras tiene mayor frecuencia de ocurrencia cuando en la producción escrita los niños ponderan la construcción del contenido de texto sobre las características específicas de la graficación.

Otra característica de la graficación de palabras en el contexto del texto escrito refiere al corte de palabras al final del renglón. En la producción de textos manuscritos se presenta con frecuencia la necesidad de hacer cortes de palabras al llegar al final de un renglón. Para realizar estos cortes en forma convencional, el sujeto necesita haber construido el concepto de sílaba, poder anticipar en qué parte de la palabra debe hacer el corte de acuerdo con el espacio restante en el renglón y utilizar la forma gráfica convencional para marcar dicho corte, es decir, un guión.

Dadas las características de las pruebas de escritura aplicadas, las respuestas esperadas eran que en el dictado de adivinanzas no aparecerían cortes de palabra ya que se trata de un texto en versos, mientras que en el texto narrativo la posibilidad de aparición era mucho mayor ya que se trataba de la redacción de un texto continuo con varias líneas. En cuanto a la reescritura de los diálogos de un cuento, las condiciones de la tarea reducían considerablemente la ocurrencia y sólo en 5 de 10 respuestas puede ocurrir el corte de palabra al final del renglón, esto es: cada respuesta está definida por una línea en la cual hay que escribir una parte del diálogo entre los personajes; en cinco ocasiones la línea termina al final de un renglón pero continúa en el siguiente como una opción de ampliar el espacio para completar.

En un total de 138 textos se identificaron 69 palabras con corte al final del renglón, con un alto porcentaje de ocurrencia en los textos narrativos y uno bajo en la prueba de reescritura de los diálogos de un cuento (56.5% y 17.3% respectivamente). Sorprendentemente, el 11.5% de los casos se presentó en el dictado de adivinanzas; este porcentaje se explica por la alta frecuencia de niños que no usan el formato gráfico del texto en versos (categoría III) o que, aún manteniéndolo, dividen los versos que corresponden (categoría II).

Como puede observarse en el Cuadro 31, casi las tres cuartas partes de los casos corresponden a cortes convencionales independientemente del uso de la marca gráfica o

guión⁴³ (69.5%) y una cuarta parte son cortes donde se rompe la unidad silábica correspondiente. El tipo de error más frecuente es la separación de consonante-vocal y su inversa (16/21 casos), con una mínima frecuencia en casos de sílabas compuestas y diptongos (3/21 y 2/21 respectivamente), por ejemplo:

Consonante-vocal:	<i>p/ odian</i>
Vocal-consonante	<i>bamo/ s</i>
Diptongo:	<i>diji/ eron bibi/ eron cu/ ento</i>
Sílaba compuesta:	<i>co/ ntenta aba/ ndonada ot/ ro</i>

Por el contrario, la relación se invierte con respecto al uso del guión: son muy pocos los casos en que se utiliza para marca el corte de palabras (11.5%), éstos se presentan básicamente en la producción de los textos narrativos y sólo la mitad de los casos corresponden a cortes silábicos correctos.

**CUADRO 31
CORTE DE PALABRA A FINAL DEL RENGLÓN**

	T (1/2)	AD	DD	TOTAL
Corte (+) CON guión	8			8 11.5%
Corte (+) SIN guión	22	15	3	40 58%
Corte (-) CON guión	7		1	8 11.5%
Corte (-) SIN guión	2	3	8	13 19%
	39	18	12	69
	57%	26%	17%	100%

El análisis por sujeto muestra que la mitad de los niños de la muestra hace al menos un corte de palabra al final del renglón (23/45 sujetos), con las siguientes características: 10 niños

⁴³ Para distinguir los cortes de palabra cuando no usan el guión se utiliza como código de graficación la barra inclinada (/).

siempre realizan cortes silábicos independientemente del uso o no del guión (43%), pero sólo la mitad de ellos realizan cortes sistemáticamente correctos según la frecuencia de ocurrencia en las distintas pruebas de escritura (entre 3 y 8 palabras por sujeto) En cambio, 6 niños (26%) siempre cometen errores al cortar las palabras, aunque sólo uno de ellos lo hace de manera sistemática (ver ejemplos de Ma. Jesús, G4). Por último, el comportamiento del 30.4% de los sujetos restantes (7 de 23 sujetos) puede caracterizarse por presentar una proporción variable de cortes convencionales y cortes que implican el rompimiento de la unidad silábica.

EJEMPLOS DE PALABRAS CON CORTE AL FINAL DE RENGLÓN

Refugio (A4)	Jorge (A5)	Josefina (A6)	José (A3)	Ma. Jesús (G4)
lo- bo pue- blo a- bitaban ca- biaron fantas/ ma fan/ tasma	to/ dos fantas/ mas to/ mar pis/tola	an/ darlos asusta- ban ot- ro bibi- eron	Jen/ te azus/ taban de/ tras ca/ sa	bamo/ s uni/ dos co/ m dij/ o m/ amila pap/ a dorm/ ia

2.4. La puntuación

Al iniciar su alfabetización los niños aprenden muy rápidamente a distinguir entre las formas gráficas que forman parte del sistema de representación alfabética -las letras sirven para escribir palabras- y ese otro conjunto de signos que, aun no teniendo un referente fonético, siempre están presentes en los textos escritos -el punto final, el punto y aparte, los signos de interrogación y admiración, el uso de las mayúsculas y otros- (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Sin embargo, usar adecuadamente la puntuación significa reconocer la diversidad de funciones que tienen estos signos además de saber cómo y cuándo utilizarlos para lograr una mejor organización del texto. Para identificar cuál es el tipo de demarcación gráfica que utilizan los sujetos en la producción de los textos, se tomó como base la población total (45 niños y 138 textos producidos), independientemente de la cantidad de textos producidos en forma individual.

Los datos recabados resultan ser sorprendentes ya que la mayoría de los niños (82%) no utiliza ninguna demarcación gráfica y, en los pocos casos donde se presenta, existe una mínima variedad de signos de puntuación que, además, alcanzan muy bajas frecuencias de ocurrencia. En el Cuadro 32 se presenta la concentración de los sujetos que al menos una vez usaron alguna forma de puntuación. Es posible apreciar allí que los niños utilizaron con mucha mayor frecuencia la mayúscula inicial como apertura del texto (ya sea en el título o en frase inicial), que las veces en que usaron el punto final para indicar el cierre. Es importante hacer notar que dadas las condiciones de producción de cada prueba aplicada, sólo en el dictado de adivinanzas era posible la utilización correcta de la mayúscula inicial y el punto final con esta función. Sin embargo, aunque en ninguno de los casos aparece graficado el punto al final de las adivinanzas, existe un sujeto que en su lugar utiliza ambos signos de interrogación de manera convencional pero sólo en una de las adivinanzas. Por otro lado, en la prueba de completamiento de un texto narrativo lo esperado era la sistemática graficación del punto final, la cual sólo ocurrió en cinco sujetos.

CUADRO 32
CONCENTRACIÓN DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN UTILIZADO EN LAS TRES
PRUEBAS DE ESCRITURA POR ESTADO

	AGS (N=28)	GTO/PUE (N=17)	TOTAL (N=45)
MAYÚSCULA EN TÍTULOS (al menos uno de 2 ó 3)	21 75%	8 47%	29 64%
MAYÚSCULA INICIAL (sólo en adivinanzas)	7 25%		7 16%
MAYÚSCULA EN NOMBRE PROPIO (recurrente en diálogo directo)	5 18%	7 41%	12 27%
PUNTO FINAL	3 11%	2 12%	5 11%
DOBLE PUNTO FINAL	1 4%		1 2%
PUNTO Y APARTE SIN MAYÚSCULA	1 4%		1 2%
SIGNOS DE INTERROGACIÓN (abre y cierra correcto)	1 4%		1 2%
ACENTOS	2 7%		2 4%

En cuanto a la marcación gráfica a nivel palabra, los niños utilizan la mayúscula en nombres propios, básicamente el nombre del personaje en la prueba «Reescritura de los diálogos de un cuento». El elevado porcentaje registrado en el grupo de sujetos de Guanajuato y Puebla, si bien indica un manejo adecuado de esta función, en realidad se trata de una alta frecuencia a la referencia del nombre "Roque" pero que en estricto sentido es una repetición no necesaria al interior del texto (ver hoja de registro de la prueba «Reescritura de los diálogos de un cuento»).⁴⁴

En resumen, el análisis demuestra que los sujetos de la muestra tienen muy bajo desempeño en relación al uso de los signos de puntuación tanto en su graficación como en la comprensión de las funciones.

3. LA CALIDAD GRÁFICA DE LA ESCRITURA

En el análisis de los aspectos gráficos de la producción escrita se tomaron en cuenta las mismas pruebas (dictado de adivinanzas, completamiento de una historia y escritura de los diálogos de personajes). Con el fin de precisar los criterios para determinar la calidad gráfica de la escritura, se distinguen tres indicadores: el formato gráfico del texto, el manejo de la linealidad de la escritura y la calidad del trazo.

3.1. Formato gráfico del texto

Para determinar las características del formato gráfico del texto, se eligieron las pruebas de «Dictado de adivinanzas» y «Completar un cuento» ya que suponen una organización gráfica diferente, en cuanto a la "mancha gráfica del texto" y su distribución en el papel según sea un texto narrativo o un texto en verso.

La prueba «Dictado de adivinanzas», supone la elaboración de un texto en versos cuyo formato gráfico tiene características particulares que pueden definirse de la siguiente manera: es una mancha de texto organizada en pequeñas líneas de escritura, las cuales siempre son menores al ancho de la página (definición gráfica de un verso a partir del modelo establecido

⁴⁴ En cuanto a la graficación de los acentos, ésta también tiene una frecuencia de aparición mínima además de que no es sistemático su uso; así, por ejemplo palabras típicamente escolares como "mamá" (en la producción del texto narrativo del sondeo) y "papá" (en la escritura de diálogos), sistemáticamente son escritas sin el acento.

en las adivinanzas que fueron dictadas, ver anexo); en cada adivinanza debe haber un total de cuatro líneas colocadas una abajo de la otra.

Para diferenciar las formas como los sujetos organizaron estos textos se establecieron tres categorías de respuesta. En los casos donde se presenta el formato en versos, se enfatiza el manejo diferencial de las características cuantitativas (cantidad correcta de versos para cada adivinanza) y cualitativas (presencia de rima en cada verso). En este sentido, la rima funciona como un indicador que permite precisar el lugar correcto en el que la línea escrita debe ser cortada para constituir cada verso, ya que así se les dictó a los niños (ver en Anexo 4 la producción escrita de Ricardo, A2 y Juan de Dios, A1).

- I. Formato en verso en ambas adivinanzas, con cantidad correcta de líneas. Cuando hay presencia de rima se identifica con el símbolo (+).
- II. Formato en verso en ambas adivinanzas pero con manejo diferencial en la cantidad de líneas escritas. Dentro de esta categoría fue necesario distinguir dos condiciones:
 - II.A. Sólo en una de las adivinanzas es correcta la cantidad de líneas, mientras que en la otra pueden aparecer más o menos de 4 líneas. La presencia de rima se identifica con el símbolo (+).
 - II.B. En ambas adivinanzas hay una diferente cantidad de líneas, sean éstas más o menos de 4 líneas. Al no conservar la cantidad de versos es imposible que aparezca la rima como característica específica.
- III. Sin formato de verso en ambas adivinanzas, la distribución de la mancha gráfica de texto por adivinanza tiende a ocupar todo el ancho de la hoja, con un resultado generalizado de dos líneas escritas para cada una.

