



"LA COMPRESION LECTORA INFANTIL DE LAS FABULAS"

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LINEA LENGUA Y LITERATURA

P R E S E N T A

CLAUDIA REGINA GOMEZ RODRIGUEZ

DIRECTORA: MAESTRA YOLANDA DE LA GARZA LOPEZ DE LARA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	
EL PROCESO DE LA LECTURA	7
1. 1.- La lectura	8
1. 2.- Modelos sobre el proceso lector	9
1. 3.- Papel del lector	11
1. 4.- Importancia de los conocimientos previos en la lectura	12
1. 5.- La afectividad y la lectura	15
1. 6.- El texto	18
1. 7.- El contexto y la lectura	19
1. 8.- Estrategias de lectura	20
1. 9.- La práctica de la lectura en la escuela	27
1.10.-Evaluación del proceso lector	29
CAPÍTULO II	
LA FÁBULA	34
2.1.- Características de la Fábula	35
2.2.- Definición de la fábula	37
2.3.- El origen de la fábula y su uso en la instrucción	37
2.4.- La vigencia de la fábula en nuestras escuelas	40
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	43
3.1.- Diseño de la investigación	43
3.2.- Análisis de los instrumentos	48

CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	54
4.1.- Análisis de las respuestas	54
4.2.- Análisis de datos pregunta/ respuesta de: "El gallo y el zorro"	58
4.3.- Análisis de datos pregunta/ respuesta de: "La cigarra y la hormiga"	71
4.4.- Análisis por niño (a) de: "El gallo y el zorro"	81
4.5.- Análisis por niño (a) de: La cigarra y la hormiga"	83
4.6.- Análisis de tres casos del proceso lector	92
CONCLUSIONES	102
ANEXO 1	107
ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA/ RESPUESTA DE: "EL GALLO Y EL ZORRO"	
ANEXO 2	131
ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA/RESPUESTA DE: "LA CIGARRA Y LA HORMIGA"	
BIBLIOGRAFÍA	144

INTRODUCCIÓN

Todos los días mantenemos contacto con la lectura; a diario, por cualquier motivo, nos vemos rodeados de información escrita. A través de ésta tenemos acceso al conocimiento, a enriquecer nuestra cultura, a recrearnos; es un medio por el cual nuestro desarrollo como seres humanos no encuentra límites.

Podría pensarse que debido a esta familiaridad que mantenemos con la lectura los que conformamos una sociedad alfabetizada conocemos todo sobre ella, que su estudio ya está agotado; sin embargo, aun nos enfrentamos a serias limitaciones en la práctica de este complejo proceso que es la lectura.

En realidad son innumerables los estudios que giran en torno al proceso lector; a través del tiempo hemos conocido diversos trabajos. En su momento, cada modelo teórico ha señalado las deficiencias de las otras líneas de investigación y ha aportado, en el mejor de los casos, factores que no se habían rescatado. A pesar de esto, hasta la fecha los resultados no son del todo satisfactorios; todavía la sociedad en general demanda otras opciones para solucionar dificultades en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito.

Hasta ahora en nuestro país, investigaciones educativas de diversos especialistas tales como Emilia Ferreiro (1998), Sylvia Schmelkes (1992) y Judith Kalman (1998), siguen mostrando que la escuela no ha resuelto problemas tales como la deserción escolar, la reprobación y el analfabetismo. Problemas todos ellos complejos que requieren aun de estudios que ofrezcan reflexiones, análisis y datos suficientes para generar posibles soluciones o alternativas.

Hasta la fecha se han logrado avances, pero no tan significativos como para olvidarse del estudio del proceso lector. Por ejemplo, se ha generado un nuevo plan y programas educativos de nivel básico (1993) cuyo enfoque en el terreno del lenguaje es comunicativo y funcional; sin embargo todavía los logros alcanzados no son suficientes en lo que se refiere a las formas pertinentes y oportunas de intervenir en el desarrollo del niño y de la niña, y en su proceso de apropiación del lenguaje escrito: gran número de niños no logran formarse como lectores y escritores (productores de textos). El plan vigente pretende lograr que el niño adquiera un conocimiento de la lengua escrita que no se reduzca al aprendizaje de un código, en donde la actividad del sujeto se limita a descifrarlo y copiarlo, sin llegar a desarrollar plenamente la escritura y la lectura.

Se espera que los alumnos hagan uso del lenguaje, descubran su utilidad. La lectoescritura tiene una función; es fundamental encontrar el por qué y el para qué se escribe y se lee; es necesario que el lector y/o escritor utilice la lengua para un

propósito particular. Al respecto Smith (1989) nos dice que: "Los niños aprenden fácilmente lo que se refiere al lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, cuando el lenguaje tiene posibilidad de tener sentido para ellos. Y de la misma manera los niños tratarán de comprender la manera de leer estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde puedan generar y someter a prueba sus hipótesis", (p.191).

La presente investigación está centrada en uno de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la lengua escrita: la lectura. En este trabajo se parte de la definición que Goodman (1995) hace sobre la misma: "La lectura es un proceso de construcción de significado", (p. 44). Me apoyo en esta concepción de lectura porque el lector es considerado como un sujeto activo, partícipe del texto, ya que interpreta lo leído y lo reelabora a través de un proceso cognitivo. Para Goodman el proceso de reconstrucción de la lectura y en general del lenguaje escrito ocurre en un contexto ya sea familiar, social y/o cultural que puede facilitar el aprendizaje y desarrollo de este conocimiento. A su vez, este autor afirma que: "...los niños están constantemente tratando de darle sentido a la palabra escrita en su entorno (en sus hogares, con sus familias, etcétera)".

Siendo la escuela uno de los lugares en los que se privilegia a la lectura de textos literarios, resulta oportuno conocer y analizar desde ahí las estrategias que los niños y las niñas utilizan para comprender el contenido de estos textos, y de alguno en particular, como la fábula.

El propósito del presente trabajo es analizar las estrategias de lectura, particularmente las inferencias, que utilizan los niños y las niñas para comprender textos literarios, específicamente las fábulas. Éstas estrategias de inferencia son herramientas básicas en el proceso de reconstrucción de significados.

Para analizar dichas estrategias de lectura partimos de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las inferencias que los niños realizan al leer?
- ¿A partir de qué procesos reconstruyen los niños los significados?

La investigación versa sobre el proceso cognitivo de reconstrucción de significados (comprensión) que las niñas y los niños realizan al leer un texto narrativo, en este caso las fábulas que se utilizaron en esta investigación. Fundamentalmente interesa conocer las inferencias que elaboran lectores de 2º, 4º y 6º de primaria y hasta donde éstas les ayudan a comprender el contenido de dichas fábulas.

Para poner de manifiesto el proceso de comprensión lectora se utilizaron dos fábulas: "El gallo y el zorro" y "La cigarra y la hormiga", seleccionadas del libro *Fábulas de La Fontaine*, que se adaptaron a las necesidades de este trabajo. Cabe aclarar que en esta investigación no se pretende analizar el uso de la fábula en la escuela sino conocer cómo el niño y la niña usan al leer inferencias que les permiten reconstruir significados.

CAPÍTULO I

EL PROCESO DE LECTURA

La lectura está presente en nuestra vida, nos acompaña en muchos actos cotidianos, por ejemplo, leer el periódico, una revista, un cuento, el letrero de un microbús, el recibo del teléfono, un recado, etcétera. Resulta familiar observar actos de lectura, sin embargo, no es tarea fácil, conocer qué es lo que sucede cuando un sujeto lee, cómo es que un lector reconstruye lo impreso en una hoja, precisamente porque la lectura es un proceso cognitivo, interno, donde intervienen e influyen varios factores.

Diversas teorías han tratado de explicar el proceso de lectura; cada una de ellas reconoce elementos que participan en un acto de lectura; algunas ponen el énfasis en determinado aspecto y por lo tanto su explicación gira en torno a éste, otras al contrario, se basan en una visión global donde cada factor tiene un papel relevante dentro de dicho proceso.

Estas teorías seguramente han sido generadas (en parte) por la demanda social que hay en torno al aprendizaje de la lectura. Por ejemplo, en nuestro país existen problemas educativos relacionados con el analfabetismo y el proceso de apropiación y desarrollo del lenguaje escrito. Emilia Ferreiro (1998) señala que la repitencia escolar se concentra en el primer año de primaria, lo que para la investigadora representa un fracaso en la alfabetización inicial.

Tanto la Secretaría de Educación Pública como diversos investigadores (Emilia Ferreiro, *ibid*; Judith Kalman, 1998; Schmelkes, 1992) reconocen que existen dificultades en la formación de lectores y escritores, como usuarios del lenguaje escrito. En torno a esta dificultad, conviene citar la voz de muchas otras personas, como profesores y padres de familia, que mantienen un reclamo común: actualmente nuestros estudiantes no comprenden lo que leen.

¿A qué se debe esta falta de comprensión de textos?, ¿qué es leer?, ¿qué sucede cuando un sujeto lee?. En este capítulo se hace una revisión teórica de las posturas sobre la lectura que constituyen el referente de esta tesis, cuyo interés es conocer las estrategias de lectura, particularmente las inferencias que los niños y las niñas utilizan para construir y reconstruir un tipo de texto: la fábula.

Afortunadamente son varios los investigadores que se preocupan por el estudio de la lectura. Es interesante conocer las diferentes teorías que dan cuenta del proceso lector ya que éstas influyen en el aprendizaje de la lectura dentro de la escuela. El conocer estos estudios nos permite a los profesores y las personas interesadas en la lectura estar en mejores condiciones de comprender lo que sucede en las prácticas docentes y proponer alternativas encaminadas a formar lectores y escritores, es decir, estudiantes que comprendan lo que leen y escriban: un recado, una carta, un ensayo, un cuento; en suma, que utilicen el lenguaje escrito.

A lo largo de la historia del Sistema Educativo Mexicano los programas y planes educativos han estado sustentados por estas investigaciones y sus resultados se manifiestan en las prácticas de lectura que la población en general realiza, ya que la mayoría de los lectores han recibido una educación escolarizada. Sin embargo, no podemos olvidar que la escuela no es el único lugar en donde hemos aprendido a leer. Afortunadamente, un lector, sea principiante o experto, puede seguir continuando su desarrollo en otros ámbitos y tener la oportunidad de avanzar como lector, porque como lo han mencionado varios estudiosos del tema, se aprende a leer leyendo. La práctica forma a un lector; aprender a leer, como lo menciona Smith (1989), "fundamentalmente es una cuestión de experiencia" (p. 204).

1.1.- LA LECTURA

En esta tesis se parte de la definición que Goodman (1995) elaboró sobre la lectura: "es un proceso de construcción de significado" (pág. 44). Esta concepción enmarca toda una corriente teórica que define el proceso de comprensión lectora como dinámico, donde confluyen diversos factores en esta construcción que cada lector elabora ante un texto.

Con base a lo anterior, en este trabajo se considera a la lectura como un proceso cognitivo de construcción de significado entre el lector y el texto. Se produce entre ellos un encuentro de transacción, donde intervienen las estrategias en que se apoya el lector para construir su propio texto.

Las estrategias de lectura son como herramientas con las que el lector cuenta para enfrentarse a su trabajo de construcción; son varias y actúan muchas veces en forma conjunta para lograr el propósito de la lectura: la comprensión.

Se comparte también la postura de Johnston (1989) al considerar a las inferencias como la esencia de la comprensión lectora. Para que un lector elabore una inferencia se necesita que interactúen varios elementos: sus conocimientos previos, sus ideas, sus creencias, lo que conoce sobre el tema desarrollado, la estructura del texto y la información que está recibiendo al leer para rehacer un nuevo texto. Esta reconstrucción se considera como la base de la comprensión.

Cuando un sujeto elabora una inferencia está construyendo un nuevo texto, ya que no sólo está repitiendo o parafraseando la palabra escrita, sino que tiene que arriesgarse y construir su propia versión y para que esto suceda tiene que elaborar inferencias.

Más adelante se expondrán las estrategias de lectura que un lector utiliza para comprender un texto. Ahora se mencionan los principales modelos en torno al proceso lector.

1.2.- MODELOS SOBRE EL PROCESO LECTOR

El estudio sobre la lectura no es nuevo, en cada época han surgido diferentes posturas o modelos teóricos que han tratado de explicar el proceso lector y que de alguna manera han influenciado en las prácticas de lectura que los estudiantes realizan, incluso según la opinión de algunos estudiosos del lenguaje escrito, actualmente algunos modelos añejos todavía están vigentes en las aulas escolares.