El análisis de los datos corresponde a una muestra de 37 sujetos. La distribución de acuerdo con las categorías definidas (Cuadro 33) pone en evidencia que el 41% de los sujetos no utiliza el formato en verso (categoría III), mientras que el 59% (categorías I y II) logran organizar el texto de acuerdo con dicho formato. Sin embargo, dentro de este último grupo de sujetos se pueden apreciar ciertas particularidades que es necesario subrayar.

CUADRO 33
CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS DEL TEXTO EN VERSO

	Con rima (+)	Sin rima	TOTAL
I. Formato en verso correcto en ambas adivinanzas	6	1	7 19%
II.A. Formato en verso correcto en A1 e incorrecto en A2 (más o menos líneas)	8	4	12 32%
II.B. Formmato en verso incorrecto en ambas (más o menos líneas)		3	3 8%
III. Sin formato en verso en ambas adivinanzas		15	15 41%
	14 38%	23 62%	37

Por un lado, el 19% de la muestra (categoría I) es capaz de organizar el texto en verso, no sólo con la cantidad correcta de versos sino que también el corte de cada línea es coincidente con la rima de los versos (excepto en un caso donde a pesar de mantener el formato en verso no hay rima; ver sujeto con clave A6-20 en Anexo). Por el otro, el 41% de los sujetos se ubica en las subcategorías II.A y II.B, las cuales representan una respuesta intermedia entre conocer y saber usar las características particulares del texto en versos.

Así, los textos de los sujetos agrupados en la subcategoría II.A (12 niños) se acercan más a la organización gráfica específica, ya que manejan correctamente la cantidad de líneas y la división en versos por lo menos en una de las dos adivinanzas que fueron dictadas. Si bien aparecen problemas de división en los versos, ya sea porque son sobre-divididos o unidos dos versos en una línea escrita (es decir 3 versos en lugar de cuatro), en ningún momento pierden la organización gráfica que corresponde al formato en verso. Sólo en 4 de los 12 casos que aparecen en esta subcategoría, los versos no conservan la rima en la adivinanza que tiene cantidad correcta de líneas.

En cuanto a los textos producidos por los niños ubicados en la subcategoría II.B (sólo 3 sujetos), ellos organizan la mancha gráfica del texto en varias líneas pero sin control sobre el eje cuantitativo (aparecen más o menos de cuatro líneas en ambas adivinanzas) y por consecuencia no hay manejo de las características cualitativas (ausencia de rima en los versos). En resumen se puede decir que, aun cuando la mayoría de los niños conocen la estructura

gráfica en versos, son muy pocos aquellos que utilizan sistemáticamente las características formales que la definen.

En comparación con estos resultados, el formato gráfico del texto narrativo se distingue del texto en versos porque la mancha gráfica se distribuye a todo lo ancho y largo de la página; el cuerpo del texto está compuesto de varias líneas o renglones de escritura cuya longitud abarca casi de lado a lado de la hoja (considerando la existencia de un margen en el texto a ambos lados). En general, los renglones escritos conservan una proporción similar en su longitud, colocadas una abajo de la otra a renglón seguido.

En este sentido, es necesario enfatizar que en un texto modelo de narrativa tendría que tomarse en cuenta la presencia de párrafos como parte de la organización gráfica del texto; sin embargo, esta es una característica ausente en los textos producidos por los niños de la muestra. Por otro lado, fue necesario considerar las instrucciones explícitas que los niños recibieron para elaborar el texto narrativo, es decir, la ubicación del título con respecto al cuerpo del texto y el lugar en que se inicia la redacción. Es importante recordar que la consigna que recibieron los niños fue la de completar un cuento inconcluso, por tanto lo esperado es que la mancha gráfica inicie en el mismo renglón donde aparece la última palabra del texto modelo (ver Anexo 2 la hoja de registro).

Se analizaron 55 textos narrativos, ya que 10 niños de Aguascalientes produjeron las dos versiones de cuento («Los fantasmas» y el texto del sondeo). Los resultados de este análisis, presentados en el Cuadro 34, muestran que la mayoría de los textos narrativos mantienen las mismas características gráficas (columna con respuestas correctas por arriba del 80% en los indicadores): el cuerpo del texto corresponde al formato de la narrativa ya que está escrito a renglón seguido a partir de la última palabra del texto mecanografiado (la palabra "entonces" en ambos textos) y alineado a los mismos márgenes del texto modelo, ya sea conservando ambos márgenes o sólo el margen izquierdo. La mancha gráfica está formada por líneas de escritura cuya longitud es semejante a la longitud de las líneas del texto modelo.

CUADRO 34
CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS DEL TEXTO NARRATIVO

	CORRECTO	INCORRECTO	TOTAL
Formato gráfico (renglón seguido)	53 96.5%	2	55
Inicio de redacción	51 92.7%	4	55
Margen ambos lados y/o sólo margen izquierdo	48 87.2%	7	55
Título encabeza texto	46 83.6%	9	55

En cuanto a la ubicación del título, éste aparece encabezando el cuerpo del texto en el 83.6% de los casos, lo que significa que casi todos los sujetos manejan de manera convencional su ubicación. De los 9 textos categorizados como respuestas incorrectas, se encontró que 5 textos no tienen título, en 4 el título aparece al final del texto y en uno el título está intercalado entre dos párrafos (esto sólo puede suceder en el texto del sondeo por la composición gráfica que tiene el texto modelo). Si bien se presentan algunas excepciones, éstas corresponden a dificultades eventuales en algunos sujetos.

Por otro lado, para determinar la extensión de los textos narrativos, se estableció como indicador la cantidad de renglones o líneas que forman el cuerpo del texto, encontrando una gran dispersión de frecuencias que van de mínimo 2 a máximo 26 líneas. Dentro de esta distribución se puede notar que la mayoría se ubican en rangos continuos entre 2 y 13 renglones (91% de los textos) con una curva de distribución plana (en la mayoría de los rangos la frecuencia no es mayor a 3 ó 4 textos). Sin embargo, la única distinción que se puede apreciar es una pequeña elevación en la curva entre los rangos con 4 y 8 líneas (con la misma frecuencia en ambos) cuyo punto máximo de concentración se ubica en el rango correspondiente a 6 líneas (con 9 textos). Asimismo, es posible ubicar un grupo pequeño de textos que, aunque con muy baja frecuencia, se acumulan en rangos superiores a 13 renglones (5 textos entre 16 y 26 renglones).

Considerando que el rango con mayor acumulación de frecuencias es de 6 líneas por texto y que el promedio de renglones por texto es igual a 8.1, se clasificaron los textos de

acuerdo con su extensión en tres tipos: textos cortos -con menos de 6 líneas continuas de escritura-, medianos -entre 6 y 13 líneas- y largos -con más de 16 líneas-. La distribución de los sujetos según la extensión (Cuadro 35), muestra que son muy pocos los niños que elaboran textos largos (9%), siendo lo más frecuente los textos de longitud mediana (62%).

**CUADRO 35
EXTENSIÓN DEL TEXTO NARRATIVO**

LONGITUD DEL TEXTO	N° DE SUJETOS	PORCENTAJE
Texto corto	13	29%
Texto mediano	28	62%
Texto largo	4	9%
Total	45	100%

En resumen, es evidente que existen menos restricciones formales en la estructuración gráfica del texto narrativo, lo cual impide comparar a nivel individual la ejecución lograda en ambos tipos de textos. En todo caso, estos resultados permiten determinar las diferencias encontradas entre la organización gráfica del texto narrativo y su correspondiente calidad textual en cuanto al manejo del contenido y de la estructura formal del texto narrativo.

3.2. Características gráficas de lo escrito

Para determinar las características gráficas de las producciones infantiles se establecieron como indicadores, la linearidad del texto y la calidad del trazo. En cuanto a la linearidad del texto, ésta se define como el manejo de la distribución de la escritura en cuanto a su disposición en líneas escritas y renglones en blanco a partir del cuerpo completo del texto. El análisis de 93 productos escritos (textos narrativos y dictado de adivinanzas) muestra que existe un buen control gráfico de la escritura. En el 87% de los casos, el cuerpo del texto está formado por varias líneas horizontales con clara diferenciación entre éstas y los espacios en blanco que separan cada línea de escritura. Además, en muy pocos (10%) textos narrativos se presenta un patrón gráfico semejante a ondas de escritura que suben y bajan en relación al eje, perdiendo así la proporcionalidad distributiva entre líneas escritas y espacios en blanco.

La relevancia que tienen los aspectos caligráficos de la escritura para determinar la calidad de la producción escrita ha sido uno de los indicadores que mayor controversia ha generado en la evaluación escolar. No cabe duda alguna que el buen trazado de las letras, más allá de su aspecto ornamental o estético, es un elemento que permite dar legibilidad a lo escrito. Sin embargo, no es el indicador más importante: en los incisos anteriores hemos visto cómo la disposición gráfica de los espacios blancos y no blancos en el proceso de producción escrita tiene un efecto directo en las condiciones de legibilidad del texto producido. Corresponde ahora tratar de precisar el estatus complementario que tiene la condición caligráfica del trazo al interior de las relaciones estrictamente gráficas.

Para caracterizar el tipo de caligrafía de los sujetos de la muestra se establecieron dos criterios a partir del conjunto total de formas gráficas producidas en las dos situaciones de escritura: el trazo de las letras y la proporcionalidad de su tamaño al interior de las cadenas o líneas de escritura.

En general, el tamaño de las letras dentro de las cadenas de escritura conserva una proporción semejante al texto modelo en el 63% de los casos, aunque se observa una mayor tendencia a usar conjuntos de letras chicas. La letra grande es una característica que puede apreciarse en las producciones de niños que inician su alfabetización (primer y segundo grados), lo cual podría indicar que existe mayor control sobre los aspectos caligráficos a mayor escolaridad (ver en Anexo 4 las producciones de Herminia, A4 y Rocío A7). En cuanto al trazo de las letras, la mayoría de los textos se caracterizan por presentar formas gráficas no muy bien dibujadas; sin embargo, en general no pierden su legibilidad ya que hay una alta proporción de distinción clara entre las grafías (87% del total).

CONCLUSIONES GENERALES

Entre los propósitos originales de esta investigación se encontraba realizar un estudio comparativo entre diferentes cursos comunitarios de CONAFE; para todas las comunidades observadas algunos rasgos son invariantes: mantienen prácticamente la misma composición de alumnos, forman parte del mismo programa pedagógico general, las condiciones de sus cuerpos docentes son las mismas y su contexto social es muy semejante. El principal criterio de diferenciación se estableció a partir del trabajo pedagógico iniciado en Aguascalientes por parte de un equipo de profesores de la delegación de CONAFE, que comparte muchos de los principios y reflexiones de las concepciones psicogenéticas sobre el aprendizaje de la lengua escrita y que la distingue del resto de delegaciones en otros estados. De esta manera, a lo largo de la tesis se han podido constatar importantes diferencias entre las comunidades, en la mayoría de los casos, estas diferencias colocan en un plano de mejor desempeño a los niños de Aguascalientes. Las principales dimensiones en que se expresan estas diferencias son: el desempeño de la lectura y la calidad de los textos narrativos. Algunas coincidencias son importantes, sobre todo los problemas de carácter ortográfico.

Otro de los objetivos iniciales fue interrogarse en torno a qué saben los niños sobre los aspectos estructurales y funcionales de la lengua escrita, así como cuáles son algunos de sus principales problemas al leer y escribir. Para ello, se intentó una aproximación analítica en torno de las siguientes dimensiones: la escritura de narrativas, la comprensión de lectura, la construcción sintáctica y semántica de los títulos según el tipo de texto, la ortografía de las palabras (particularmente alternancias ortográficas) y del texto (puntuación y segmentación) y, finalmente, las condiciones gráficas de las producciones escritas.

Respecto de la escritura narrativa, se construyó una tipología para caracterizar las formas de organización del contenido. Entre los hallazgos encontramos que la conflictividad estriba principalmente en desarrollar el contenido más que en adoptar la estructura formal de la narrativa. En el mismo sentido, vale la pena anotar, de acuerdo con los datos de que disponemos, que la estrategia más usual en toda la población de estudio, es la reiteración. Sin embargo, si se observa a nivel de comunidades, Aguascalientes destaca por concentrar textos

con mejor calidad, mientras que es en Guanajuato y Puebla donde se concentran los textos más incompletos y sin continuidad temática.

Para determinar los niveles de comprensión de lectura se puso en relación el nivel de complejidad interna del texto con el desempeño en la prueba. De conformidad con este procedimiento, se establecieron cuatro niveles generales alrededor del manejo sintáctico y semántico de los textos. A nivel de la población total del estudio, encontramos un buen desempeño, aunque en la comparación por estados, en Guanajuato y Puebla son más frecuentes los problemas específicos para manejar la información semántica.

En otra dimensión, se analizaron las características semánticas y sintácticas de los títulos en función del contenido específico y de la estructura de cuatro tipos de textos (cuento, noticia, texto histórico y texto descriptivo de ciencias naturales) y se encontraron manejos diferenciales en dos aspectos principales: cuando los niños construyen o eligen un título se basan en la información semántica, por tanto, las referencias semánticas de los títulos se relacionan con la temática global de los textos. Por otro lado, la forma de la construcción sintáctica, se relaciona con el tipo de texto. En ambos aspectos la única excepción corresponde a la noticia, donde la frecuencia de estructuración corresponde a formas nominales y además se abre la gama de clasificadores semánticos. Los títulos para los otros tipos de texto restantes, se acercan a las formas convencionales tanto en el aspecto sintáctico como en el semántico. Por otro lado, la construcción de los títulos se relaciona con la dificultad interna del texto; por ejemplo, destacan los problemas en el texto histórico, donde los sucesos, los actores y el lugar podían aparecer lógicamente como elementos a recuperar para el título, lo que dificulta ubicar el nivel de comprensión por parte de los niños.

Para estudiar las características ortográficas de la población se determinaron dos niveles: la ortografía de la palabra y la del texto. En la escritura de palabras la frecuencia de los errores se concentra particularmente en el manejo inadecuado de algunas alternancias ortográficas: sistemáticamente la omisión de la letra H y la sustitución de la letra Z por S. En la ortografía del texto es posible constatar la ausencia general de signos de puntuación; y si se observa la segmentación entre palabras, se constata que la mayoría de los niños juntan palabras en sus producciones escritas. Este fenómeno de hiposegmentación se asemeja al estudiado por Ferreiro y Pontecorvo (1993), aunque ya en el Capítulo 4 hemos anotado sus diferencias.

La falta de separación convencional entre las palabras y la complicada distribución de las líneas del texto en la página, contribuyen a reconocer algunos problemas de la construcción gráfica donde el resultado es una opacidad de la legibilidad.

En otro orden, este trabajo se propuso ensayar y abrir perspectivas en torno a lo que puede ser evaluado y que tradicionalmente no se toma en cuenta. Particularmente encontramos tres tipos de problemas. Primero, por lo común, los indicadores utilizados por las formas tradicionales de evaluación giran en torno a los aspectos gráficos y ortográficos de las producciones de los niños, considerando principalmente la palabra y no el texto en su conjunto; aquí se ha ensayado una aproximación de conjunto, donde los problemas de ortografía y organización de lo escrito son valorados a partir del proceso mismo de producción del texto.

En segundo lugar, en los procesos tradicionales de evaluación la comprensión de lectura se evalúa a partir de pruebas standard, que parcialmente abordan el complejo proceso que significa comprender: se privilegia la consideración del resultado. A lo largo de este trabajo, se ha intentado diversificar los observables para acercarnos al proceso de comprensión de la lectura en tanto tal. Este es un camino abierto del cual sólo enunciarnos algunos rasgos generales.

Todo acto de lectura tiene un sentido y está en relación con el tipo de texto y con el propósito mismo de la lectura; a partir de esta diversidad se desarrollan las estrategias de comprensión. Un buen lector es aquel que opera con diversas estrategias y puede adaptarlas a las condiciones de lectura, por tanto la evaluación de sus competencias efectivas tendría que dar cuenta del proceso en toda su complejidad. Este es un reto en doble sentido: en la dimensión psicológica, en términos de nuevos desarrollos conceptuales; y en la dimensión estrictamente pedagógica, en las formas de enseñanza y de reconocimiento de los saberes.

Finalmente, en este trabajo se ha intentado demostrar una forma de evaluación que incluye y supera a la tradicional forma normativa. Si la evaluación se convierte en un elemento a considerar cotidianamente para reconocer los procesos de aprendizaje, la evaluación deviene formativa; sin renunciar a la existencia de códigos y convenciones (propios de la lengua escrita), la evaluación no debe seguir concentrándose sólo en el resultado de un examen. No es en el ajuste a una regla que los niños le otorgan significado y utilidad a la escritura, de ahí que

no sólo sujetándose a los convencionalismos es que se pueden comprender los diversos ritmos del proceso de aprendizaje.

Por último, a manera de conclusiones específicas de la investigación desarrollada, se proponen tres preguntas:

1. ¿Cuál es el nivel de competencia de lectura y qué tipo de dificultades enfrentan los alumnos?

En la situación de evaluación «Textos Mezclados», el objetivo de lectura estaba determinado de antemano, por tanto los niños sabían que la información se relacionaba con dos temas generales de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pero tenían que identificar el contenido temático de cada texto. La tarea implicaba la búsqueda de información que permitiera establecer relaciones de identidad entre los reactivos.

En la mayoría de los casos, leer la primera parte de la oración fue una estrategia que se adecuó tanto al objetivo de lectura como a las características del texto. Recordemos que se trataba de un enlistado de proposiciones temáticas con sujetos sintácticos en primera posición dentro de la cadena lineal (excepto en el reactivo (3) donde cambia el orden de los elementos de la oración). En general, los indicadores que podían servir para establecer la relación semántica formaban parte del sujeto de cada oración. Sin embargo, la variedad de los referentes semánticos y las diversas formas de construcción sintáctica impusieron diferentes grados de complejidad a la tarea, exigiendo a los niños la adaptación constante de sus estrategias durante el proceso de lectura, es decir, de una a otra línea del texto.

A partir de los resultados generales se infieren los siguientes comportamientos en los niños estudiados. Por un lado, cuando el indicador semántico resultó ambiguo, no interpretable (como es el caso de « los criollos » y « la mayor parte de los pobladores de la colonia »), o bien, no se encontraba en la primera parte de la oración, los niños se vieron obligados a continuar la búsqueda y utilizar la información semántica del verbo y/o del complemento de la oración para contextualizar el sentido de la información inicial. Por otro lado, la presencia de pronombres personales (« algunos » y « se ») deriva en dos acciones: continuar la búsqueda de algún indicador semántico en la información precedente de la oración para establecer la relación semántica, o bien, buscar el sujeto al cual se refiere el pronombre, lo cual implicaba

regresar sobre lo leído y dadas las características del texto presentado esta acción resultaba poco pertinente.

La relación entre la dificultad interna de los reactivos y el desempeño de los sujetos en la resolución de la tarea (es decir, respuestas correctas en la prueba) puso de manifiesto que las estrategias de lectura fueron aplicadas primordialmente sobre los aspectos semánticos del texto. En general, se puede decir que la información sintáctica de los reactivos fue poco utilizada por los niños lo cual complicó la aplicación efectiva de las estrategias de lectura. A partir de estos criterios, se establecen cuatro niveles de competencia de los niños en lectura, que se caracterizan de la siguiente manera:

- A. Quienes resuelven con éxito la tarea al clasificar correctamente todos los reactivos y además disponen de diversas estrategias de lectura para enfrentar y resolver las dificultades semánticas y sintácticas del texto.
- B. Quienes resuelven bien la tarea (con uno o dos errores en la clasificación de los reactivos) y enfrentan algunas dificultades de tipo sintáctico o semántico pero que son resueltas en la mayoría de los ocasiones.
- C. Quienes resuelven la tarea con ciertas dificultades para manejar algunos aspectos sintácticos del texto. En este nivel quedaron clasificados básicamente los niños con tres errores en la prueba los cuales se centraron particularmente en reactivos con dificultad sintáctica (6 y 8).
- D. Quienes tienen un bajo desempeño en la resolución de la tarea (con 4 ó más errores) con dificultades generales para resolver problemas básicos de comprensión de los textos como es establecer relaciones de identidad a partir de indicadores semánticos explícitos en el texto. Además, los registros de lectura y la información de los protocolos de entrevista indican la existencia de problemas subyacentes al proceso mismo de lectura.

CUADRO 36
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR NIVELES DE COMPETENCIA EN LECTURA

Niveles de competencia	AGS	GTO/PUE	TOTAL
A	8 (28%)	1 (8.3%)	9 (22.5%)
B	12 (43%)	1 (8.3%)	13 (32.5%)
C	3 (11%)		3 (7.5%)
D	5 (18%)	10 (83.3%)	15 (37.5%)
Total	28 (100%)	12 (99%)	40 (100%)

La distribución de los sujetos por estado marca comportamientos contrastantes en ambas muestras. Mientras que el 82% de los niños de Aguascalientes tiene un buen desempeño de lectura y desarrollo de estrategias (niveles A, B y C), en Guanajuato y Puebla la misma proporción de alumnos se ubica en el nivel más bajo de desempeño (83% en D). En general, la cuarta parte de los niños de Aguascalientes maneja diversas estrategias y sabe aplicarlas con efectividad a las condiciones específicas de lectura, aunque es evidente que una proporción considerable de los alumnos (54% en B y C) enfrenta la tarea de lectura con estrategias que deben ser diversificadas y mejoradas.