Cairney (1992) menciona tres modelos sobre el proceso de lectura que han tenido impacto en la sociedad.

Uno de ellos es conocido como teorías de transferencia de información, cuyos exponentes son La Berge y Samuels (1985). En este cuerpo de teorías la lectura es concebida como una transferencia de significado. El lector es pasivo ante el texto, su participación solamente se reduce a extraer de las letras el significado.

Según Cairney, a pesar de que ya se han dado a conocer otros modelos de lectura, algunas prácticas escolares todavía son planeadas de acuerdo a dicho modelo, por ejemplo: los profesores evalúan la comprensión lectora a través de preguntas que sólo exigen una repetición literal. El propósito es que el alumno descifre el texto, es decir, ocurra esta transferencia de significado texto-lector.

También Smith (1973) habla sobre la vigencia de estas prácticas escolares en su artículo "Doce maneras fáciles de hacer difícil el aprendizaje de la lectura". El autor describe una serie de actividades que los profesores realizan para "lograr" el aprendizaje de la lectura. Estas doce actividades dejan entrever, que están basadas en este modelo llamado de transferencia, y que aceptan que la lectura consiste en dominar las reglas, es decir, solamente el lector al conocerlas será capaz de extraer el significado que está en la letra impresa.

Otro modelo citado es el interactivo. Para los investigadores que lo exponen, como Goodman y Smith (1970 aproximadamente), la lectura es un proceso activo donde lector y texto interactúan. Las letras están ahí, plasmadas, cargadas de un significado construido por el autor y el propio texto, pero es el lector quien participa reconstruyendo el contenido. Cada lector aporta información al texto, son sus conocimientos previos los que ayudan a reconstruir el significado.

Los conocimientos previos son entendidos como aquello que conoce el sujeto sobre la lengua escrita, el tema desarrollado, la estructura del texto y sus propias creencias, valores y experiencias; lo que llama Smith la "teoría del mundo" que cada lector ha construido a lo largo de su existencia y a través de la cual interpreta la vida misma.

Por último Cairney (ibid.) menciona las teorías transaccionales, cuyos exponentes más reconocidos son Rosenblatt (1978) y Shanklin (1982). Para estos autores el producto de este encuentro entre lector y texto va más allá que la suma de los dos elementos: no sólo se juntan o se suman, sino que se reproduce otro texto diferente que el leído.

Cairney (ibid.) cita la explicación que aporta Rosenblatt: "el lector crea un poema (texto) que es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro" (p. 29).

El resultado es un producto diferente que va más allá de la suma de las partes, un nuevo texto.

Se puede decir que estos modelos son los que representan hasta la fecha las investigaciones en torno a la lectura, y esto coincide con la exposición que hace Alma Carrasco (1999) de las diferentes teorías.

La autora analiza tres posturas:

- La primera postura afirma que el texto es el que aporta el significado y la tarea del lector consiste en descifrar el código expuesto. El texto ocupa un lugar prioritario en la producción del significado, ya que éste se encuentra plasmado en la letra impresa.

- La segunda postura apoya la idea de que el lector, al leer, actualiza sus esquemas cognitivos de conocimiento a causa de la información recibida, y entonces reconstruye el significado.
- La tercera postura, llamada de transacción, sostiene que los esquemas del lector no son rígidos, se modifican, se reajustan al ir recibiendo la información escrita. El significado no está ni en el texto ni en el lector, sino en este ir y venir entre ambos elementos.

En cada modelo o postura el papel del lector es diferente. En el primer modelo, su actividad es casi nula, solamente se reduce a descifrar el texto; en el segundo modelo toma una importancia fundamental: el lector interactúa con la palabra escrita; en el tercer modelo ambos elementos son considerados: entre el texto y el lector se produce una transacción que va más allá de la suma de las partes.

1.3. - PAPEL DEL LECTOR

En un acto de lectura se encuentran básicamente dos elementos: el texto y el lector. De acuerdo al modelo o postura teórica, cada elemento juega un papel dentro del proceso de lectura, por lo que en mayor o menor grado se enfatiza su influencia, según sea el caso.

Algunas posturas como las que sostiene el primer modelo antes mencionado, suponen que el significado únicamente está en el texto, el autor tuvo una intención al escribir y el lector tiene que encontrarla, descifrándolo. Reconocen que hay solamente una interpretación válida, reduciendo el papel del lector a un simple traductor de grafías.

Estas posturas teóricas explican que el lector se relaciona con el texto de abajo hacia arriba, primeramente reconociendo las letras, la relación sonido grafía, luego las palabras y las oraciones, utilizando lo que conoce sobre la sintaxis, la semántica y la ortografía, hasta llegar al significado. Si el significado está en lo impreso, no se aceptan diversas interpretaciones, pues sólo se reconoce un significado. La participación del lector se reduce a la transcripción o desciframiento de la lengua escrita.

En este modelo se pretende que el alumno domine las reglas de la lectura que consisten en: reconocer las letras y las palabras, saber que significan cada una por separado (fuera de contexto), cuidar el ritmo de la lectura, que éste sea fluido,

no cometer omisiones de palabras o intercambiar una letra por otra y contestar las preguntas sobre el contenido procurando repetir las palabras escritas, asegurando así, en lo posible, una traducción fiel al autor. El lector es visto como un repetidor del escrito, no hay posibilidad de construir otro texto o de lo que comúnmente llamamos crear su propia versión.

Por el contrario, los modelos interactivo y transaccional observan un lector activo, constructor de significado. Cuando un sujeto lee, no sólo se ponen en juego sus conocimientos sobre la lengua escrita, sino también la información que contiene el texto de acuerdo a sus características y propiedades.

Estos modelos ya citados reconocen que el texto fue escrito en un contexto determinado que ha influido en el escritor. El autor tiene un estilo propio de escribir que se manifiesta en cómo desarrolla el tema, las ideas que remarca, las que critica, la intención que plasma en su escrito, las propias expectativas que tiene sobre sus lectores, los conocimientos y preferencias que lo llevan a escribir de determinada forma. Todo esto son informaciones que el lector recibe como datos complementarios para reconstruir el texto.

Por su parte, el lector trae consigo su propia historia que interviene en la forma en que está reconstruyendo lo leído. Sus conocimientos previos, sus emociones, el propósito de su lectura (para qué y por qué esta leyendo) y la situación en la que lee, son factores que modifican el proceso lector.

1.4.- IMPORTANCIA DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA LECTURA

Algunos autores como Frank Smith (1989) o Kenneth Goodman (1991) hablan de la importancia que tienen los conocimientos previos en el proceso de lectura.

Para Goodman la lectura es interpretación, el lector participa activamente en este proceso, y la comprensión de lectura se ve influenciada en gran medida por sus conocimientos previos. No niega que el propio texto y el escritor intervienen en esta transacción, pero enfatiza el papel que juegan los conocimientos previos del sujeto en la lectura: "Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura" (pág. 18).

En algunas ocasiones, los lectores hemos corroborado al leer que, si desconocemos el tema desarrollado por el escritor, se nos dificulta comprender lo que está exponiendo; incluso pareciera que de pronto estamos leyendo en un idioma diferente al nuestro. Ejemplo: un niño o una niña al leer una novela escrita en español antiguo sobre un acontecimiento ajeno a su tiempo, seguramente

desconocerá ciertos términos o los interpretará de una manera distinta a lo que el escritor quiso transmitir, lo que afectará sin duda su comprensión lectora. De ahí la importancia en la docencia de indagar qué es lo que conocen los alumnos sobre el tema, el tipo de texto, el propio contexto en que fue creado el libro, entre otros aspectos, antes de enfrentarlos con el material de lectura. Por lo que cabe preguntarse: ¿cuáles son los conocimientos con los que cuentan los niños y las niñas para comprender las lecturas que les dan en la escuela?. Por supuesto que esta interrogante no descarta la importancia de presentar en la escuela diversos materiales que desarrollen temas diferentes, al contrario, resulta enriquecedor que se trabaje con un repertorio amplio. En realidad, lo que se quiere destacar es el papel del profesor o del lector más experimentado para que apoye este proceso de lectura y sirva de puente o enlace entre el texto y el alumno menos experimentado, a través de preguntas, comentarios, reflexiones, análisis y sobre todo como un modelo lector que se muestre leyendo.

El reconocimiento de la importancia de los conocimientos previos en la lectura también nos explica por qué son válidas las diferentes interpretaciones sobre un mismo texto. Al leer, no todos conocemos exactamente lo mismo sobre el tema expuesto, cada uno hemos tenido experiencias diversas que no llevan a interpretar de diferente manera el contenido de un texto y a reconstruirlo con base a lo que conocemos. En consecuencia, no existe un solo significado sino tantas interpretaciones como lectores hayan leído el texto; por esta razón es que el significado es relativo.

Al respecto Cairney (op. cit.) nos explica por qué un mismo texto produce múltiples significados: "... las características individuales del lector conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando lee. De hecho, dado que los lectores cambian con el tiempo, también lo hacen sus significados. Por tanto, múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados", (pág. 30).

Si un solo texto produce múltiples reinterpretaciones, tantas como lectores hayan leído el texto, los profesores podemos crear estrategias que nos ayuden a evaluar la comprensión lectora para conocer las diversas interpretaciones de nuestros alumnos. Sin que esta forma de evaluar se vea reducida a preguntas textuales que indagan una sola interpretación y no las diferentes interpretaciones.

Se puede decir que los conocimientos previos son los que nos llevan a interpretar de una forma muy particular la lectura, son como unos anteojos que nos ayudan a mirarla, y que están antes y durante la lectura. Antes, porque están fuera del texto, son parte del lector; es decir, conforman sus creencias, valores, informaciones sobre el tema desarrollado en el texto y conocimientos lingüísticos. Y durante, porque modifican la información que estamos leyendo. El texto es interpretado de

acuerdo a lo que conocemos; sin embargo, los conocimientos previos también se están modificando en el proceso de lectura.

Frank Smith (1989) enfatiza en su estudio sobre la comprensión de la lectura la importancia de los conocimientos previos.

Para este autor, la lectura tiene dos aspectos: la información visual y la no visual. La primera es la que está impresa, las palabras que le dan forma al texto, su estructura; la segunda es el conocimiento previo que tiene el lector y la forma en que lee cada texto, así como la estrategia que utiliza al leer.

Ambas informaciones mantienen una estrecha relación. Si el lector cuenta con una copiosa información no visual no necesita centrar su atención en la visual; de ahí la importancia de atender en el aprendizaje de la lectura a los conocimientos previos acerca de lo que se lee y a las estrategias utilizadas para construir significados.

Para aprender a leer, afirma Smith (ibid.), se necesita leer; en la medida en que lo hagamos, mayor será nuestra información no visual y nuestra lectura se verá enriquecida en este proceso infinito que es el desarrollo de la lectura. Al respecto dicho autor enuncia: "Todos debemos de leer para aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector completo" (pág.21). La principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida, afirma este autor, es que el comienzo es mucho más difícil.

Smith (ibid.) explica que una de las razones del por qué algunos niños tienen dificultades al leer, a pesar de que conocen el código alfabético, es que no poseen la necesaria información no visual al estar en contacto con ciertos materiales que requieren mayores conocimientos y que en ocasiones son utilizados para iniciar el aprendizaje de la lectura.

Con esta afirmación el autor, nos hace voltear a los y las docentes hacia los textos. En algunas ocasiones las niñas y los niños, ya alfabetizados, presentan ciertas dificultades para reconstruir un texto; ¿a qué se debe?. Efectivamente el lector es el que reconstruye lo leído con base en sus conocimientos previos y en el texto mismo. Sin embargo, algunos textos resultan complejos para los niños y las niñas, quienes no logran descubrir lo esencial de la lectura, los hechos elementales que le dan coherencia a la historia. A veces en la escuela se lee el material que por tradición se ha pensado como adecuado para la infancia; tal es el caso de las fábulas y los cuentos, sólo por citar algunos ejemplos, aunque como lo mencionan algunos expertos sobre literatura (Mario Rey, 2000) no existen criterios claros, objetivos y confiables de que dichos textos sean comprendidos y hasta disfrutados por las chicas y los chicos. Se les utiliza indiscriminadamente en las

prácticas escolares de lectura, lo que nos lleva a reflexionar en los materiales que nuestros alumnos y alumnas leen, y que tal vez provoquen ciertas dificultades para ser comprendidos. La presente investigación ha encontrado resultados interesantes sobre la fábula considerada como un género propio para la infancia. Más adelante se expondrá el análisis de dicho género literario.