E. Ferreiro y B. Rodríguez (1994; 137-138) utilizaron la prueba de «Textos Mezclados» para evaluar a los alumnos de escuelas comunitarias (CONAFE) en el transcurso de tres años consecutivos de intervención específica en el aula. Los resultados reportados indican que los porcentajes de respuestas correctas obtenidas por alumnos de nivel II se incrementaron del 62% en el ciclo escolar 1990-1991 al 82% en el ciclo 1992-1993. Además, al comparar los resultados en este último ciclo escolar con los obtenidos en alumnos de 3° y 4° grados de escuelas rurales SEP,⁴⁵ fue posible determinar un mejor desempeño en los alumnos de cursos comunitarios (82% en escuelas de CONAFE y 74% en SEP). Las diferencias en estos resultados apoyaron la conclusión de las autoras que efectivamente los contrastes se agrandan

⁴⁵ Escuelas asignadas al programa PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática).

cuando los procesos de alfabetización tienen lugar en condiciones escolares que favorecen la construcción y desarrollo de estrategias de comprensión de lectura. Es decir, una dimensión posible de la reforma educativa tendría que pasar por el desarrollo escolar de estrategias diversificadas de lectura más que por su simplificación a la transmisión de las reglas y normatividades.

En resumen, el tipo de referentes semánticos, las variantes en la construcción sintáctica y su posición dentro de la secuencia lineal son variables que obstaculizan el proceso de comprensión de la lectura, por tanto es necesario lograr que los alumnos desarrollen estrategias alternativas que les permitan establecer diferentes formas de poner en relación la información presente en los textos.

2. ¿Cuál es el nivel de competencia en la elaboración de narrativas y qué dificultades enfrentan los niños?

En la situación de evaluación «Completar un cuento inconcluso», el objetivo de escritura estaba determinado: los niños debían redactar un cuento a partir de los elementos presentes en el texto inicial. De esta manera la tarea implicaba identificar diferentes tipos de información para construir el relato: los eventos referidos en la trama inicial, los personajes, el esquema del texto narrativo y el punto de interrupción del relato.

Para determinar la calidad textual de las narrativas escritas por los niños fue necesario poner en relación el manejo de los elementos formales de la estructura textual (la continuación de la trama de la historia a través del planteamiento del clímax y su desenlace) y las características de los esquemas de desarrollo del contenido de cada cuento. Este último criterio permitió identificar distintos tipos de calidad de las narrativas según el manejo de los elementos sintácticos y semánticos: los eventos, los personajes y la articulación de la redacción. Los diversos tipos de narrativas se caracterizan según los siguientes grupos:

Grupo 1. Los textos se distinguen por la unidad semántica de la historia entre el texto inicial y el relato inventado a través del encadenamiento de eventos originales bien articulados. En algunos textos se introducen nuevos personajes y elementos de enunciación específica de la narrativa como son los diálogos (ya sea en discurso directo o referido). En este

grupo quedan incluidos los cuentos donde se retoman eventos ya mencionados en el texto inicial como elementos que sirven para dar continuidad al desarrollo de la trama. El contenido está organizado de acuerdo con la estructura narrativa, es decir, se continúa la trama inicial a partir del episodio inconcluso y se construye un desenlace. Representa la mejor calidad textual encontrada dentro de la población estudiada.

- Grupo 2. Al igual que en el grupo anterior hay unidad semántica entre el texto elaborado y el relato inicial, aunque la particularidad de estas narrativas es que los niños completan el relato construyendo directamente el final de la historia pero sin más elaboración en el desarrollo de la trama.
- Grupo 3. Los textos conservan la continuidad temática del relato inicial y la estructura formal de la narrativa. La característica particular es que la historia no está totalmente elaborada ya que, si bien se construye el desenlace, el contenido se refiere a eventos ya mencionados en el texto inicial.
- Grupo 4. El desarrollo de la historia corresponde a una narración circular sin desenlace, donde se mantienen los mismos eventos y personajes del relato inicial. Dado que el contenido se construye a partir de reiteraciones de eventos ya mencionados y no hay innovaciones que den marcha a nuevas acciones resulta imposible proponer un final a este tipo de historia.
- Grupo 5. Los textos producidos no tienen relación temática con el relato inicial, manifestado a través de cambio de personajes, enunciación de eventos desarticulados con la temática e inclusive enunciaciones del discurso en primera persona. Representan el nivel de menor calidad textual de las narrativas analizadas.

Los resultados generales del análisis acerca de la calidad textual lograda en las narrativas producidas indican que existen dos tipos de problemas fundamentales (ver a continuación el Cuadro 37). En cuanto a la construcción del contenido de la historia es evidente que una alta proporción de niños tienen serias dificultades para elaborar relatos con unidad semántica y bien articulados (59% acumulado en los grupos 3, 4 y 5). En particular, la baja calidad textual de las narrativas de los grupos 3 y 4 se relacionan directamente con la utilización de la reiteración de eventos como estrategia para construir y dar continuidad al relato. En el caso de la variante mencionada en el

grupo 1, la aparición de algunos elementos repetidos permiten lograr una buena articulación con el texto inicial, es decir, siempre y cuando sean integrados a nuevos episodios. Sin embargo, para aplicar esta estrategia es necesario tomar decisiones pertinentes sobre el tipo de eventos que pueden ser retomados del texto inicial. Una inadecuada aplicación de esta estrategia da como resultado la simple repetición de secuencias de eventos, lo que lleva a hacer una reescritura casi textual del relato inicial, sin que en realidad logren construir una historia.

El segundo problema se relaciona con las dificultades para organizar el contenido de acuerdo con la estructura narrativa. En este sentido, el contraste entre la proporción de niños que construyen la estructura narrativa completa (54% en los grupos 1, 2 y 3) y los que dejan inconcluso el relato (32% en el grupo 4) focaliza la dificultad básicamente en aquellos niños que no fueron capaces de elaborar el contenido y cuyo producto final se aproxima a una historia circular sin final.

CUADRO 37
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR TIPO DE NARRATIVAS
POR ESTADO

TIPOS DE NARRATIVA	AGS	GTO/PUE	TOTAL
1. Continuidad temática con eventos nuevos y desenlace	9 (35%)	2 (18%)	11 (30%)
2. Continuidad temática con sólo desenlace	2 (8%)	2 (18%)	4 (11%)
3. Continuidad temática con reiteración de eventos y desenlace	5 (19%)		5 (13.5%)
4. Continuidad temática con reiteración de eventos sin desenlace	9 (35%)	3 (27%)	12 (32%)
5. Discontinuidad temática	1 (3%)	4 (36%)	5 (13.5%)
TOTAL	26 (100%)	11 (99%)	37 (100%)

Finalmente, la distribución de los sujetos por estado indica comportamientos diferenciales en ambas muestras. Mientras que en Aguascalientes una tercera parte de los niños lograron construir narrativas originales con buena calidad textual (de acuerdo con los niveles definidos al interior de la población estudiada); en Guanajuato y Puebla, dos de cada tres niños no lograron construir o inventar la continuación del cuento propuesto (63% en grupos 4 y 5). Sin embargo, el análisis

también ha permitido identificar que si bien las condiciones pedagógicas tienen un efecto favorable en la competencia de los alumnos para elaborar textos narrativos, también pone en evidencia que la mayoría de los niños necesitan desarrollar estrategias específicas para enfrentar la redacción de textos.

En cuanto a las características generales de lo escrito, el análisis sobre los diferentes aspectos que caracterizan la producción de escritura aporta suficientes elementos para considerar un bajo desempeño de los alumnos en cuanto a la calidad ortográfica y gráfica de lo que escriben. Además, la comparación de los productos escritos por los alumnos de ambas muestras indican que no existen diferencias significativas entre los resultados. Por lo tanto, a modo de conclusiones se resumen algunos de los datos más relevantes del análisis.

- En cuanto a la graficación de palabras, las dificultades de la población estudiada se centran, particularmente, en el manejo inadecuado de algunas alternancias ortográficas. La mayoría de los niños omite la escritura de las letras H y Z (86% y 84%) y dos de cada tres utilizan la letra S en palabras que deberían ser graficadas con la letra C. Además, uno de cada dos niños usan predominantemente la letra B para representar el fonema correspondiente. El manejo de los demás tipos de alternancias ortográficas analizadas en el capítulo de escritura, corresponde a dificultades de algunos niños en casos específicos, como es la exclusividad del uso de la letra Y para la graficación de la conjunción «y».
- En el uso de signos de puntuación y mayúsculas, los resultados son concluyentes en cuanto al desconocimiento generalizado de los niños de la muestra acerca de la diversidad y funciones de la puntuación. Podemos decir que prácticamente no existe ningún tipo de marcación gráfica, lo cual tiene efectos directos en las dificultades de los niños para organizar sus textos.
- La legibilidad de los productos escritos se ve afectada principalmente por la organización gráfica de las líneas que forman el texto y la desproporcionalidad entre los espacios blancos y los grupos de grafías o caracteres dentro de cada línea escrita. En este sentido la segmentación no convencional entre las palabras, específicamente el fenómeno de hiposegmentación, es una característica general de los productos generados por la mayoría de los niños.

Indudablemente, la baja calidad ortográfica y gráfica de los productos escritos es la parte objetiva de la «incorrección» en el dominio de la escritura y resulta difícil para el que evalúa interpretar lo escrito y «descubrir» la calidad del texto que subyace. Por eso, es necesario sistematizar la reflexión de los alumnos en el reconocimiento y función de los signos de puntuación para que aprendan cómo utilizarlos para una mejor organización de los textos. En este sentido, las actividades de revisión grupal y el trabajo continuo sobre un mismo producto escrito favorece la posibilidad de regresar a lo hecho desde diferentes perspectivas.

3. ¿Qué saben los niños sobre los aspectos formales y funcionales de diferentes tipos de texto?

A nivel de la estructura interna del texto, la lengua escrita tiene un comportamiento específico con elementos convencionales o establecidos para cada estructura textual: expresiones como "querido hermano", "había una vez", "en una sartén se dora..." son indicadores sintáctico-semánticos que remiten a un tipo específico de texto (una carta, un cuento o una receta de cocina). Así, la recuperación del contenido de un texto leído se apoya en indicadores como palabras claves, expresiones rituales o formas de construcción particulares, que permiten identificar el contenido temático así como el tipo de texto de que se trata.

A veces las fronteras entre un tipo de texto y otro se aproximan y resulta difícil distinguirlas. Por ejemplo, si bien la noticia, el cuento y el texto histórico son diferentes tipos de texto, se parecen ya que comparten ciertas características: los tres se refieren a «sucesos» y se estructuran bajo un esquema cronológico. Sin embargo, una particularidad que hace posible distinguirlos es la clase de sucesos que son referidos: hechos fantásticos o mundos de ficción en el cuento y acontecimientos reales de orden social en los textos históricos y en la noticia; a su vez, en éstos se puede distinguir entre los hechos del pasado y los acontecimientos recientes o de actualidad.

Es en el reconocimiento de las semejanzas y diferencias cuando los niños pueden reflexionar sobre los aspectos estructurales y funcionales de diversos tipos de textos. Por ejemplo, si bien el tema de «la guerra» es un contenido que comparten los textos históricos y la noticia periodística, un buen lector debe ser capaz de distinguir la dimensión temporal de los acontecimientos referidos.

Algunas de estas dificultades se ponen en evidencia en el comportamiento de los alumnos de la muestra, específicamente en el análisis sobre las propuestas de título para diferentes tipos de textos: cuento, noticia y textos escolares de ciencias naturales y ciencias sociales. En el estudio, las características semánticas y sintácticas del título fueron indicadores para evaluar la competencia lingüística de los alumnos en cuanto al conocimiento y manejo de los aspectos formales y funcionales en diversos tipos de textos. Analizar los títulos a partir de su función como resumen del contenido, permite identificar la relación entre el contenido temático y el tipo de texto a partir de la clase de referentes semánticos y las formas de construcción sintáctica que son utilizados para construirlos.

Para el cuento, la característica fundamental de los títulos propuestos por los niños es la mención del personaje o actor principal de la historia («Los fantasmas» en la tarea de completar un cuento). En el cien por ciento de los casos, los alumnos usaron como referente semántico la misma categoría (actor) con construcciones sintácticas nominales. En cuanto a la noticia, las opciones se centran tanto en la referencia al suceso (30%) como al actor (26%) del contenido del texto. Sin embargo, aunque la aparición de ambas clases de referentes semánticos en el título es pertinente a la información textual, en términos formales las construcciones se centran sobre la forma nominal, desviándose así del tipo de texto a que corresponde y aproximándose al cuento. En este caso, existen algunas diferencias entre las muestras de niños estudiados. Mientras que en Aguascalientes las opciones de títulos se acercan a los resultados globales, en Guanajuato y Puebla los valores se dispersan entre casi todas las categorías de respuestas (por ejemplo en cada una de las categorías: referencia al «suceso», sin relación temática y sin opción de título, el valor es de 22%). Además, en Aguascalientes cinco propuestas de título refieren al suceso pero con construcciones sintácticas próximas a las formas convencionales de los títulos para una noticia (es decir, la introducción de verbo conjugado).

CUADRO 38
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR CLASE DE REFERENTE EN TÍTULOS PARA
NOTICIA POR ESTADO

REFERENTE SEMÁNTICO	AGS	GTO/PUE	TOTAL
Actor (Quién) (persona y/o auto)	10 (36%)	2 (11%)	12 (26%)
Suceso (Qué)	10 (36%)	4 (22%)	14 (30%)
Lugar (Dónde)	2 (7%)	1 (6%)	3 (7%)
Copia - Suceso	4 (14%)	1 (6%)	5 (11%)
Copia - lugar		2 (11%)	2 (4%)
Sin relación temática	2 (7%)	4 (22%)	6 (13%)
Sin respuesta		4 (22%)	4 (9%)
Total	28 (100%)	18 (100%)	46 (100%)

Finalmente, en las propuestas de título para el texto de ciencias sociales aparecen tres clases de clasificadores semánticos que responden tanto al contenido específico del texto como a las convenciones con que se forman los títulos de estos textos: los actores, los sucesos y el lugar. En contraste, los títulos para el texto de ciencias naturales se mantienen dentro de una sola clase de referente semántico, esto es los objetos de la descripción.

Por tanto, es indudable que la forma de resumir el contenido de un texto a través del título se relaciona con formas específicas en el tratamiento de la información y los diferentes objetos de estudio de las ciencias sociales y ciencias naturales. En este sentido, los procedimientos pedagógicos de enseñanza requieren diversificar sus formas para que los alumnos construyan y desarrollen estrategias de comprensión de lectura para este tipo de textos.

ANEXO 1

CONTENIDO: Examen de evaluación de Español para alumnos de nivel II de Cursos Comunitarios de CONAFE. Junio de 1989

PUNTOS

CALIFICACIÓN

**CURSOS COMUNITARIOS
EVALUACIÓN PARA EL NIVEL II
ESPAÑOL**

NOMBRE DEL ALUMNO _____

EDAD _____ SEXO _____

NOMBRE DEL INSTRUCTOR _____

NOMBRE DE LA COMUNIDAD _____

MUNICIPIO _____

ESTADO _____

FECHA _____

DÍA

MES

AÑO

Lee con atención el siguiente cuento.

LA AMISTAD Y EL INTERES

Muy amigos eran dos perritos de una comunidad.

Uno era descendiente, aunque por cruzamiento, de un perrito chihuahueño, y por lo mismo era pequeñito. El otro era perro ordinario, cuya raza no podía determinarse.

El hecho es que los dos, como los muchachos, jugueteaban sin tener en cuenta su distinta casta, ya persiguiéndose el uno al otro, ya derribándose.

Pero como después de todo eran animales, no tenían el cálculo suficiente y, a veces, se mordían con alguna fuerza, entonces se escuchaban chillidos y ladridos; más a los pocos momentos volvían a ser tan amigos como siempre.

Cierta ocasión un niño de la comunidad se divertía viendo jugar a los perros, y se le ocurrió arrojarles un pedazo de un sabrosísimo taco que estaba comiendo.

Al punto los animales cesaron de jugar y cada quien procuró apoderarse del taco. El juego se convirtió en riña, y entonces, sí se dieron mutuamente rabiosas mordidas.

Uno de ellos, el mayor, logró atrapar el pedazo de taco y se alejó triunfante a saborearlo en su casa. El otro, el chihuahueño, se quedó ladrando.

¡Quién lo dijera! Desde ese día se acabó la amistad.

Y pensar, queridos niños que así pasa con muchos hombres.

Qué feo. ¿Verdad?

De acuerdo a lo que leíste, tacha la letra del enunciado que consideres correcta.

1. ¿El título de la lectura es?
 - A) La salud y el egoísmo.
 - B) La amistad y el interés.
 - C) Dos amigos.

2. Los personajes principales de este cuento son:
 - A) Un niño, un gato y un perro.
 - B) Un niño y un taco.
 - C) Dos perros.

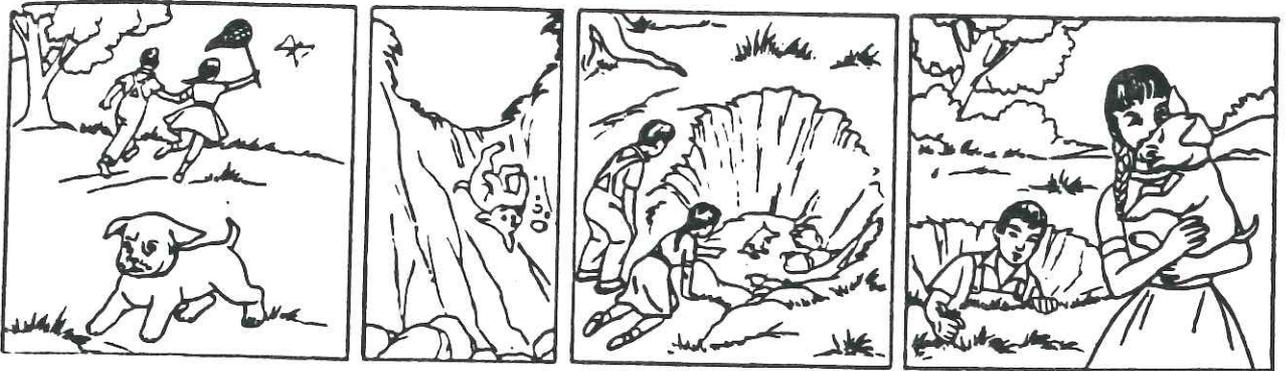
3. Cuando el niño les arrojó el pedazo de taco ¿qué pasó?
 - A) Los dos perros pelearon por el pedazo de taco.
 - B) Se repartieron el pedazo de taco.
 - C) No hicieron caso y siguieron jugando.

4. Desde ese día, qué sucedió con los dos perros.
 - A) Siguieron tan amigos como siempre.
 - B) Fueron más amigos.
 - C) Se terminó la amistad.

5. De los siguientes párrafos cuál describe mejor el cuento:
 - A) El niño que le gustaba provocar peleas entre los animales.
 - B) El interés puede separar a los amigos.
 - C) La importancia de preparar un rico taco.

— Observa cuidadosamente las ilustraciones. Imagina la historia y cuéntala.

HEROICO RESCATE



6.

— Lee con atención los siguientes anuncios. Luego separa con líneas el Sujeto (S) y el Predicado (P). Fijate en el ejemplo.

Ejemplo: Sale temprano el labrador .
 P S

7. Don Miguel Hidalgo dió el grito de independencia.

8. Por las mañanas sale el sol brillante.

Escribe en la línea de la derecha el tiempo en que se encuentra el verbo de cada enunciado. Fíjate en el ejemplo.

Ejemplo: Las abejas fabrican miel. Presente

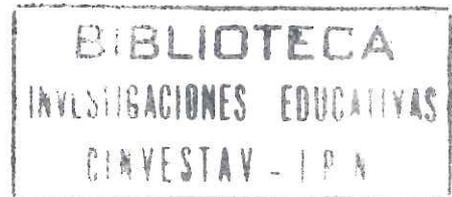
- 9. Sonaron las campanas. _____
- 10. Antonio nos llevará a la granja. _____
- 11. La locomotora avanza por el campo. _____

Une con una línea los enunciados de la columna izquierda con el tipo de enunciado que le corresponde.

ENUNCIADO	TIPO
12. ¿De dónde eres?	Imperativo
13. Ayuda a tus padres.	Exclamativo
14. ¡Ay, me picó una abeja!	Declarativo
	Interrogativo

De la siguiente lista de palabras tacha las que son verbos.

- 15. maíz corre México
- 16. saldrá libro jarro
- 17. vivir buscando campo



- Lee con atención los siguientes enunciados y subraya los artículos. Fíjate en el ejemplo.

Ejemplo: La niña me regaló un dulce.

18. Unas manzanas ya están maduras.

19. El pescador echa sus redes.

- Lee con atención el siguiente enunciado y subraya los sustantivos que encuentres. Fíjate en el ejemplo.

Ejemplo: Algunos insectos son dañinos.

20. Las águilas vuelan alto.

21. Lupe corre rápido.

22. Ortografía

Sobre las líneas escribe las palabras que te dicte el Instructor.

El Campo

_____ tarde _____. Desde su _____ una
_____ mira sin atravesarse a salir.

El campo está _____ y se siente fresco.

Los _____ cantan alegres.

Parece que las plantas _____ se sintieron contentas.

Cuando comenzó a salir el sol, se vió en el _____ un
_____ un arco _____.

Los niños salieron a jugar a los _____ que _____
el agua.

* * *

Lee con atención lo siguiente:

Juan recibió una carta de Delia.
Ya se la contestó pero le falta
anotar los datos en el sobre
donde le enviará la respuesta.

23. Ayúdale a escribir los datos en el sobre; anotando en el paréntesis la letra que indique el lugar que corresponda a cada dato.

Estas son las direcciones:

A

Delia Paniagua Soto
Com. Buenavista. Mpio.
Iramuco, Guanajuato.

B

Juan Martínez
Independencia # 25
Aguascalientes, Ags.

(REMITENTE)	
()	_____

	(DESTINATARIO)
	()

24. Lectura

Lee el siguiente texto en presencia del Instructor.

El hombre y la serpiente

Un hombre, al pasar por el monte, halló una serpiente que unos pastores habían atado a un árbol. Compadecido de ella, la soltó.

Pero la serpiente, recobrada su libertad, volvióse contra su libertador y se le enrolló en el cuello. Dijo el caminante:

—¿Qué haces? ¿Por qué pagas mal por bien?