1.5.- LA AFECTIVIDAD Y LA LECTURA

En esta investigación se considera que la lectura no es un proceso puramente cognitivo, ya que la afectividad del lector está también presente. Por ello se incluye este breve apartado sobre este aspecto un tanto olvidado en algunas investigaciones sobre la lectura.

En la reconstrucción del significado de un texto no solamente intervienen los aspectos hasta ahora señalados, como los conocimientos previos, los semánticos, los lingüísticos, etcétera. Además, participan aquellos conocidos como los emocionales.

Bruno Bettelheim (1983), uno de los pocos estudiosos de esta otra arista de la lectura, el aspecto emocional, señala, conforme al enfoque psicoanalítico, que la interpretación elaborada por el lector se ve modificada por los propios sentimientos, es decir, en la reconstrucción del texto participa la personalidad íntegra: "...el significado de lo que esté leyendo se ve deformado tanto por los sentimientos que él aporte como por los que la lectura despierte en él" (pág. 48).

De acuerdo a este planteamiento, la lectura es un proceso complejo donde participan, por un lado, el intelecto y la emotividad del lector, y por otro lado, el texto y todo lo que conlleva (la intención del autor para escribir, su postura ante la vida misma, sus concepciones, sus prejuicios, sus valores, etcétera).

Según este autor, cuando un sujeto lee participan varios factores que lo constituyen como tal: sus facultades cognitivas, su imaginación, sus emociones, en suma toda su personalidad, incluyendo su inconsciente.

* Bettelheim a lo largo de su exposición no aporta ninguna definición del inconsciente, sin embargo, creemos por su orientación psicoanalítica que lo entiende tal y como el mismo Freud (1964) lo define: "llamamos inconsciente a un proceso psíquico cuya existencia nos vemos precisados a suponer, acaso porque lo deducimos a partir de sus efectos, y del cual, empero, no sabemos nada" (pág. 65).

En el encuentro de la lectura, tanto el autor como el lector manifiestan sus inconscientes en sus producciones (escritura y lectura, respectivamente). El autor, al escribir, tiene ciertas intenciones conscientes e inconscientes y el lector, por su parte, recibe el mensaje en forma consciente e inconsciente. De acuerdo a este enfoque psicoanalítico, el inconsciente del lector participa activamente en la reconstrucción del significado del texto, modificando el proceso y alterando la comprensión de la historia leída.

Desafortunadamente no se cuenta con una copiosa investigación sobre este aspecto del inconsciente en la comprensión de un texto. Bettelheim (ibid.) reconoce que: "Todavía no sabemos demasiado acerca de las fuerzas inconscientes que actúan dentro del lector y condicionan sus respuestas ante una obra literaria hasta el punto que quiera hacerla parte de su experiencia personal.

Aún menos sabemos sobre los factores que intervienen cuando existe una disparidad entre los mensajes pensados por un autor y los que recibe el lector. Cuando se produce esta disparidad, puede que leamos el texto de manera distinta a como está impreso en realidad o puede que pongamos resistencia y que, en los casos extremos, nos resulte imposible leer siquiera el texto" (pág. 48).

Esta afirmación que se acaba de señalar es básica en el estudio de Bruno Bettelheim: la importancia que tiene el inconsciente del lector en la comprensión del texto; En algunas ocasiones la historia leída "despierta" ciertas emociones, sentimientos, temores o ansiedades en el sujeto que alteran la comprensión del texto; se modifica de tal manera, que incluso la lectura se evalúa como deficiente y con escaso apego a la información escrita. Se llega incluso a pensar que el lector presenta dificultades cognitivas; sin embargo, se puede afirmar, tomando como base estos estudios psicoanalíticos, que las causas podrían ser otras.

De acuerdo a los estudios que ha realizado dicho autor, algunos niños y niñas modifican de tal manera el texto que su reinterpretación se aleja demasiado de la información literal, lo que provoca en los docentes preocupación por una posible dificultad cognitiva. La causa no es que no hayan comprendido la lectura, sino que de alguna manera la historia despierta en ellos sentimientos negativos, angustias o temores que prefieren suprimirlos y, entonces, alteran el texto.

Bettelheim (ibid.) señala que "...muchas de las dificultades con que tropiezan los niños al aprender a leer, así como muchos de los errores que cometen...se deben no a una incapacidad de descifrar o entender el texto, sino que a menudo obedecen a que lo entienden muy bien, lo suficiente como para rechazarlo por razones que a ellos les parecen válidas" (pág. 69).

En ocasiones, cuando un niño o una niña aparentemente no ha comprendido un texto, el o la docente piensa que ha tenido alguna dificultad de tipo cognitivo; sin embargo, puede suceder que el lector o la lectora modifique el significado de la lectura conforme a sus necesidades emocionales (conflictos, miedos, angustias). Este deseo de cambiar una palabra o letra por otra, e incluso el propio significado del texto, no es consciente. El niño o la niña desconoce por qué ha hecho el cambio o la omisión de la palabra, no sabe por qué ha cometido un "error" en la lectura. El mencionado psicoanalista afirma que comúnmente se cree que los niños pequeños solamente se fijan en la palabra en sí misma, en el cómo se escribe y no en lo que representa, preocupados únicamente en el desciframiento mas no en el significado. En realidad, según este autor, ocurre lo contrario: las niñas y los niños no separan el significado del significante; una palabra que despierta en ellos deseos, sentimientos, temores o angustias la modifican o la suprimen.

De acuerdo a estos estudios psicoanalíticos se puede decir que los pequeños y las pequeñas, al leer una historia cuyos elementos "van en contra de sus necesidades emocionales" (Bettelheim,1983) la modifican. Por ejemplo, la recuerdan de una manera muy diferente a la original ya sea quitándole o agregándole otros elementos. Cada texto despierta sentimientos muy diferentes en cada lector, incluso al mismo sujeto en distintos momentos de su vida, de acuerdo a lo que esté experimentando en su interior.

Este aspecto de la subjetividad en la lectura también es reconocido por Tucker (1985). Para este autor cada niño o niña al leer encuentra historias que le despiertan emociones diversas y que modifican su comprensión lectora. En su texto "El niño y el libro" reconoce que de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño o la niña se presentan ciertas necesidades emocionales que la literatura puede satisfacer; así por ejemplo, los niños muy pequeños aceptan con mucha facilidad las historias en que los animales actúan como seres humanos (animismo) porque se identifican con ellos como seres vulnerables, en donde lo mágico es posible; tanto, que un animal puede comunicarse y ser como las personas. Se puede decir conforme a Tucker (ibid.), que una historia puede estimular a los niños en su desarrollo no sólo cognitivo, sino también emocional, ayudándoles a fantasear la realidad; muchas veces dolorosa o intolerable. Así pueden identificarse con el bueno o el malo del cuento sin necesidad de ser criticados por ello.

La importancia del contenido de la lectura es remarcada por estos autores. Las historias leídas despiertan sentimientos y emociones que influyen en la comprensión lectora. No se puede olvidar que el aspecto emocional de cada lector es fundamental en su desarrollo como ser humano y la literatura puede ser un medio terapéutico para ayudarlo a superar sus fantasías, deseos y ansiedades.

Para Michele Petit (1999) la subjetividad acompaña a la lectura. Los lectores se apropian de los textos; tanto, que "los hacen significar otras cosas" (pág. 25) conforme a su deseo, a sus necesidades. El sentido del texto "se le escapa al autor" (pág.27); en el lector "las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto" (pág.28).

Según Petit, la lectura puede ser tan enriquecedora para el sujeto que le ayuda a construirse así mismo. Se puede decir que es un camino, un medio que nos permite reflexionar sobre nuestra vida, nos sugiere cambios, alternativas; a través de la lectura desarrollamos nuestras fantasías, nos fugamos a otros tiempos; además, nos permite pensar, soñar, aprender, conocer otras posibilidades de vivir; en fin, es una experiencia fascinante que toca aspectos cognitivos y emocionales.

Es sin duda interesante proseguir con estos estudios de la emotividad en la lectura, pues ayudaría a analizarla de una manera global, tomando en cuenta (en lo posible) todos los aspectos que intervienen en un acto de lectura.

1.6.- EL TEXTO

En esta transacción de significado entre el lector y el texto, es interesante también conocer las propiedades y características de éste último: ¿El texto en qué forma influencia el proceso de lectura? ¿qué es lo que genera ante el lector?.

De acuerdo a los planteamientos de Solé (1992) un texto genera expectativas en el lector. Antes de leer, el sujeto anticipa qué es lo que va a encontrar en el texto. Quiénes hemos tenido la experiencia de haber leído diferentes textos, conocemos de antemano qué tipo de información vamos a encontrar en determinados materiales, por ejemplo: cuando leemos una novela nuestros pensamientos giran en torno a ciertas ideas distintas a las que surgen cuando leemos un periódico.

Existen muchas clasificaciones de los tipos de texto; por citar algunas, Margarita Gomez Palacios (1995) analiza las características de los textos en función de: su forma gráfica, su relación con el sistema de la lengua, su estructura y contenido. Isabel Solé (ibid.) menciona estudios sobre los diferentes tipos de texto y expone la propuesta de Adam (1985): narrativo, descriptivo, expositivo e instructivo.

La importancia de señalar las diversas clasificaciones de los textos radica en conocer que el tipo de texto influencia el proceso de lectura, por lo que genera en el lector. Isabel Solé (ibid.) rescata que el uso de diferentes textos en la escuela ayuda a formar en el lector un conocimiento sobre el contenido que puede portar

cada material, así como los niños y las niñas pueden aprender a encontrar pistas en el texto que les ayuden a comprenderlo.

También es importante saber que el texto surge en un tiempo y época determinada que se manifiestan en su contenido, como lo menciona Quintero (1998): "todo texto nace de una necesidad, procura un propósito, cumple una función social" (pág.42).

Dicho autor nos ayuda a comprender qué es un texto, mencionando lo que significa en latín: tejido. Efectivamente el texto es un tejido, donde se entrelazan las palabras dichas (lo que llama Smith la información visual), y las palabras no dichas (todo lo que tiene de implícito un texto): la intención del autor, sus prejuicios, preferencias, ideas, simbolismos, etcétera, del escritor.

1.7.- EL CONTEXTO Y LA LECTURA

Sabemos que los sujetos al leer nos encontramos en una situación específica, en ciertas condiciones sociales o ambientales que también influyen en la reconstrucción que hacemos del texto. Verbigracia podemos leer algún folleto o revista mientras esperamos al médico, en casa una novela que nosotros mismos hemos elegido, en el metro un cartel o un cuento en la escuela, estas situaciones modifican en parte la comprensión de la lectura.

Siguiendo los modelos transaccionales de la lectura, en esta tesis se está de acuerdo en que el significado se construye entre el lector y el texto en un contexto específico, es decir, en un ámbito social que presenta ciertas características que modifican el proceso. Para Rosenblatt (1978) el contexto es un factor importante en la reconstrucción del significado en la lectura porque: "el contexto causa un profundo impacto, configurando el significado que se construye" (pág.33).

Por ejemplo, en la escuela uno de los propósitos básicos que marca actualmente el plan y programa educativo es que los alumnos se formen como lectores y que reflexionen sobre el significado de lo que leen. Lo que probablemente provoque al profesor de nivel primario a planear sus clases y a los alumnos a leer de determinada manera, este contexto escolar influye en la forma de construir significado.

El contexto es lo que enmarca este diálogo o encuentro entre lector y escritor. La lectura sucede dentro de un espacio y tiempo determinado, en donde, ya sea implícitamente o explícitamente, hay ciertas características que modifican el proceso lector. Tanto el lector como el escritor son productos de un contexto social en el que se han desenvuelto, han vivido experiencias que los conforman como sujetos, de ahí la importancia que tiene tomar en cuenta bajo que circunstancias

se está llevando a cabo la lectura, quién es el lector y quién es el escritor al que se está leyendo.

Cairney (1992) también considera como "factor clave" al contexto en la lectura. Afirma que el contexto influye en tres niveles:

Primero. Todas las personas han vivido en un contexto social y cultural en que se han formado y desarrollado, y éste modifica la forma en que interpretan sus lecturas.