Ella respondió:

—Sigo las leyes de mi naturaleza.

—Sí —continuó el viajero—; pero yo he soltado las ligaduras que te oprimían.

Acertó a pasar por allí una zorra. La llamaron para que fuera juez de la contienda. Ella dijo:

—No sabría juzgar sin enterarme de cuanto ocurrió desde el principio.

Entonces amarraron a la serpiente como lo estaba antes. La zorra dijo:

Ahora, tú serpiente, ya que no supiste agradecer el favor que se te había hecho, si puedes escapar, vete; y tú amigo mío —añadió dirigiéndose al viajero— te aconsejo que sigas tu camino.

— Tabla para llenar por el Instructor.

REGISTRO DE LA LECTURA	SI	NO
¿Lee sin dificultad y sin hacer pausas innecesarias?		
¿Lee sin aumentar o quitar palabras?		
¿Pronuncia correctamente la sílaba acentuada?		
¿Hace las pausas indicadas por la puntuación?		
¿Lee con el tono apropiado las interrogaciones?		

ANEXO 2

CONTENIDO:

- 1. Textos originales adaptados para la prueba «Textos Mezclados» y hoja de registro individual.**
- 2. Hoja de registro de la situación «Reescribir los diálogos de un cuento».**

"Los insectos" (fragmentos) en: *Enciclopedia Colibrí. Ciencias Naturales: Insectos, reptiles, anfibios y peces.* SEP/Salvat. México, 1990.

"Los insectos se encuentran en todas partes, desde el trópico hasta los polos, sobre la tierra, en el aire y dentro del agua. Más de las tres cuartas partes de los animales conocidos son insectos. (...) Los insectos se reproducen con mucha facilidad. Algunos son ovíparos, es decir que se reproducen por huevos. Otros son ovovivíparos, que suena casi igual, pero que es distinto porque el huevo se queda dentro del cuerpo de la hembra, y de ahí salen al exterior. El número de huevos que puede poner un insecto es variable. Una mosca común, por ejemplo, llega a poner hasta 900. (...) Para sobrevivir, los pequeños insectos tienen diferentes maneras para defenderse de los seres más grandes. Algunos adaptan su forma o cambian de color para confundirse entre las hojas o los troncos de los árboles. También hay insectos que muerden al ser atacados, y otros que emplean sus aguijones, como las abejas. Las hormigas rojas, si se las molesta, arrojan un ácido que irrita la piel de su enemigo."

"La Independencia" (fragmentos) en: *Dialogar y descubrir. Fichas de Trabajo. Nivel II.* No. 31. CONAFE. México, 1989.

"Durante casi 300 años, el territorio que hoy es México formó parte de una gran colonia gobernada por los españoles, que se llamaba Nueva España. La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias. Sólo los españoles podían ocupar los puestos importantes en el gobierno, el ejército y la iglesia; además eran los dueños de haciendas, minas y comercios. [...] Por eso, algunos habitantes de la Nueva España se reunían para planear cómo independizarse de España y formar un gobierno propio. Por ejemplo, en Querétaro se juntaban Miguel Hidalgo, Miguel Domínguez, Josefa Ortiz de Domínguez, Ignacio Allende e Ignacio Aldama. A estas reuniones secretas se les llama conspiraciones."

- Los insectos se encuentran en todas partes: en la tierra, en el aire y dentro del agua.
- El territorio actual de México era antes una colonia gobernada por los españoles.
- En esa colonia -que se llamaba Nueva España- sólo los españoles gobernaban.
- Más de las tres cuartas partes de los animales conocidos son insectos.
- Los criollos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.
- Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o troncos de los árboles.
- La mayor parte de los pobladores de la colonia sufrían muchas injusticias.
- Por eso se reunían para planear cómo lograr la independencia.
- También hay insectos que muerden al ser atacados.
- Otros, como las abejas, emplean sus aguijones para defenderse.

Siencias naturales (A.2.T.1)

Abi: 70/10

70/10/10

Medio

00/10/10

Todas las noches Roque se pasaba a la cama de su papá; no dejaba de moverse, de brincar, de dar patadas, y su papá no podía dormir. Un día el papá le preguntó: - _____

_____ y Roque dijo: - _____.
_____. Entonces su papá lo tapó con una sábana, un cobertor y una colcha. Y Roque, ya sin frío, durmió en su cama durante varias noches.

Después de algunos días Roque volvió a pasarse a la cama de su papa, dando patadas como siempre, y no lo dejaba dormir. El papá le preguntó: - _____ y Roque dijo: - _____. Entonces su papá le dió una mamila de leche en las noches. Así, Roque ya no lo molestó durante algún tiempo.

Pasaron unos días, pero Roque volvió a pasarse a la cama de su papá. Y cuando el papá le preguntó: - _____
_____, Roque contestó: - _____
_____; otro día dijo: - _____; y otro día respondió: - _____.

El papá siempre tenía la solución para todo, pero Roque siempre regresaba a la cama de su papá. Hasta que un día Roque le dijo: - _____
_____. El papá respondió: - _____
_____. Desde entonces Roque siempre duerme en su cama.

ANEXO 3

**CONTENIDO: Fragmentos de protocolos en reactivo (5);
Tabla A y Tabla B**

1. FRAGMENTOS DE PROTOCOLOS EN REACTIVO (5).

Comunidad A2:

(...)

Fíjense, (lee reactivo 5) ¿Es de Ciencias Naturales?

¿Por qué?

¿Qué es de antes?

¿Están de acuerdo?

¿De qué habla la lección de Ciencias Naturales?

No, ésta que leyeron (reactivo 5).

¿Si es animal será de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales?

Martina, tú sí sabes lo que es criollo, ¿será animal?

¿Por qué?

¿Por qué crees que no es animal?

(...)

Comunidad A4

(...)

¿De qué será, de Ciencias Sociales o Naturales? (reactivo 5).

¿Por qué?

¿Por qué?

¿Son animales?

¿Los criollos son animales?

¿Qué quiere decir criollos?

M: No.

Porque esto (el texto que están leyendo) es de Ciencias naturales, de animales y de plantas.

H: Porque es de antes.

Esto (refiriéndose al texto del reactivo (5)).

Ns: Sí.

M: De animales y de árboles.

De...

R: Pos no sé si es animal ésto (señala: criollos) / criollos.

H: De ciencias naturales.

R:

M: No.

Porque yo creo... no es.

Porque yo nunca he oído un animal que se llame... criollos.

JL: De ciencias naturales.

R: Porque habla de los animales.

JL: Es de Ciencias Sociales.

Porque... porque los criollos no podían ser dueños de... así de otro país.

R: Y los criollos son animales.

JL: Los criollos no podían ser dueños de las haciendas (lee el texto).

R: ¡Sabe!

H: (vuelve a leer el texto).

¿Los criollos eran hombres o animales?

Hombres.

R: Animales.

H: Hombres.

¿Por qué eran hombres?

Porque podían ser dueños de las minas.

JL: Y comercios.

H: De las minas y comercios.

JL: Entonces es Ciencias Sociales, ¿verdad?

R: Yo pensé que son animales.

¿Sabes lo que quiere decir criollos?

¿Los animales pueden ser dueños de haciendas, minas y comercios?

JL: No.

H: Yo pienso que son hombres malos.

JL: O indios.

Entonces Refugio, ¿los criollos son hombres o animales?

R: Yo pienso que son animales.

Y si son animales, ¿es parte de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales?

Ciencias...socia, Naturales.

Ciencias Sociales.

¿Y si son hombres?

H: Pero es de ciencias sociales.

R: Entonces, ¿qué son los criollos?

(...)

- Lectura divergente: «grillos»

Comunidad A6

(...)

Erika, lo de rojo y se van fijando a ver si les quedó igual.

E: Los insectos se encuentran en todas partes en la tierra en el aire y dentro del agua. Más de las tres cuartas... más de las tres cuer... cuartas partes de los animales conocidos son insectos. Los gri-grillos no podían ser dueños de haciendas, mi-mi-nas y comer-cios. Algunos cambian de color para confundirse entre las hojas o dentro de los árboles. También hay insectos que muerden al ser atacados. Otros como las ovejas empiezan a usar agujones para defenderse.

¿Si les quedó igual?

P: A mí no.

MJ: A mí sí.

A ti (Pedro) no te quedó. ¿Tú piensas que a ti te quedó mal o ella es la que tiene mal?

P: Sí.

La de los grillos.

¿Cuál es la que piensas que está mal?

A ver, léela.

¿Por qué piensas que te quedó mal?

(Elisa) ¿Tú que dices Josefina?

A ver, léelo.

A ver, léela tú, Erika.

(Fernando) ¿A todos les quedó igual? A ti también te quedó marcada de rojo?

¿Piensas que es de Ciencias Sociales?

¿Por qué?

¿Quieres leerla fuerte?

¿De qué color debe estar?

¿Por qué pensaste que era de Ciencias Sociales?

¿De qué habla?

(Elisa) ¿Los qué?

(F) Oye Chuy, ¿tú cómo lo marcaste?

¿Por qué?

A ver, léelo despacito eso de los grillos.

Bueno, ¿alguna otra que tengan diferente?

Entonces, ¿qué piensan, es de Ciencias Sociales o Naturales?

(...)

(Después de la lectura del texto de Ciencias Sociales). ¿A todos les quedó igual?

¿A ti, Chepina?

¿A ti, Pedro?

¿Por qué la marcaste de azul?

Los-grillos-no-pueden-ser-duños, dueños-de-haciendas-mi-nas-y-comer-ci-os.

Porque es de... los animales. De rojo / De... de Naturales.

JO: Naturales.

Los grillos no podían ser dueños de haciendas minas y comercios.

E: Los grillos no podían ser dueños de haciendas, minas y comercios.

Ro: ¡No!

(Afirma con la cabeza).

Porque dice que...

Los -grillos-no-po-dían-ser-de-die-dueños-de-ha-s-i-en-da-s-mi-nas-y-comer-cios.

Rojo. Ciencias Naturales.

....

De... de que... los grillos no podían...

Ro: Los grillos no podían ser dueños de... haciendas.

MJ: De rojo. Porque es de Ciencias Naturales.

Porque habla de grillos, de los animales.

(Repite lectura reactivo 5 completo)....

JO: Nomás ésta (reactivo 5).

Ns: Ciencias Naturales.

Ns: Sí.

Ro: No, nomás... ésa (5) y ésa (10).

JM: Sí, nomás ésa es de rojo (5). Los grillos.

P: Igual que Chepina. Los grillos (reactivo 5 marcado con azul pero explica que se equivocó; tendría que ir de rojo como Chepina). Es que no me fijé. Porque es de Ciencias Naturales. Porque es de animales.

Es que no me fijé, leí otra de más abajo y dije: "ésa es de azul".

¿A ver, qué pasó?

¡Entonces no decía los grillos!
Y así con esa palabra "los
criollos", ¿sigue siendo de
Ciencias Naturales?

¿Qué son los criollos?

Léanla otra vez.

¿Qué son los comercios?
Son algo así como tiendas.
¿Y las minas?
¿Y las haciendas?
Por fin, ésa (5) es de Sociales o de
Naturales?
¿Por qué?
¿Ahora de qué está marcado?
¿Está bien?