Segundo. El libro es escrito en un contexto específico. El texto nace en una época histórica, donde se viven necesidades, problemas, avances científicos y tecnológicos, cambios sociales y económicos que influyen al autor cuando escribe.

Tercero, los lectores leen en un contexto específico, es decir en una situación particular: el libro de Español en la escuela, las instrucciones médicas para sanar de alguna enfermedad, algún informativo administrativo en la oficina.

Retomando nuevamente al lector, sabemos que el propósito por el que está leyendo le ayudará en la construcción del significado. El por qué y el para qué se lee son aspectos importantes que muchas veces están determinados por un contexto. Cada lector antes, durante y después de la lectura establece algún propósito que le sirve de guía para ir reconstruyendo el significado; es como entablar un diálogo con la palabra escrita, se elaboran preguntas para que sean contestadas a través de la lectura.

Jolibert (1992) señala que al interrogar al texto estamos formulando hipótesis sobre su sentido a partir de la información que recibimos, índices que van más allá de elementos meramente lingüísticos, y además, estamos también verificando esas hipótesis, es decir, estamos utilizando estrategias de lectura que nos ayudan a la construcción de significado. Estas formas o maneras de acercarnos a comprender el texto son estrategias que el lector utiliza antes, durante y después de que ha leído.

1.8.- ESTRATEGIAS DE LECTURA

En la lectura, participan, como lo hemos estado analizando, el texto, el lector y la situación en que ocurre (contexto). El propósito fundamental de la lectura es la comprensión, pero ¿cómo se construye?. La transacción que se da entre el texto y el lector se construye a través de las estrategias, amén de los conocimientos previos, el propósito de la lectura y el texto mismo. Las estrategias de lectura son operaciones propiamente cognitivas que permiten la comprensión del texto, son

como las herramientas que le ayudan al lector a construir el significado antes, durante y después de la lectura.

Alma Carrasco (1999) menciona que son cuatro las estrategias de lectura más conocidas y consideradas básicas: muestreo, predicción, inferencia y autocontrol.

Los estudios sobre las estrategias han ayudado, en parte, a comprender que el proceso lector es complejo, ya que al leer un sujeto generalmente está utilizando simultáneamente varias estrategias.

Las estrategias que han sido consideradas como fundamentales son:

El muestreo, que consiste en seleccionar los índices del texto necesarios para construir el significado. El lector tiene que discriminar algunos datos de la información que está recibiendo y seleccionar aquellos que sean básicos, que le ayuden a comprender o reconstruir la lectura.

Los expertos nos dicen que un buen lector (aquel que comprende lo que lee) no se satura de datos, atendiendo todos los detalles; al contrario, busca ideas, su propósito al leer es descubrir un significado al texto.

La predicción—El lector, de acuerdo a lo que conoce sobre el tema, la lengua escrita, el autor, la estructura del texto, sus experiencias y sus conocimientos previos, anticipa lo que va encontrar en la lectura. Durante la lectura, o incluso antes de iniciarla propiamente, el lector predice de qué va a tratar el libro o la revista que se dispone a leer, cuál es la información que puede aparecer en el texto, cómo va a terminar la historia, etcétera. El lector se adelanta al texto, “adivina” lo que viene, lo que se va a decir. Por ejemplo: un sujeto conocedor de diversos textos sabe que cuando una lectura inicia como “Había una vez...” anticipa que es un cuento y que probablemente ocurran hechos mágicos. Lo importante es que el lector sea capaz de ir corrigiendo o confirmando sus predicciones de acuerdo a lo que va leyendo.

Según Smith (1989), para comprender hay que predecir. La predicción significa formular preguntas y al encontrar sus respuestas estamos comprendiendo el texto. Cuando predecimos, la incertidumbre disminuye ya que estamos eliminando previamente las alternativas improbables, así desechemos información innecesaria que satura nuestra atención. Al leer predecimos el significado, formulamos y comprobamos nuestras predicciones.

Cassany (1994) nos señala que el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, “es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto” (pág. 205).

Se dice que un lector competente verifica durante su lectura estas predicciones o hipótesis y que de acuerdo a la información que va recibiendo las confirma o rectifica.

~~El autocontrol.~~ Un lector competente controla su lectura antes, durante y después; dirige su atención de forma consciente o no. Busca información que responda a su propósito de lectura. Lee despacio alguna frase o párrafo que se le dificulte, relea todo el texto o sólo la parte confusa, detecta errores de imprenta, elabora inferencias para ir construyendo el significado, resuelve las ambigüedades léxicas. El autocontrol es el proceso mediante el cual un lector va aplicando las estrategias necesarias para construir el significado.

~~La inferencia.~~ El lector completa la información expuesta en el texto, "cubre" de acuerdo a sus conocimientos previos los huecos de datos que no están explícitos. En los textos se encuentran lagunas de información; el lector para construir el significado, tiene descubrir todo lo supuesto, lo sobreentendido, lo ambiguo, los simbolismos, las metáforas, el sarcasmo, las ironías, los dobles sentidos. Además, el lector al inferir puede conocer la manera de pensar del propio autor, sus intenciones, preferencias y prejuicios sobre el tema expuesto en el texto. En suma el lector, a través de la inferencia, reviste de alguna forma al texto que no está del todo acabado.

La inferencia está considerada por varios autores (Cassany 1994, Marcuschi 1999, Goodman 1982) como una estrategia básica en la lectura; para otros como Johnston (1989) las inferencias son la esencia de la comprensión lectora.

Dada la importancia que la inferencia tiene en esta tesis se desarrollará la exposición que sobre ésta tienen Johnston y Marcuschi, con la finalidad de conocer más detalladamente el papel de esta estrategia en el proceso de la comprensión lectora.

Johnston (ibid.) sostiene que los lectores han comprendido un texto cuando han elaborado inferencias, ya que se han establecido conexiones lógicas entre las ideas, que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir preposiciones y frases, y, además, completar las partes de información ausentes; por tanto las inferencias son actos fundamentales de comprensión.

Trabasso citado por Johnston (1989) señala las cuatro funciones que realizan las inferencias, a saber:

- 1.- Resolución de ambigüedad léxica.
- 2.- Resolución de referencias pronominales y nominales.
- 3.- Establecimiento del contexto para la frase.
- 4.- Establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, un modelo base para el procesamiento arriba - abajo.

Marca las subclases de inferencias, independientemente de las inferencias conectoras o complementarias, que son:

1.- Relaciones lógicas:

- a) Motivacionales. Por ejemplo, el texto dice "Bill no ha comido en dos días". Es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.
- b) Capacidad. Se infiere sin dificultad que la riqueza permite comprar cosas.
- c) Causa psicológica. Se infiere dados los antecedentes apropiados: que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra, por ejemplo.
- d) Causa física. Se puede inferir que el hielo de la carretera hizo que el coche patinara.

2.- Relaciones informativas:

- a) Espacial y temporal: si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de "él" en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

3.- Evaluación. Inferencias basadas en juicios morales y sociales (Pedro pega a su mujer, por tanto no es una buena persona).

Marcushi (1999) al igual que Johnston (1989), también se interesa en el estudio de las inferencias. Para Marcushi la lectura es un proceso principalmente inferencial, reconoce que en el proceso lector también intervienen elaboraciones semánticas, pragmáticas, lógicas y culturales, sin embargo considera que en la lectura la elaboración de las inferencias es básica para la comprensión. En su obra (ibid.) sostiene que el contexto sociocultural, los conocimientos del mundo, las experiencias y creencias individuales influyen en las inferencias que se elaboran al leer.

En un texto hay mucha información implícita, por lo que un lector tiene que inferir primeramente a partir de los índices lingüísticos (input lingüístico) para complementar la construcción de la lectura con sus conocimientos previos, creencias y experiencias. Debido a esto Marcushi afirma que las inferencias tienen un papel fundamental en la comprensión de textos.

El texto presenta huecos, vacíos que el lector tiene que descubrir, haciendo explícito lo implícito.

La inferencia, según este autor, es una operación cognitiva que permite al lector construir nuevas proposiciones a partir de otras ya dadas. Las inferencias se sitúan en un contexto cognitivo formado por los pre- conocimientos, las creencias, las circunstancias en que el texto es leído y los conocimientos del discurso que tiene el lector.

Marcushi propone tres grupos de inferencias:

ESQUEMA GENERAL DE INFERENCIAS

A INFERENCIAS LÓGICAS

Basadas sobre todo en relaciones lógicas y sometidas a los valores de verdad en las relaciones entre proposiciones.

- Deductivas
- Inductivas
- Incondicionales

B INFERENCIAS PRAGMÁTICO- CULTURALES

Basadas siempre en el input textual y también en el conocimiento de items lexicales y relaciones semánticas.

- por identificación referencial
- por generalización
- por asociaciones
- por analogía
- por composiciones
- descomposiciones

C INFERENCIAS PRAGMÁTICO-CULTURALES

Basadas en conocimientos, experiencias, creencias, ideologías y axiologías individuales.

- Convencionales
- Experienciales
- Evaluativas
- Cognitivo –culturales

Marcushi (ibid.) explica que el primer grupo de inferencias es muy usado en la vida diaria: frecuentemente estamos elaborando inferencias por deducciones inmediatas, cita un ejemplo:

- a) Algunos ministros son corruptos,
Inferimos que:
- a') Algunos ministros no son corruptos.

Esta inferencia que se señala, es apenas una probabilidad de lo que podría resultar de la primera aseveración, sin embargo, el citado autor nos dice que este tipo de inferencias los lectores generalmente las realizamos sin mayor cuidado.

El segundo grupo de inferencias Marcushi lo explica por medio de las inferencias analógico- semánticas.

Explica que una analogía se realiza cuando se establece una relación entre dos sistemas. Una analogía equivale a una proposición de proximidad o correspondencia fundada en asociaciones o semejanzas. En el caso del lenguaje ciertas analogías son hechas con base en las propiedades semánticas de los términos o los sentidos de las oraciones. Este tipo de inferencias también es usado frecuentemente por los lectores para reconstruir el texto.

Para Marcushi las inferencias pragmático-culturales tipo C son las que más realizamos al leer. Estas inferencias son hechas con base en los conocimientos personales, las creencias e ideologías de los individuos. La formación individual y la condición sociocultural son las responsables de este tipo de inferencia en la lectura.

Estas inferencias tipo C, de acuerdo a las investigaciones realizadas por el citado autor, son las que predominan en la comprensión lectora, ya que el lector en mayor medida se apoya en sus conocimientos personales para interpretar el texto.

Esta revisión sobre los tipos de inferencias según Johnston y Marcushi ayudó a diseñar la situación experimental que se llevó a cabo con los niños y las niñas entrevistadas, por lo que esta información servirá de apoyo de otros capítulos de la tesis.

1.9.- LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA

Conviene, conforme al interés de esta tesis, retomar los planteamientos de Smith (1989) sobre el aprendizaje y la práctica de la lectura en la escuela.

Este autor menciona que muchas veces la enseñanza en la escuela no produce aprendizaje (al menos el que se pretende explícitamente). El aprendizaje de la lectura no se reduce al conocimiento del alfabeto, como mucha gente cree. El maestro juega un papel importante en el aprendizaje, por tanto se le recomienda que sus prácticas no se limiten únicamente a darles conocer a sus alumnos las letras. El profesor no puede olvidar que se necesita leer para aprender a leer, y cada vez que el lector lo hace su conocimiento se enriquece, el lector siempre tiene "algo" que aprender al enfrentarse a un texto.

Según Smith (ibid.) el sujeto es activo al leer, los lectores hacen uso de sus conocimientos ortográficos, sintácticos y semánticos en cuanto al contenido expuesto. Como se explicó anteriormente, la construcción de significados depende en mayor medida de la información no visual; esto se adquiere con la práctica y el uso de los conocimientos previos.

El lector al leer elabora significado de acuerdo a lo que conoce. Smith (ibid.) dice que los sujetos tenemos una teoría acerca del mundo y por medio de ésta nos lo explicamos; aprendemos, creamos y razonamos con base en ella. De ahí que la comprensión antecede al aprendizaje, no se aprende si no se ha comprendido.

Aprender a leer es comprender; la lectura es comprensión; leer va más allá de conocer las letras y sus sonidos.

La "teoría interna del mundo", según Smith, nos permite comprender la realidad, lo que pasa en la vida diaria, y al hacerlo estamos prediciendo en todo momento de acuerdo a dicha teoría.

Al predecir formulamos preguntas y al responderlas estamos comprendiendo. Para comprender hay que elaborar predicciones.

Esto es lo que, de acuerdo a Smith (ibid.), hacemos al leer; predecimos según nuestra teoría, nos preguntamos sobre el contenido y al respondemos lo estamos comprendiendo.

Lo que predecimos al leer es el significado del texto, y durante la lectura comprobamos o modificamos nuestras predicciones.

El citado autor reitera que el significado del texto no está en lo impreso sino que lo construye el lector. También nos dice que el lenguaje en general, escrito y oral, presenta dos aspectos: la estructura superficial y la profunda.

La primera se puede identificar con la información visual, la sonoridad y los tonos en referencia al lenguaje oral, el tamaño y la forma de las letras en cuanto al lenguaje escrito. La segunda hace referencia al significado que produce cada sujeto al escuchar o leer. Siguiendo con Smith, al leer se construye significado cuando observamos como un todo al texto, no fragmentándolo; al ir leyendo palabra por palabra es imposible darle sentido.

Es difícil para los niños y las niñas aprender a leer en forma fragmentaria. Al atender únicamente cada palabra en forma aislada, se le sustrae el sentido a la lectura que es función comunicativa.

En lo referente al concepto de aprendizaje Smith (1989) considera que: "Es un proceso continuo" (pág. 107). Al leer el niño o la niña confronta sus hipótesis, predicciones sobre el contenido del texto; en ciertas ocasiones las confirma, y en otras las modifica. Este proceso de confrontación va conformando su "teoría del mundo" y su competencia del lenguaje. Este aprendizaje, dice Smith, se puede ver favorecido por un ambiente rico en lenguaje escrito. Es difícil enseñar la lengua escrita a través de técnicas o recetas donde el niño o la niña copia pasivamente, porque la "base del aprendizaje es la comprensión" (pág.96) y esta se logra por medio de la confrontación de las hipótesis y del uso práctico del lenguaje escrito.

La lectura como se ha venido analizando es comprensión, pero ¿qué es comprender un texto?. Cuando los investigadores hablan de comprensión, generalmente nos dicen que es construir significados. Se puede decir que es un proceso cognitivo en donde lector y texto se encuentran, y entre ellos se van entrelazando ideas y conceptos que juntos se van constituyendo, ya que no sólo el lector con sus conocimientos (previos, sobre el tema desarrollado y lingüísticos), es el responsable del resultado de su lectura; también lo es el autor (con su estilo, el tipo de texto que escribió, sus preferencias, opiniones explícitas o no), ya que éste aporta información que el lector tendrá que interpretar.

Es pertinente aclarar que el reconocer a la lectura como un proceso de interpretación no significa que el proceso quede absolutamente en manos del lector, sin ningún tipo de restricción; es decir, se está de acuerdo en que cada lector construye su propio texto, elabora su interpretación ;más no es válida cualquier lectura; ésta tiene que rescatar de alguna manera lo que se dice en el texto. Esta creación muy particular de cada lector tiene sus límites.

Esto nos lleva a pensar sobre la evaluación de la comprensión: si cada lector, de acuerdo a su propia formación y a la situación en que está leyendo, construye significados, ¿dónde está el límite de esta reconstrucción?. Cada lector elabora su propia interpretación, incluso un mismo lector en distintos momentos de su vida crea interpretaciones diferentes; entonces, ¿cómo evaluar la comprensión de la lectura?.

1.10.- EVALUACIÓN DEL PROCESO LECTOR

Hablar sobre evaluación es una tarea compleja, porque se está valorando o emitiendo un juicio sobre un hecho, un aprendizaje, un proceso, en este caso la comprensión lectora.

Al emitir esa valoración nos basamos en ciertos criterios que nos guían en la evaluación sobre la lectura. Claro es que las condiciones y las personas que están involucradas en el proceso son factores que modifican la situación de la lectura. Hasta la forma en que la tarea fue explicada a los y las estudiantes interviene en los resultados a evaluar. Conviene verificar si el entrevistado está entendiendo algo semejante a lo que queremos comunicarle, porque en ocasiones no corresponde la forma en que estamos investigando con lo que queremos indagar y entonces los resultados no son muy confiables.

Al evaluar se necesita hacer una revisión detallada sobre lo que queremos medir, cómo lo vamos hacer y la situación en que se realizó la prueba.

Esto nos lleva a plantearnos que al tratar de evaluar la comprensión lectora no podemos olvidarnos de que el texto marca la pauta para que el lector produzca su propia interpretación.

Con el propósito de esclarecernos cuál es el límite entre la propia construcción que realiza el lector y el contenido genuino del texto, Margarita Gómez Palacios cita a Guillermo García (1995) quien se preocupa de la relatividad de la comprensión.

Su tesis menciona que al definir a la lectura como un proceso complejo de construcción de significados se está reconociendo un lector activo, por lo que es permitido de alguna forma que el texto sufra una transgresión.

A su vez, Johnston (1989) menciona que los escritores crean señales que le ayudan al lector a construir un significado. Cuando el autor escribe, busca facilitar el proceso de comprensión de sus lectores organizando su escrito de acuerdo a las características del supuesto receptor. En el otro extremo se encuentra el lector, al que le corresponde utilizar esas señales e interpretar el mensaje.

La precisión de esta interpretación sobre la lectura está limitada por el propósito del lector cuando lee, su conocimiento previo y su capacidad para inferir el mensaje del autor.

Según Tierney y Lazansky , citados por Johnston (ibid.) se puede permitir en la evaluación de la comprensión lectora una "banda de interpretación que refleje grados variables de procesamiento basado en el texto y basado en el lector" (pág.47).

Los planteamientos mencionados nos llevan a reflexionar acerca de la forma tradicional en que se evalúa la lectura en la escuela, por medio de preguntas que demandan una respuesta textual que se considera acertada si se apega a la información puramente literal, bajo el supuesto de que ese es el auténtico mensaje del autor. En esta forma de trabajo escolar se concibe al lector como alguien pasivo, receptor del mensaje, cuya actividad se limita a traducir las grafías.

Entonces, ¿cómo evaluar si un lector ha comprendido un texto?. Los estudiosos del proceso lector se refieren a los buenos o expertos lectores. Cuando un lector ha comprendido la lectura es porque ha logrado construir significados a partir de lo que le dice el texto y ha logrado transaccionar con él utilizando las estrategias lectoras.

De acuerdo a la situación, al texto y al propósito por el que se está leyendo, el lector tendrá que aplicar las estrategias que le ayuden en la reconstrucción del significado.

Actualmente se sabe que un lector utiliza diversas estrategias al leer; sin embargo, resulta necesario que realice una selección de todas ellas, escogiendo las que sean más convenientes para su propósito. No se trata de que malgaste su esfuerzo y tiempo, sino que ajuste su proceso a lo que el texto enuncia. Nuevamente estamos refiriéndonos a los límites permitidos en la interpretación lectora.

Por ejemplo, Johnston (ibid.) afirma que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora; es decir, el sujeto al leer tiene que elaborar inferencias para comprender. Sin embargo, esto no significa que realice todas las inferencias que se le ocurran de manera arbitraria; al contrario, tendrá que organizar sus propias inferencias para utilizar sólo aquellas que sean necesarias. El autor menciona que el lector tiene un sistema que le permite descubrir el mensaje del autor, y sigue un modelo mental que lo conduce a seleccionar las inferencias que le ayudan a anticipar el contenido del texto, a saber hacia dónde va, a plantearse preguntas, a llenar huecos de información y encontrar las respuestas. Si las respuestas no responden a ese modelo, tiene que modificarlo.

Así, Johnston define a la comprensión lectora como: "el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor" (pág. 25).

Las estrategias, como se ha señalado anteriormente, son diversas y necesarias para la construcción de significados. Algunos autores mencionan que un lector experto las utiliza frecuentemente y automáticamente, no de forma consciente, sino que cuando lee las va utilizando sin pensarlo.

Isabel Solé (1992) explica que un lector experto utiliza las estrategias de forma inconsciente porque al ir leyendo e ir comprendiendo no hace falta detenerse a pensar qué estrategia está utilizando, ya que el proceso se desarrolla de manera natural sin contratiempos. Solamente al encontrar algún obstáculo, algo que no entiende se detiene y reflexiona sobre su reconstrucción del texto. Así, un lector experto no sólo es el que comprende lo que lee, sino que además sabe cuando no está comprendiendo.

La comprensión, según la autora, es producto de tres condiciones:

- De la claridad y la coherencia del contenido de los textos, es decir que su estructura, léxico, sintaxis y cohesión interna sean aceptables.
- Del conocimiento previo del lector, que sea pertinente para el contenido y le permita encontrarle un significado y entenderlo.
- De las estrategias que el lector utiliza para comprender.

De acuerdo a estas exposiciones sobre la comprensión lectora, se pueden tener más elementos para entender que al tratar de evaluar el proceso lector es necesario tomar en cuenta los factores que en éste intervienen y que son: el texto, el lector (estrategias que utiliza, su conocimiento previo), la situación en que se desarrolló la lectura, el propósito y las características del instrumento que se utilizó para evaluarla.

Este planteamiento se ve apoyado por la propia exposición que hace Johnston (1989). Para él, en la evaluación de la comprensión lectora intervienen varios factores: las características de la prueba, el texto (contenido, estructura, lenguaje), lo apropiado del texto con relación al conocimiento previo del lector, la tarea a realizar, la situación de lectura, el lector y el propio entrevistador.

Según este autor el texto ha sido analizado por los investigadores por cuestiones pragmáticas principalmente en relación con: su legibilidad, longitud de la frase, frecuencia de las palabras, extensión, cohesión, coherencia, etcétera. Tomando en cuenta para el análisis del texto según Johnston cuestiones más lingüísticas que psicolingüísticas; esto quiere decir que no han sido estudiadas con profundidad las razones psicológicas de la dificultad en la lectura.

Generalmente se clasifica la dificultad de un texto en torno a estas cuestiones más pragmáticas.

Sobre el lector, como ya se ha mencionado anteriormente, sabemos que el ambiente social, lingüístico y cultural en que se ha desarrollado influye en los resultados de la comprensión lectora. Cuando un lector lee algo sobre lo que ya conoce, su rendimiento será mayor que si lo desconoce; no es que tenga alguna limitación o problemas cognitivos, o de aprendizaje; en realidad no cuenta con las bases de conocimientos indispensables para comprenderlo.

La evaluación parece que tendría que llevarse a cabo con materiales accesibles al conocimiento del alumno, procurando que sean auténticos, es decir, que desarrollen contenidos prácticos. Como lo menciona Johnston, tarde o temprano el lector se tendrá que enfrentar con textos reales que están en el mundo, por lo que una evaluación basada únicamente en la preocupación de que el texto sea accesible al estudiante sería poco significativa en contraste con las tareas del mundo real, es decir, la situación de la lectura sería demasiado artificial muy alejada de la realidad.

En cuanto a la importancia que tiene el conocimiento previo del lector en la comprensión de un texto, se puede hablar del apoyo fundamental que puede brindar un lector experto a otro novato, facilitando este proceso.

Se puede señalar el concepto de andamiaje que de acuerdo a Cairney (1992) fue creación de Bruner (1983-1986), y que se refiere al apoyo brindado por un experto a uno menos experimentado, ayudándole a la reconstrucción del significado, proporcionándole información sobre el contenido, diseñando preguntas que lo estimulen a reflexionar, señalándole las ideas principales, etcétera. Se puede decir que el lector experto asistirá al novato en el proceso de lectura.

El otro aspecto citado por Johnston (ibid.) sobre la evaluación es la situación en que se desarrolló la prueba de lectura y la influencia que tiene sobre los resultados. El espacio físico mismo, el entrevistador y la tarea a realizar son también portadores de información que el lector recibe y que modifican estos resultados.

Al solicitarle al lector que realice su lectura de acuerdo a ciertos propósitos ya estamos influenciando en su comprensión.

Johnston en su exposición marca varias tareas o propósitos de evaluación que pueden modificar la construcción del lector, ya que éste dirige su atención de acuerdo a lo que se le solicita; éstos son:

- requisitos de producción
- requisitos de memorización y recuerdo
- requisitos de razonamiento

Todos estos factores que menciona Johnston están presentes en los resultados de la evaluación, por lo que esta tarea resulta ser complicada, ya que hay que tomar en cuenta este conjunto de elementos que entran en juego en una situación de lectura que se quiere evaluar.