Miren, yo aquí a Chuy le puse
esto: C. Naturales rojo, Ciencias
Sociales azul (escrito en la hoja de
registro del texto). Entonces, ¿de
qué color debe ser?

¿De qué color lo tienes tú?
Erika, ¿de qué color lo tienes?

Pedro, ¿de qué color lo tienes?

(Ro y MJ): hablan en voz baja y parecen
inquietas por preguntar algo).

Ro: No le entendíamos, decíamos los grillos y
decía los criollos. (rectificación de interpretación
de lectura divergente).

Los criollos (rectifica).

Sí (no con seguridad).

Jo: Unos animales.

Ns: (Leen en silencio).

MJ: Es de Ciencias Sociales ¿no? Sí, porque dice
(lee): "Los criollos no podían ser dueños de
haciendas... minas y comercios".

Ns:

P: Donde hay oro.

Donde hay duraznos y jamón.

MJ: De Ciencias Sociales.

Ro: Porque decíamos puro "los grillos".

Ns: De azul.

Ro: No. De rojo porque es...

MJ: De azul.

¡De azul! (con sorpresa).

E: Rojo, porque yo pensaba que decía los
grillos.

P: De azul. Porque decía los criollos.

TABLA A
TÍTULOS PARA TEXTOS ESCOLARES

COMUNIDAD	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES
A1	Los insectos y el territorio Los insectos viajan por todas partes El territorio de los insectos	La Nueva España Lo que conquistaron los españoles
A2	Los insectos	Los españoles
A3	Los insectos Los insectos	La Nueva España
A4	Los animales Los insectos	Los criollos Las personas Los españoles
A5	Los animales	La Nueva España Los españoles
A6	Los grillos y los insectos Los animales y las plantas	Los dueños de los comercios Los dueños de las haciendas
A7	Los insectos Las abejas se cubren	La independencia
P1	Los mosquitos	Los españoles
G3	Los insectos	El territorio de México
G4	Los insectos	

TABLA B
TÍTULOS ESCRITOS PARA NOTICIA Y CUENTO INCOMPLETO

COMUNIDAD	TÍTULOS PARA NOTICIA	TÍTULOS PARA CUENTO
A1	J: No maneje con hualcol R: El Izucar y El río F: El carro y el río G: El conductor y EL PUEBLA MG: El automovil se impactó (copia 2a. línea del texto)	J: Los fantasmas embruados R: La fantasmas y el pueblo F: La casa embrugada G: Un fantasma bibio en una casa MG: Habia una vez unos fantasmas
A2	R: El conductor H: Jorge beserra M: notisia de asidentes	R: La muchacha y sus papas H: La muchacha M: La muchacha bonita y sus papas
A3	A: aHogado aLno Poder saLirde vi do a quequedo Prensado dentro deL. veiculo (Copia) L: El ombre y el camion F: el carro. estrellado J: estrellandos contra el puente y cayendo en el rio (Copia)	A: Los fantasmas de los pueblos L: Los fantasmas del pueblo F: Los fantasmas de la casa negrura J: Los fantasmas y la jente
A4	E: el coche viejo JL: elombre y el carro H: los accidentes R: el caro callo en el rio	E: Los fantasmas de los corrales JL: (sin título) H: Los fantasmas R: Los fantasmas asustaban
A5	J: Jorge veserra I: se callo al rio S: se callo a rio E: El choque	J: (sin título) I: Los fantasmas S: os fontosmos E: El fantasma
A6	P: El atomovil y el condustor E: IZUCAR PUEBLA (copia) R: Elactomavil MJ: El conductor murio J: Contra un automovil se empato contra el rio (copia)	P: El pueblo de los fantasmas E: Los fantasmas que se abitaban en una casa abondonada R: Los fantasmas MJ: La historia del fantasma J: Los fantasmas
A7	R: La preparasion de la gerra Ra: La inprecision E: El conductor murio	R: Los fantasmas asustan a la jente Ra: Los fantasmas aburidos E: Los fantasmas
P1	M: Los aztecas J: Habia una vez unos (copia) A: Titulo AMERICA E: Los fantasmas	M: Nasional J: 30 deabril A: TTTUlo Nazional E: El trofer
G1	(No se pidió)	(No se pidió)
G2	R: se indica que el conductor biajaba solo en el automovil (copia) E: biajando por el puente J: contra el puente cayendo en el rio (copia)	R: Los jovenes que se querian casar con la muchacha E: La muchacha hacia tortilla J: En el pueblo habia una muchacha muy bonita
G3	L: el pueblo dela asucar F: el choque al rio R: el conductor	L: El rancho del cerrito F: El esparito de los monstruos R: El pueblo donde habitaban los fantasmas
G4	G: oaxaca Puebla imprecionante (copia) A: el auto estrellado Ar: IZUCAR. y Puevla J: Lezion	G: Los fantasmas de aquella casa abandonada A: Las personas y los fantasmas Ar: Unos fantasmas y una casa J: De estados unidos

ANEXO 4

CONTENIDO:

- 1. Ejemplos de textos narrativos producidos por los niños de la muestra.**
- 2. Manejo de reiteración de eventos.**
- 3. Textos escritos por Salvador (5): narrativa, adivinanzas y reescritura de los diálogos de un cuento.**
- 4. Distribución gráfica en textos narrativos (texto de sondeo).**
- 5. Distribución gráfica del dictado de adivinanzas.**
- 6. Ejemplos de proporcionalidad de la letra y legibilidad del texto.**

1. EJEMPLOS DE TEXTOS NARRATIVOS PRODUCIDOS POR LOS NIÑOS DE LA MUESTRA.

- Categoría IV: Discontinuidad temática

Leonel (G3):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces
ce subian todos los que pasaban por ai yo siepre pasaba po ai y me subia asia riba y
me ponía a debisar asial rededos

- Esquema de desarrollo «A»: E3 (eventos nuevos) + D

Abraham (A3):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces y recorrieron mucho y hasta que
yegaron a un pueblo y entonses yegaron y escojieron una casa para vivir pero en las
noches los fantasmas salian a jugar y en las mañanas no salian porque tenian miedo y
en las noches asian un destrosadero y mucho ruido entonses las personas de la casa se
dieron cuenta y los fantasmas se escondian detras de los tanbos una persona bio a un
fantas y lo atrapo y las otras personas vieron a los otros y estaban detras de unos
tanbos y corrieron a atrapar a los fantsmas y los fantasmas mas corrieron y se
escaparon y se fueron a otro pueblo y caminaron mocho y asta que un fantasma dise
aya aya aya esta un pueblo coranle a meternos aqueya casa y se metieron a la cas y
vieron que la casa estaba abandonada y los fantasmas se pusieron mui contentos

- Esquema de desarrollo «B»: E3 (reiteración E1 + evento nuevos) + D

Lucía (A3):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces yegaron al pueblo adonde querian
hirse la gente que vivia ay estaba muy asustada y los fantasmas se dibertian y se
dibertian pero un dia por la noche las gentes que vivian ay fueron a misa y ay les
dijeron unas gentes que los fantasmas no existian las gentes les decian que en la casa
donde vivian si existian las gentes las acompañaron y se dieron cuenta y les digieron
que no tubieran miedo los fantasmas se aburrieron y se fueron a otro pueblo
colorin colorado este cuento sea acabado

- Esquema de desarrollo «C»: Sólo E3 (Reiteración E1 y E2)

Fortino (G3):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces los fantasmas espantaban a la jente y
ellos se espantaban mucho con los mostros y los mos(tros) sigian espantando a la
jente y los mostros nomas de noche espantavan porque los descubrian una noche los
mostros no pudieron espantar porque lla la jente estaba en picada de oir sustos y lla
no se espantavan con los mostros

- Categoría III «Sólo Desenlace»

Maricruz (P1):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces los fantasmas se fueron para un pueblo lejano que abía muchos rrios y arboles y animales y tucanes y paloma

2. MANEJO DE REITERACIÓN DE EVENTOS.

Martina (A2):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces viajaron y llegaron a otro pueblo muy lejano y asustaban a la jente En las noches y la jente se fue llendo porque los asustaban y nomas quedo un viejito y una viejita y la viejita se quedo sola muy sola todas las mañanas llorava asta que un día se murio de asustada de los fantasmas y los fantasmas tanvien se murieron de tan viejitos que estaban

Josefina (A6):

A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces lla no los asustaban y las personas lla no les tenian miedo a los fantasmas y los fantasmas se aburrieron de andarlos asustando y lla no los asustaban y las personas se fueron a bibir a otro pueblo para que lla no los asustaran los fantasmas y las personas bibieon felis

3.- TEXTOS ESCRITOS POR SALVADOR (A5): NARRATIVA, ADIVINANZAS Y REESCRITURA DE LOS DIÁLOGOS DE UN CUENTO.

O Se cademe quite

OS fontos mos

Solvdor

Habia una vez unos fantasmas que habitaban una casa abandonada en un lugar llamado La Negrura. Por las noches, los fantasmas salían a recorrer el pueblo y se divertían mucho asustando a las personas: se metían en los corrales, hacían ruidos horribles con cadenas y gritaban toda la noche. Hasta que un día, las personas de La Negrura dejaron de asustarse y los fantasmas empezaron a aburrirse. Por eso los fantasmas se reunieron y decidieron irse a vivir a otro pueblo. A la noche siguiente iniciaron su viaje,

entonces o pue vo o vi o to lo so ra

o su to vo o lo je n te e lo no che .

tigo sic abo te ovos; tene vos
Sime ove nome pue jo
Odivin @u; Solu

(te iwo)

banco e de de pagueño
lo don no con verde lo so
lorco e llodave
lo as; pedoso
la se bolla

Solvodor

Hen da de mequite

A5-φ

Solvodo

OSiedo de megu, y.

Todas las noches Roque se pasaba a la cama de su papá; no dejaba de moverse, de brincar, de dar patadas, y su papá no podía

dormir. Un día el papá le preguntó: - se levanto van lo nene

Xiranda Potodos y Roque dijo: - consu papá de de de

Soron y uncovetar. Entonces su papá lo tapó con una

sábana, un cobertor y una colcha. Y Roque, ya sin frío, durmió en su cama durante varias noches.

Después de algunos días Roque volvió a pasarse a la cama de su papá, dando patadas como siempre, y no lo dejaba dormir. El papá

le preguntó: - Papá ya me guie y adon con lo y

Roque dijo: - Ju Soro con Roque. Entonces su papá

le dió una mamila de leche en las noches. Así, Roque ya no lo molestó durante algún tiempo.

Pasaron unos días, pero Roque volvió a pasarse a la cama de su

papá. Y cuando el papá le preguntó: - onde ondo vas

Roque contestó: - mexican mi

; otro día dijo: - no di jone; y otro

día respondió: - consu papá.

El papá siempre tenía la solución para todo, pero Roque siempre regresaba a la cama de su papá. Hasta que un día Roque le dijo:

- amiedo. El

papá respondió: - 1 coviño

llano te imove Desde entonces Roque siempre duerme en su cama.