Sobre las características de la prueba con la que se pretende evaluar la lectura, Johnston asume una postura crítica, afirmando que generalmente el investigador no cuenta con una base sólida y confiable para elaborar sus instrumentos de investigación, como lo son los cuestionarios utilizados frecuentemente en los estudios en torno a la lectura. Analiza cómo son diseñadas las preguntas por las que se pretende conocer el proceso de comprensión lectora y al respecto nos

dice: "las preguntas se basan en el capricho del profesional que las elabora" (pág. 70). La prueba es, según este autor, que ante un mismo pasaje de la lectura dos investigadores elaboran preguntas diferentes, cada uno argumentando su producción.

Tal vez suene severa la afirmación de este autor, pero no está tan alejada de la realidad, ya que él señala que los tests que están disponibles sobre la comprensión lectora carecen de un sustento teórico válido para otras situaciones de lectura. No se cuenta actualmente con "algoritmos sistemáticos y teóricamente razonables a partir de los cuales crear preguntas apropiadas a la situación texto-lector-tarea" (pág.70).

Esta preocupación sobre el diseño de las pruebas con que se quiere evaluar la comprensión lectora y de tomar en cuenta los diversos factores que influyen en una situación de lectura, propician reflexionar sobre la complejidad del análisis de los procesos cognitivos de los niños y de las niñas, y sobre la responsabilidad que compartimos los docentes e investigadores que estamos interesados en conocer el proceso lector.

CAPÍTULO II

LA FÁBULA

En esta investigación se eligió a la fábula como un medio para acercarse a conocer el proceso lector de las alumnas y de los alumnos por considerarla un texto familiar a ellos. La fábula se encuentra en muchos libros llamados propios para los infantes e incluso dentro de los mismos textos escolares se incluyen este tipo de historias. De acuerdo a los materiales consultados, este género es representativo de la literatura llamada infantil.

El propósito de este capítulo es desarrollar algunos aspectos de la fábula que ayuden a comprender los resultados de la investigación.

Al consultar a algunos estudiosos de la literatura (Searle, Todorov, Carandell, 1987 y Escarpit 1986) descubrí que coinciden en señalar la dificultad que existe para definirla, ya que hay diversas opiniones en torno a sus características. Así, por ejemplo, John Searle (1987) señala que resulta imposible analizar el concepto de literatura por tres razones: siendo la primera que no hay rasgos que todas las obras de literatura presenten y nos ayuden a definir qué es una obra literaria.

Para desarrollar su tesis, Searle (ibidem) se apoya en Wittgenstein, quien afirma que la literatura es una noción de apariencia familiar. Lo que da pauta para comprender la segunda razón que expone Searle: "La literatura es el nombre de un conjunto de actitudes que tomamos hacia una porción del discurso, no el nombre de una propiedad interna de aquella porción del discurso" (pág. 4). Este autor reconoce que estas actitudes en parte obedecen o responden al tipo de discurso, por lo que no son totalmente arbitrarias. En general, dice que el lector es el que decide si una obra es literaria o no, y menciona que "lo literario es continuo con lo no-literario" (pág. 4), porque no hay límites que marquen la diferencia.

Apoyándonos en el argumento de Searle (1987), se puede decir que no existen características claras ni bien definidas acerca de qué es la literatura; sin embargo existen textos que son considerados como obras literarias, pero en realidad desconocemos quién o quiénes son los responsables de calificarlas como tales, y muchas han sido heredadas e impuestas por generaciones pasadas. De alguna manera esta distinción en los textos es arbitraria. Como lo señala Searle, el lector es en realidad el que decide si es o no literatura lo que está leyendo.

Al respecto, Mario Rey (2000) aclara que la literatura está en movimiento constantemente, "es como un organismo vivo" (pág. 3); es decir que se transforma

y cambia, lo que dificulta definirla. El concepto de literatura depende de la época, de la cultura, de quién la mire; es un concepto "subjetivo y social" (pág. 3) en el que intervienen la subjetividad del escritor, del lector y del crítico. Es decir, no hay criterios objetivos ni claros para reconocerla.

La misma dificultad está en tratar de definir a la literatura infantil. Como lo señala dicho autor, la tendencia para definirla es aquella que presenta una intención didáctica: se pretende enseñar "algo" supuestamente necesario para la formación de la niñez. Sin embargo, no existe un acuerdo en la selección de obras para niñas y niños, pues los criterios en que se basan no son explícitos y suponen que los pequeños (as) las comprenden y las disfrutan.

Tal vez a esta dificultad para definir qué es literatura infantil se deba que actualmente en las escuelas, librerías y bibliotecas se encuentran textos que se consideran apropiados para los niños y las niñas, sin que haya un acuerdo en los criterios de selección. Se da por hecho que son obras literarias para los infantes y se recomienda su lectura.

Dentro de la literatura considerada para niños y niñas encontramos: cuentos, fábulas, leyendas, novelas, adivinanzas, chistes, poemas e historietas.

Muchos de estos textos han sobrevivido a lo largo de los tiempos y han perdurado hasta nuestros días, como es el caso de las fábulas.

Con el propósito de acercarnos a conocer qué es la fábula y tener más elementos de análisis sobre ella, se exponen sus orígenes, características y su lectura en la escuela.

2.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA FÁBULA

Para Camurati (1978) la fábula es una narración o relato ficticio que tiene una intención. Es una especie de persuasión, de ilustración que intenta explicar algo. En la narración las acciones y pasiones humanas son atribuidas a las bestias: éstas actúan como si fueran personas; además, lo que se cuenta en la historia es presentado como real.

Para la autora, Aristóteles establece un principio básico que ayuda a caracterizar a la fábula cuando la sitúa dentro de la Retórica y no en la Poética, ya que la primera la entiende como: "la facultad de conocer en cada caso aquello que pueda persuadir" (pág. 16). El propósito genuino de la fábula es mostrar, explicar o revelar un hecho, una acción.

Camurati señala que la fábula tiene tres características básicas que se explican a continuación.

Primera característica: *acción*. En la mayoría de los casos la fábula presenta una acción dramatizada utilizando diálogos en estilo directo o indirecto. La acción se relata o se reproduce. En la fábula los personajes deben hacer o decir algo (o ambas cosas). El autor de la fábula nos dice cómo ha sido esta acción o conversación.

Segunda característica: *tipificación*. Los personajes son presentados como tipos característicos que sostienen una relación; generalmente estos tipos son representados por animales.

A cada personaje se le asigna una actitud determinada y así se establecen los simbolismos; por ejemplo: el león representa la realeza, el poder; el zorro la astucia; el burro la necedad; el lobo la violencia, etcétera.

Tercera característica: *intención*. La fábula busca persuadir a un oyente, para lo cual se apoya en la metáfora o analogía. Para explicar cómo es que se logra este efecto, Camurati se apoya en la tesis de Hume, el cual afirma que el hombre conoce el mundo a través de la analogía: "nuestro razonamiento de los hechos se basa en la analogía" (pág. 21). Lo que se ve reflejado (según la autora) en la fábula, ya que a través de ésta (analogía) se llega a un razonamiento (conocimiento).

Estas son las tres características que según dicha autora definen a la fábula.

Por su parte, Emilio Rojas (1998) señala que la fábula tiene un contenido pedagógico: es un relato que tiene como propósito dar una enseñanza y presenta una moraleja. Utiliza con mayor frecuencia a los animales como protagonistas y también, en algunos casos, se sirve de humanos y seres inanimados que son todos humanizados. La fábula puede estar escrita en verso o en prosa. Generalmente es una obra literaria muy breve, concisa y con pocos personajes.

Las fábulas, según Ma. Clemencia Venegas, Margarita Muñoz y Luis Bernal (CERLAC 1993) son "lecciones de moral, simples y muy condensadas. Estas breves formas de narrativa ilustran, a través de abstracciones, lo que es el bien o el mal, el comportamiento sabio o necio, de manera concreta y con un episodio tan dramático que es posible recordarlo fácilmente. Los personajes de las fábulas son casi siempre animales [...] todos los elementos de la fábula (personajes u objetos) forman parte de un solo acto, que enseña la lección. Los caracteres de los personajes no se desarrollan literalmente, ni se les dan otras características aparte de la virtud o defecto que representan, puesto que son símbolos" (pág.385).

2.2.- DEFINICIÓN DE LA FÁBULA

De acuerdo a lo expuesto, se observa que los autores coinciden en caracterizar a la fábula como un relato breve, abstracto que presenta acciones o hechos cuyo propósito es persuadir o enseñar "algo", y que el apólogo mismo, a lo largo de su desarrollo trata de justificar. La acción es dramatizada generalmente por animales que son en realidad símbolos y representan tipos ya definidos con características muy delineadas.

Como se mencionó, la fábula no desarrolla propiamente la situación en que se dan los acontecimientos ni a los personajes que intervienen; es una representación simbólica que probablemente requiere para su interpretación de un conocimiento previo que ayude a esclarecer lo implícito en la historia. Tal vez por estas razones no todas las fábulas resulten textos accesibles para la comprensión lectora de las niñas y de los niños. Esta dificultad es reconocida por Tucker (1985), quien menciona que los niños pequeños no logran comprender el significado de las fábulas de Esopo, ya que están ocupados en descubrir el significado de las palabras.

Es pertinente aclarar que en algunas fábulas el símbolo está explicado porque literalmente se califica al animal que interviene en la historia. Por ejemplo, en la fábula: "La cigarra y la hormiga" (ver página de tesis 47) se dice que la hormiga es activa porque acarrea provisiones; aquí el lector ya no tiene que "descubrir" o interpretar cómo es la hormiga, qué es lo que representa; su comportamiento queda explícito.

Esto no sucede con los personajes de la otra fábula seleccionada para este estudio: "El gallo y el zorro". Aquí a lo largo de la historia no se explica por qué los animales actúan así; le corresponde al lector interpretar las razones de sus comportamientos.

2.3.-EL ORIGEN DE LA FÁBULA Y SU USO EN LA INSTRUCCIÓN

Francisco Rodríguez (1979) nos cuenta que en la antigüedad, en la época Arcaica y Clásica (siglos VIII-VI a.C. en Grecia), la fábula era apenas un género separable del mito, la anécdota y el proverbio. Era enunciada en el banquete o fiesta de la comunidad por uno de sus asistentes en forma oral y en verso. El poeta (narrador) tenía la intención de contar lo sucedido (cabe aclarar que en esta misma época ya se hacía también en prosa).

La fábula es narrada en estilo directo de un interlocutor a otro en una determinada circunstancia y a modo de ejemplo, de crítica; el poeta se dirige a alguien para

sugerirle un comportamiento. La fábula es un relato dirigido: un yo se dirige a un tú. Poco a poco, la fábula adquiere características propias que la definen; por ejemplo: utiliza ciertas fórmulas iniciales y finales. En el prólogo el poeta presenta su intención de contar un suceso o ejemplo y en el cierre o conclusión (epítetos exhortativos) exhorta al oyente a comportarse de determinada manera que la fábula misma justifica.

Con relación a esta intención persuasiva que caracteriza a la fábula, cabe mencionar la cita que realiza Mario Rey (2000) del texto de la República de Platón sobre el adoctrinamiento de los infantes a través de las fábulas. Sócrates argumenta a favor de su enseñanza: "No has advertido, le dije, que lo primero es contarle fábulas a los niños (.....). Con estas fábulas se adoctrina a los niños antes de adiestrarlos en el gimnasio No ignoras tampoco que lo principal de toda obra es el principio, y sobre todo en los que son jóvenes y tiernos, porque es entonces cuando mejor se plasma e imbuye el carácter que se quiere expresar en cada individuo...." (pág. 10).

Se observa que esta característica de exhortación del apólogo fue utilizada en la misma escuela para instruir al alumnado de aquellos tiempos.

Retomando a Rodríguez (ibid) en su exposición, éste refiere además, que la fábula tiene una localización temporal con imperfecto, es decir, el relato es presentado en un tiempo remoto o indefinido.

En sus orígenes dicho género presentaba una estructura ternaria que se componía de: prólogo, centro y epílogo.

En los siglos IV y V la fábula tenía dos usos: era habitual en el banquete de forma oral y además continúa difundiendo en la literatura. Toma la forma de relato breve y ya en el siglo V la fábula se conforma definitivamente en el contenido y la estructura, separándose del mito, la anécdota y el proverbio.

La fábula, conformada como tal, presentando sus características propias viaja a través de toda Europa, a partir del siglo XIII forma parte del acervo literario de este continente. Nos transportamos en este breve recorrido histórico sobre dicho género literario a los siglos XVI-XVII aproximadamente, siguiendo la investigación elaborada por Denise Escarpit (1986).

Esta autora hace un recuento de la literatura infantil en Europa, su exposición inicia en el momento en que la burguesía ayudó a generar la creación de las escuelas no monásticas para que instruyeran a sus hijos y los formaran como los futuros dirigentes. El aprendizaje escolar abarcaba conocimientos de: lectura, escritura y aritmética complementado con conocimientos sobre moral, el niño debía aprender las reglas de conducta del "hombre de bien". A través de la

literatura didáctica los infantes se apropiaban de todos esos conocimientos morales necesarios para llegar a ser hombres ilustrados de la clase dirigente. Se utilizaban libros escolares que incluían los conocimientos académicos y los libros morales que contenían fábulas y cuentos.

Aproximadamente hasta el siglo XVIII la literatura no estaba pensada propiamente para los niños y las niñas, ya que todavía se les consideraba, según Escarpit como "adultos en miniatura". A partir de los siglos XVI y XVII se empezó a reconocer que el niño tenía derecho de divertirse e instruirse. Autores como La Fontaine (1668) lo dejan entre ver en sus declaraciones. Éste afirma que las fábulas son: "niñerías que encierran un significado muy sólido, no solamente morales, sino que aportan otros conocimientos" (pág. 10), y resultan: "conformes y apropiadas a la pequeñez de las mentes infantiles" (...) "Las primeras nociones de las cosas provienen de ellas" (pág.19).

Por su parte Locke (1632-1704) hace lo propio apoyando las fábulas de Esopo, considerándolas como: "historias propias para alegrar y distraer a un niño" (pág. 19).

Este género, el de la fábula en este transcurso de los siglos XVII-XVIII aporta diversión e instrucción escolar y moral, aspectos que se consideraban en esta época adecuados para los niños y los jóvenes. Según Denise Escarpit (ibid) Esopo era leído en las escuelas, sus relatos fueron utilizados como libros de lectura en Europa.

En Francia, a finales del siglo XII las Fábulas de Esopo publicadas en 1484 se reimprimieron seis veces antes de 1531. En Inglaterra desde 1585, existen varias evidencias que demuestran que las fábulas eran muy socorridas para los niños y las niñas. En España, "Fábulas literarias" de Tomás de Iriarte fueron utilizadas y escritas para las escuelas, así como las "Fábulas Morales" de Félix María de Samaniego, que fueron lecturas obligadas para los estudiantes del Seminario Real de Vergara.

Sin embargo, no todas las voces apoyaron el uso de las fábulas con los niños y las niñas.

Resulta interesante conocer una opinión que no apoyaba la difusión de las fábulas en la escuela y que al parecer no fue tomada en cuenta. Rousseau se opuso a que dichas lecturas se utilizaran con los niños y las niñas, incluso para él las fábulas representaban: "más bien la filosofía dura, fría y egoísta del anciano, que la filosofía amorosa, ingenua y buena de un niño" (pág.21).

Esta opinión no impidió que la difusión de la fábula en la escuela dejara de expandirse a otros continentes, Escarpit (ibid) nos cuenta que también en Rusia a mediados del siglo XVIII se conocieron las historias de La Fontaine y en Hispanoamérica según Camurati (1978) la fábula llegó a principios del siglo XVIII, Ya en los ingenios nativos aparecen las fábulas españolas. Así la fábula llegó para quedarse en nuestro continente y hasta la fecha ha sobrevivido en la escuela.

Actualmente la lectura de este género literario se practica en el nivel básico de educación.

Al parecer desde tiempos remotos y hasta nuestros días la fábula ha sido utilizada en la escuela como un medio didáctico para que las niñas y los niños aprendan a leer (además de otras cosas), por ser considerada literatura propia para ellas y ellos, así lo manifiestan las evidencias que muestran los siguientes autores.

Francisco Monterde en su libro "Fábulas sin moraleja y finales de cuentos" (1942), ya menciona que las fábulas fueron utilizadas como un recurso didáctico para enseñar a leer a los niños y a las niñas de aquellas épocas. Comenta que los infantes por el mil novecientos tenían que memorizar en la clase de lectura los versos de las fábulas porque así lo exigían los profesores. Probablemente esta práctica de las fábulas en el colegio se deba a la opinión de Lessing (citado por Monterde, 1942) a favor de su lectura, quien reconoce: "la gran utilidad de las fábulas en las escuelas" (pág. XVIII).

Monterde hace mención que los métodos utilizados en aquel entonces provocaban un rechazo hacia la fábula, ya que el niño o la niña tenía que repetir innumerables veces los versos, estimulado por una regla ancha o la reprimenda del profesor.

Según dicho autor no sólo la forma en que era practicada la lectura resultaba desagradable, también, el propio contenido de la fábula era inadecuado para los niños y las niñas, pues muchas veces la moraleja no coincidía con la forma de pensar del educando, lo que llevó a la publicación de las fábulas sin moraleja, ya no se daba este cierre del texto, enunciando la enseñanza.

Tal vez, este cambio en la presentación de la fábula refleje una postura diferente sobre el lector, se empezó a reconocerlo como un sujeto activo, constructor de significado, considerando innecesario escribir lo que tenía que aprender de la lectura y dejando más abierta la interpretación.

2.4.- LA VIGENCIA DE LA FÁBULA EN NUESTRAS ESCUELAS

Uno de los materiales de apoyo al trabajo de la educadora del 3º de preescolar elaborado por la SEP es el libro "Cuéntame un cuento" (SEP; sin fecha de edición), cuyo propósito es acercar al infante a la lectura. Este libro está planeado para ser leído por la educadora todos los viernes en el aula, contiene treinta y ocho fábulas, una por semana laboral. Sus ilustraciones están llenas de color, con figuras grandes y vistosas.

De acuerdo a la revisión somera que se realizó, las historias parecen ser versiones originales, es decir, no son adaptaciones, ya que el vocabulario que

utilizan no es familiar entre los y las estudiantes, por ejemplo en una de las fábulas titulada, "El león colérico" aparecen palabras como: gacela, argucia, tributo, soberbia, colérico, etcétera, palabras no comunes en el léxico de las niñas y los niños de esa edad.

En el nivel primario que es en donde se realizó la presente investigación, la fábula se trabaja a partir de segundo año hasta el quinto grado. Según el Programa de Estudio de la SEP (1993) se pretende que a través de la lectura de: cuentos, leyendas, fábulas y poemas los estudiantes gocen la lectura y la disfruten.

Se observa por esta breve exposición que la fábula es una lectura que ha acompañado a las niñas y a los niños desde tiempos remotos y que se ha mantenido hasta nuestros días. Cabe preguntarse ¿por qué la fábula sigue siendo considerada hasta ahora como literatura para niños (as) y utilizada en la escuela?.

Probablemente la práctica de la fábula en la escuela, se debe en parte, a que desde sus orígenes se le utilizó con fines didácticos, nació con el propósito de persuadir, de enseñar principalmente a los infantes. El mismo Bidpai o Pilpay (citado por Rojas 1998) sabio indio (considerado por algunos estudiosos como el primer fabulista) expresa en el mismo Pantchatantra (libro indú) que las fábulas fueron escritas para la enseñanza: "... estas fábulas deben ser enseñadas a los niños y a los jóvenes para adornar su espíritu con las sólidas y necesarias cualidades que dan la felicidad" (pág. 149).

Esta disertación a favor del apólogo ha prevalecido hasta nuestros tiempos. Actualmente a la fábula se le considera una lectura apropiada para los niños y las niñas, la sociedad en general considera que a través de ésta aprenden "algo" positivo, que debe prevalecer a través del tiempo.

Al respecto Mireya Camurati (1978), nos explica por qué la fábula es considerada como literatura para niños y por qué ha prevalecido hasta nuestros tiempos: "No es un hecho casual que a través de los siglos se haya considerado a la fábula como un medio apropiado para adoctrinar a los niños: ellos aceptan con más naturalidad que el adulto la posibilidad de que los objetos inanimados, las plantas los animales hablen y actúen como racionales" (pág. 39).

Se observa por lo que ya se ha mencionado líneas atrás, desde la época de Platón, las fábulas han mantenido el apoyo para seguir siendo un medio de enseñanza en la escuela.

Además de estas opiniones, el uso de la fábula en la escuela obedece también, de acuerdo a mi experiencia docente, a la idea que se tiene de que la institución educativa recurre a su lectura porque la considera como un texto breve, que a través de la narración de un acontecimiento enseña valores universales, asimismo de que generalmente son atemporales e intervienen animales. Se parte de la idea

de que la fábula es un relato sencillo, fácil de interpretar y además divertido (por la participación de los animales), lo que se olvida, es que no todas las fábulas son tan sencillas como parecen, algunas son relatos abstractos llenos de símbolos que los animales representan y en donde en un solo acto se expone el acontecimiento sin mayor explicación, no se desarrolla cada personaje, por lo que el lector requiere conocer previamente cierta información sobre el significado del símbolo que le ayude a comprender el texto.

La fábula es un relato breve, conciso, y abstracto, que debido a su extensión no alcanza a desarrollar el carácter del personaje (generalmente representado por algún animal) ya que éste en realidad, es un símbolo, en él encontramos condensada una virtud o un vicio. El lector cuenta con muy pocos elementos para poder interpretar qué es lo que representa el personaje, considero que debido a esta condensación la lectura le resulta al niño o a la niña muy abstracta y no logra comprenderla del todo porque le falta descubrir lo implícito en esos símbolos que representan los animales, sobre todo cuando en la fábula no se enuncia explícitamente.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó con niñas y niños de segundo, cuarto y sexto año de educación primaria, con el propósito de comparar la comprensión lectora al término de cada ciclo escolar, considerando que cada uno está compuesto por dos años escolares.

La muestra se conformó con treinta niñas y niños (diez de cada grado). Todos y todas asisten a una escuela pública, urbana en el turno matutino y cumplen regularmente con sus tareas y ejercicios. Sus edades corresponden al grado que cursan, ya que hasta ahora no han recurrido ningún grado escolar. Son estudiantes cuyas edades van de los siete a los doce años.

En un primer momento de la investigación, se entrevistó (porque originalmente así se había planeado), solamente a diez niños (as) de segundo grado dentro de una situación experimental que más adelante se describe.

En este primer acercamiento se trabajó con alumnos y alumnas de segundo año de primaria, porque se pretendía estudiar el proceso lector con niñas y niños que ya leían pero que se encontraban en un momento inicial de este proceso, sin embargo, al pilotear los instrumentos de trabajo (cuestionarios), se observó, que particularmente había dificultad en la comprensión de una fábula "El gallo y el zorro", lo que motivó continuar la investigación con alumnos y alumnas de otros ciclos escolares para observar en qué nivel se lograba la comprensión del texto elegido, lo que marca el inicio de un segundo momento del trabajo.

El interés sobre la lectura de un texto narrativo obedece a que las niñas y los niños desde muy pequeños están expuestos a escuchar relatos, anécdotas, cuentos e historias que les ayudan a desarrollar esta competencia narrativa, ya sea en forma oral o escrita, y por este motivo se pensó que los estudiantes estarían en mejores condiciones de comprender los materiales seleccionados.

En un principio se trabajaron con los estudiantes de segundo grado cuatro textos narrativos de extensión breve (no más de una cuartilla) y con un vocabulario familiar y común a los niños y a las niñas. Estos textos fueron: una leyenda "El gato y el ratón", un relato "Tiempo duro", y dos fábulas: "El gallo y el zorro" y, "La cigarra y la hormiga".

La selección de la leyenda obedeció además de lo ya dicho, a que se encontraba en la reserva de los libros del Rincón (SEP) de la escuela donde se trabajó, por lo que se consideró una lectura apropiada para los niños y las niñas de primaria. Ocurrió lo mismo con el relato, encontrado en la serie de literatura infantil: "Cuéntanos lo que se cuenta" de CONAFE.

La leyenda y el relato no forman parte del estudio de tesis; se decidió continuar investigando solamente la comprensión lectora en las fábulas seleccionadas, porque es donde se encontró un interesante contraste. A pesar de pertenecer al mismo género literario se observó, desde un primer momento, que en una de ellas se marcaba una mayor dificultad en la comprensión por parte de los alumnos y las alumnas entrevistadas, lo que llamó poderosamente la atención y definió el rumbo del trabajo.