**4.- DISTRIBUCIÓN GRÁFICA EN EL TEXTO NARRATIVO (TEXTO DEL SONDEO).
JOSÉ DE JESÚS (A3).**

**6.- EJEMPLOS DE PROPORCIONALIDAD DE LA LETRA Y
LEGIBILIDAD DEL TEXTO.**

LA MUCHACHA VONIA

Hace mucho tiempo, en un pueblo vivía una muchacha muy bonita. Todos los jóvenes querían casarse con ella, pero ella siempre se negaba. Los vecinos notaron que cuando sus padres se iban al rancho a trabajar, la muchacha se ponía a hacer tortillas y salía de la casa llevando comida, pero nadie sabía a dónde iba.

Una vez la acusaron con su mamá y ésta decidió seguirla. La vio salir y caminar hasta el río. Entonces su mamá
La Sol Peo y la Sol Peo Tuto la muchacha
Se fue de su casa se caso con el muchacho
Y fueron muy felices

HERNANDEZ GALZARÍN ENCASO
LOS ENCASOS

(A. S. H. B.)

los fantasmas en fríos

Había una vez unos fantasmas que habitaban una casa abandonada en un lugar llamado La Negrura. Por las noches, los fantasmas salían a recorrer el pueblo y se divertían mucho asustando a las personas: se metían en los corrales, hacían ruidos horribles con cadenas y gritaban toda la noche. Hasta que un día, las personas de La Negrura dejaron de asustarse y los fantasmas empezaron a aburrirse. Por eso los fantasmas se reunieron y decidieron irse a vivir a otro pueblo. A la noche siguiente iniciaron su viaje, entonces llegaron a un pueblo llamado San Martín encontraron un refugio y se fueron a vivir allí pero no se aburrían porque acababan de llegar y había personas que los asustaban mucho. Este cuento se acaba.

Victoria Juan de Dios Medina Profeta

BIBLIOGRAFIA

- Allal, I., Cardinet, J. y Perrenoud, Ph. (1981). *L'évolution formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Aronowitz, S. y Giroux, H., (1989). «La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados» en *Universidad Futura*. Vol. 1, N° 2. México: UAM-A.
- Aubégny, J. (1987). *Les pièges de l'évaluation*. Francia: Editions Universitaires UNMFREO.
- Babier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. París, PUF.
- Bentolila, A., Chevalier, B. y Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Colección Theories et pratiques. París, Francia: Nathan.
- Blanche-Benveniste, C. (1982). «Lenguaje cotidiano y lenguaje dominguero» en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Block, David. «Criterios y recomendaciones para la evaluación en Cursos Comunitarios» (mimeo). México, DIE, 1990.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Camps, Anna (1993). «La didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico» en *Infancia y aprendizaje*, N° 62-63. Madrid.
- Cazden, C. (1982). «La lengua escrita en contextos escolares» en Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (Coords.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Francia: Cedic-Nathan. Col. Langue française, théorie et pratique.
- Rockwell, E. (Coord.) (1978). *Manual del instructor comunitario*, (Niveles I y II y nivel III). México: CONAFE-DIE-SEP.
- Rockwell, E. (Coord.) (1989). Serie *Dialogar y descubrir*. Manual del Instructor Comunitario para los niveles I y II, Fichas de Trabajo para nivel II. México: CONAFE-DIE-SEP.
- Rockwell, E. (Coord.) (1990). Serie *Dialogar y descubrir*. La experiencia de ser instructor. México: CONAFE-DIE-SEP.
- Rockwell, E. (Coord.) (1992). Serie *Dialogar y descubrir*. Manual del Instructor Comunitario para el nivel III, Cuadernos de Trabajo para el nivel III: Matemáticas, Historia y Geografía y Ciencias Naturales. México: CONAFE-DIE-SEP.

- Rockwell, E. (Coord.) (1993). Serie *Dialogar y descubrir*. Libro de Juegos para los niveles I, II y III, Cuaderno de Trabajo para el nivel III, Español. México: CONAFE-DIE-SEP.
- Czikszentmihalyi, M. (1991). «Leer por gusto» en *Universidad Futura*. Vol. 2, n° 6-7, primavera. México: UAM-A.
- De Landssheere, G et V. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. París: PUF.
- Demilly, L. (1980). *Pédagogie du français et rapports sociaux*. (mimeo) Tesis doctoral en sociología. École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. París, Francia.
- Elley, W. (1992). *How in the worlds do students read? IEA Study of Reading Literacy*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. The Hague.
- Elley, W. (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems*. Oxford: Pergamon.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacios, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacios, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Dirección General de Educación Especial. México: OEA-SEP.
- Ferreiro, E. (1982). «Los procesos constructivos de apropiación de la escritura». En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura*. En: Cuadernos de Investigación DIE, N° 10. México: DIE.-CINVESTAV-IPN.
- Ferreiro, E. (1984). *La práctica del dictado en el primer año escolar*. Cuadernos de investigación DIE, N° 15. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ferreiro, E. (1986). "La complejidad conceptual de la escritura", en F. Lara y F. Garrido (eds.) *Escritura y alfabetización*. México: Ediciones del Ermitaño.
- Ferreiro, E. (1987). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. 2a. edición. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

- Ferreiro, E. (1989). (Coord.) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1993). «Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien» en *Études de Linguistique Appliquée*. Reuve de didactologie des langues-cultures, N°91. Paris: Didier Erudition.
- Ferreiro, E., y Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: Fundación Kellog-CINVESTAV.
- Fuentes, O. (1992). «El Estado y la Educación Pública en los años ochenta». En: Alonso, Aziz y Tamayo *El Nuevo estado mexicano. Estado y Sociedad*. México: Nueva Imagen.
- Goodman, Y. (1980). «The roots of Literacy», en M. Douglas (Ed.). *Claremont Reading Conference Yearbook*.
- Ibarrola, M., Latapí, P., Pescador, J.A. y Rockwell, E. (1993). «Los cambios actuales en educación Básica en México» en *Universidad Futura*. Vol. 5, N° 13. México: UAM-A.
- Jensen Leichter, H. (1984). "Families as Environments for Literacy". En: H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*, Exeter, N.H. Heinemann Educational Books.
- Lerner, D. (1983). «Una propuesta didáctica centrada en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita» (mimeo) en Segundas Jornadas Nacionales de Psicología Escolar. Caracas, Venezuela.
- Léon, A. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris: PUF.
- Mauffrey, A. y Cohen, I. (1995). *Lecture. Éléments pour une pédagogie différenciée*. Francia: Armand Colin.
- Meyer, G. (1989). *Profession enseignant. Évaluer: pourquoi? comment?* (mimeo) Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Paris VIII. Francia.
- Moctezuma, E. (1993). *La Educación Pública frente a las nuevas realidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, L. (1988). «La escritura y sus usos en la vida social. Un olvido trascendental en la enseñanza». En: *Cero en conducta*, Año 3, N° 13/14, Julio-octubre. México.
- Noizet, G. y Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'Évaluation Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- OECD-OCDE (1995). *Measuring what students learn*. Francia.

- OCDE (1995). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCED*. Francia
- Petitjean, A. (1982). *Pratiques d'écritures*. Col. Textes et non-textes. Paris: Cedic-Nathan.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J., y García, R. (1982). *Psicogenésis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Rémond, M. (1986). *Évaluer leur savoir lire*. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique (INRP), Col. Écoles-Écoles.
- Resnick, L. (1991). «El alfabetismo dentro y fuera de la escuela» en *Universidad Futura*. Vol. 2, N° 6-7, primavera. México: UAM-A.
- Rockwell, E. (1982). «Los usos escolares de la lengua escrita» en Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (Coord.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1982). «De bardas, huellas y veredas». En (1989) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE-CINVESTAV-IPN. Cuadernos de Educación.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP. El Caballito.
- Romian, H. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette. Col. Pédagogies pour demain. Didactiques 1er. Degré.
- SEP (1989). *Programa Nacional de Modernización de la Educación*. México.
- Schieffelin, B. y Cochran-Smith, M. (1984). «Learning to read culturally: Literacy Before Schooling» en: H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*, Exeter, N.H. Heinemann Educational Books.
- Schmelkes, S. (1993) «Educación básica: prioridad recuperada» en *Universidad Futura*. Vol. 5, N° 13. México: UAM-A.
- Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Stufflebeam, D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Quebec: NHP.
- Teberosky, A. (1982). «Construcción de escrituras a través de la Interacción grupal». En: Ferreiro y Gómez Palacios (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1984). «La intervención Pedagógica y la Comprensión de la lengua escrita», *Lectura y vida*, N°5.

- Teberosky, A. (1987). «Actividades iniciales de escritura: los títulos», en *Lectura y Vida*. Bs. As.: (Revista Latinoamericana de Lectura).
- Teberosky, A. (1992a). «Reescribiendo texto: producción de adultas poco alfabetizadas» en *Infancia y aprendizaje*, Journal for the Study of Education and Development. N°58, España.
- Teberosky, A. (1992b). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori, Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1992). «Más allá de la alfabetización» en *Infancia y aprendizaje*, Journal for the Study of Education and Development. N° 58. España.
- Tolchinsky, L. y Levin, I. (1985). «Writing in four to six year olds: Representation of phonetic similarities and differences» en *Journal of Child Language*. 14.
- Tolchinsky, L. (1992). «Calidad narrativa y contexto escolar» en *Infancia y aprendizaje*, Journal for the Study of Education and Development. N° 58.
- UNESCO (1990). *AIA: une chance à saisir*. París.
- UNESCO (1991). *Réussir à l'école, Colloque international sur les stratégies significatives pour assurer la réussite de tous à l'école fondamentale et Table ronde sur l'évaluation multidimensionnelle*. Reporte Final. UNESCO-Ministère de l'éducation du Portugal.
- UNESCO (1992). *Monitoring and surveying learning achievement. A status report*. Monitoring Education-for-all Goals. Études et documents de travail, n°1.
- UNESCO (1992). *Draft Instrument for Assesing Learning Achievements: Survey questionnaires and tets*. Monitoring Education-for-all Goals. Études et documents de travail, N°2.
- UNESCO (1992). *Prototypes de questionnaires, réflexions de méthode*. Monitoring Education-for-all Goals. Études et documents de travail, N°3.
- UNESCO (1993). *Instrument for assessing learning achievemens. Some basic considerations*. Monitoring Education-for-all Goals. Études et documents de travail, N°4.
- UNESCO (1993). *Politique linguistique, alphabétisation et culture*. Table ronde. Conference international de l'éducation. Genève.
- Van Dijk, T. (1987). *Estructuras y funciones del discurso*. 4ª ed. México: Siglo XXI.
- Zucchermaglio, C. (1988) *Io e la Scrittura*. Milano: Fabbri Editore.

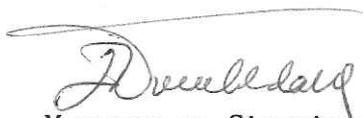
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 14 de diciembre de 1995.



Doctora
Emilia Beatriz Ferreiro Schiavi
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctora
Judith Rachael Kalman Landman
Investigadora Adjunta del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Maestra en Ciencias
Irma Rosa Fuenlabrada Velázquez
Investigadora Adjunta del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctora
Silvia Rojas-Drummond
Profesora Titular de la
Coordinación de Psicología
Educativa y del Desarrollo, de la
Facultad de Psicología de la
Universidad Nacional Autónoma de
México