El decidir trabajar con las fábulas: "El gallo y el zorro" y, "La hormiga y la cigarra" responde a la revisión bibliográfica realizada sobre literatura infantil, en cuyos textos se encuentran reiteradamente dichas fábulas, lo que podría significar que se les considera representativas de éste género y apropiadas para los niños y las niñas.

A su vez, al conocer las temáticas desarrolladas en diversas fábulas revisadas, se detectó que el engaño y la previsión son recurrentes en este género literario, por lo que se eligieron historias que incluyeran estos tópicos.

Estos temas recurrentes son desarrollados en las fábulas seleccionadas para esta investigación, el engaño es expuesto en la fábula "El gallo y el zorro" y, en "La cigarra y la hormiga", se maneja la previsión y el trabajo.

Para la obtención de datos, se planeó una situación experimental apoyada en un cuestionario oral de preguntas estructuradas para cada texto, sin embargo, durante el desarrollo de la sesión se ejerció la libertad de formular otros cuestionamientos sobre lo que contestó cada niña o niño, es decir, las respuestas de los y las estudiantes sirvieron de apoyo al proceso de indagación, generando interrogantes no contempladas con anterioridad pero si enfocadas a obtener mayor información sobre el proceso de lectura.

Esta situación experimental fue flexible, apegada al método clínico, ya que permitió ir descubriendo el proceso de comprensión lectora de cada estudiante. El hecho de haber diseñado los cuestionarios (uno para cada fábula), no impidió elaborar preguntas a cada niño o niña con el propósito de ir siguiendo (en lo posible) la construcción lectora que ellos y ellas elaboraron de los textos presentados.

El trabajo con cada estudiante se realizó dentro de la escuela pero fuera de los salones de clase. Generalmente se trabajaron los dos textos por sesión,

presentando primeramente la fábula "El gallo y el zorro" para continuar con la otra fábula ya citada.

La consigna con la que se inició propiamente la sesión es la siguiente:

- "El trabajo consiste en leer en voz alta una historia, cuando termines te voy hacer algunas preguntas sobre ésta, tú puedes consultar las veces que quieras la lectura".

Así el niño o la niña inició la lectura en voz alta sin ser interrumpido por la entrevistadora, cuando terminó de leer se realizaron las preguntas diseñadas para cada narración. El texto permaneció a la vista del y la estudiante por lo que pudo ser consultado libremente, si así lo deseaba el alumno o la alumna.

El cuestionario realizado para cada texto tuvo como finalidad conocer si los lectores consultados, usaron estrategias como la inferencia, al leer las fábulas que se les presentaron. Además se realizaron otras preguntas que buscaban recuperar información literal y comprensión global del contenido de dichos textos.

Sabemos que un lector puede utilizar varias estrategias de lectura, sin embargo este estudio se aboca al análisis de las citadas, por ser consideradas básicas en la comprensión lectora (Johnston 1989 y Marcuschi 1999).

Es pertinente aclarar que al revisar dichas fábulas se consideró oportuno cambiar ciertas palabras poco utilizadas en el vocabulario cotidiano de los infantes, utilizando un sinónimo más familiar para ellos, en los textos aplicados en esta investigación.

Las fábulas quedaron así:

"El gallo y el zorro"

Estaba de vigilante en la rama de un árbol cierto gallo experimentado y astuto.

- Hermano- le dijo un Zorro con voz melosa-, ¿para qué hemos de pelear?. Haya paz entre nosotros. Vengo a traerte esta grata nueva. Baja y nos daremos un abrazo. No tardes, tengo que correr mucho todavía.

- ¿Es cierto eso?- preguntó el Gallo, con desconfianza.

- Pueden ya vivir sin preocupación Gallos y Gallinas- aseguró el Zorro sin modificar su tono meloso y convincente-. Ya todos somos hermanos. Festejemos las paces. Ven a recibir mi abrazo fraternal.

El Gallo sonrió.

- Amigo mío- dijo el Gallo-, no podías traerme una nueva mejor que la de estas paces, y aún me complacen más por ser tú el mensajero. Desde aquí veo dos perros de caza que sin duda son también correos de la misma noticia feliz...

Vienen aprisa y pronto llegarán. Voy a bajar. Nos abrazaremos todos.

El Zorro se apresuró a decir:

- Dejaremos los abrazos para otra ocasión.... ¡adiós! Hoy es larga mi jornada.

Y el pillo, contrariado y miedoso, se alejó corriendo. El Gallo se echó a reír.

Esta es la lista del vocabulario que se modificó en esta fábula.

- 1.- Centinela por vigilante
- 2.- ladino por astuto
- 3.- melifua por meloso
- 4.- zozobra por preocupación
- 5.- diviso por veo
- 6.- bribón por pillo

"La cigarra y la hormiga"

La Cigarra, después de cantar todo el verano, se encontró sin alimento cuando comenzó a soplar el viento frío: ¡ni una migaja... ni una mosca... ni un gusanillo!

Recordó a la Hormiga, a la que había visto durante aquel tiempo, muy activa, acarreado provisiones. Lo que no recordó fue que se había burlado un poco de ella hallándola exagerada en su actividad.

Decidió irle a pedir algo de lo mucho que había guardado, para mantenerse hasta la cosecha. Le pagaría después, dándole una cantidad mayor de la prestada.

Pero la Hormiga se negó a hacer el papel de prestamista; además, ella si recordó las burlas de la Cigarra.

*- ¿Qué hacías en el buen tiempo mientras yo trabajaba?
Preguntó.*

La Cigarra no podía engañarla.

- Pasaba todo el día y parte de la noche cantando.

- Pues ahora... sigue cantando.

Esta es la lista del vocabulario que se modificó en esta fábula.

- 1.- Cierzo por viento
- 2.- diligente por activa

3.2. - ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS

El diseño del instrumento (cuestionario oral) con el cual me acerqué a conocer el proceso de lectura de treinta niños y niñas, fue diseñado tomando en cuenta los planteamientos de Johnston (1989) y Marcushi (1999), en cuyas exposiciones muestran las diferentes clases y subclases de estas estrategias que ellos han estudiado. Para esta investigación se buscó crear preguntas que manifestaran de una u otra manera las inferencias que cada lector elabora para reconstruir el texto, por lo que la mayor parte de las interrogantes fueron dirigidas a este tipo de estrategias.

Cada una de las preguntas se orientaba a indagar el uso de cierto tipo de estrategia. En el cuadro que se presenta a continuación se muestran las preguntas que se les hacían a los niños (as) y las estrategias correspondientes.

Texto: "La cigarra y la hormiga"

PREGUNTA	ESTRATEGIA
1.- ¿Por qué ya no había alimento después del verano?	Recuperar información literal y conocimiento previo.
2.-¿Por qué crees que la hormiga no le quiso prestar alimento a la cigarra?	Recuperar información literal.
3.-¿ Qué hubieras hecho tú, si fueras la hormiga?, ¿por qué?.	Inferencia de evaluación. El lector tiene que emitir un juicio sobre el comportamiento de la hormiga.
4.-¿ Consideras justo que la cigarra se haya burlado de la hormiga?, ¿por qué?.	Inferencia de evaluación. El lector tiene que emitir un juicio para calificar el comportamiento de la cigarra.
5.- ¿Qué hubiera pasado si la cigarra no se hubiera burlado de la hormiga?	Inferencia de deducción. El lector tiene que deducir un hecho que no ha sucedido en la historia.
6.-¿ Qué le quiere dar a entender la hormiga a la cigarra, cuando le dice: "pues ahora...sigue cantando?"	Inferencia de evaluación. El lector tiene que emitir un juicio sobre la lección que recibe la cigarra de parte de la hormiga.
7.-¿ Qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?.	Inferencia de deducción. El lector tiene que deducir un hecho que no ha sucedido en la historia.
8.-¿ Por qué se burlaba la cigarra de la hormiga?	Recuperar información literal.

PREGUNTA	ESTRATEGIA
9.-¿Tú crees que la hormiga es floja?, ¿por qué?	Inferencia de evaluación El lector tiene que emitir un juicio sobre el comportamiento de la hormiga.
10.-¿Tú conoces a alguien que se parezca a la hormiga, en su forma de ser?	Inferencia de analogía. El lector tiene que relacionar la historia leída con su propia vida.
11.-¿ De qué trató la historia?	Comprensión global. El lector al término de la actividad ha construido significados a través de las diferentes estrategias.

En esta fábula como se puede observar se analizaron las inferencias de evaluación, de deducción y de analogía, y se incluyeron en menor número preguntas que requerían recuperar información literal y de comprensión global, ya que el interés central de esta tesis, es el análisis de las inferencias que los niños y las niñas utilizaron al leer las fábulas.

Es pertinente aclarar, que a pesar de que es esta investigación el propósito es conocer la comprensión lectora a través de las estrategias de inferencia, en esta fábula en particular que da a conocer abiertamente a los personajes, los muestra de manera directa, resulta fundamental el análisis de las preguntas del tipo de recuperación literal porque manifiestan elementos básicos de la historia.

Tal es el caso de las preguntas dos y ocho principalmente, que giran en torno en comprender el comportamiento de cada personaje, por que la hormiga actuó de esa manera y cuál era la causa de las burlas de la cigarra, ambos hechos básicos en la trama de la historia.

Las preguntas de inferencia de evaluación, que son la mayoría del cuestionario (3,4,6, y 9) van dirigidas a indagar cómo el niño o la niña está comprendiendo la historia, incluso si se identifica o no con algún personaje. Estas preguntas exigen una evaluación del lector sobre el comportamiento de ambos animales, cómo es que los está mirando, este juicio emitido refleja como el o la estudiante ha reconstruido la historia.

Las preguntas de inferencia de deducción (5 y 7), fueron diseñadas con el propósito de estimular en el lector el hacer conjeturas sobre un hecho que no ha

sucedido en la historia pero que puede imaginar por lo que se ha narrado. Estas deducciones reflejan de algún modo si el o la estudiante ha comprendido la fábula, ya que elabora hechos coherentes con lo expuesto.

La pregunta de inferencia de analogía tuvo como propósito conocer si el niño o la niña relaciona esta historia con su propia vida, o si establece una relación entre el comportamiento del personaje (la hormiga) con alguna persona conocida.

Texto: "El gallo y el zorro".

PREGUNTA	ESTRATEGIA
1.- ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?	Recuperar información literal.
2.- ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿por qué?	Inferencia motivacional. El lector tiene que inferir las intenciones del zorro, a partir de sus conocimientos previos.
3.- ¿El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro? ¿por qué?	Recuperar información literal e inferencia motivacional. El lector tiene que inferir porque desconfía el gallo, a partir de sus conocimientos previos.
4.- ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?	Inferencia psicológica. El lector tiene que inferir el comportamiento del gallo de qué medios se valía para sobrevivir.
5.- ¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?	Inferencia motivacional. El lector tiene que inferir las intenciones del zorro, a partir de sus conocimientos previos.
6.- Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?	Inferencia psicológica. El lector tiene que inferir la reacción del gallo.
7.-¿Quién fue más listo: el gallo o el zorro?, ¿por qué?	Inferencia de evaluación. El lector tiene que inferir un juicio con base a lo que leyó.

PREGUNTA	ESTRATEGIA
8.-¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?.	Inferencia de deducción. El lector tiene que deducir lo que no ha pasado, pero se puede prever a través de conocer lo implícito en el texto.
9.-¿En la historia quién engañó a quien?, ¿por qué?.	Inferencia de evaluación. El lector tiene que emitir un juicio con base a lo que leyó.
10.-¿Por qué crees que le llaman pillo y miedoso al zorro?.	Inferencia de evaluación y recuperar información literal.
11.-Cuando alguien viene y te dice "algo" así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?.	Inferencia de analogía. El lector tiene que establecer una comparación entre lo leído y su vida.
12.-¿De qué trató la historia?.	Comprensión global. El lector al término de su actividad ha construido significados a través de las diferentes estrategias.

En esta fábula se estudiaron inferencias de tipo: motivacional, psicológica, de evaluación o evaluativas, de analogía y de deducción.

En este cuestionario las preguntas de inferencia de tipo motivacional, psicológica y de evaluación se consideran importantes, porque van dirigidas a descubrir precisamente lo implícito de la fábula, hechos considerados como esenciales para la comprensión.

En aquellas preguntas que requerían elaborar una inferencia de tipo motivacional, los niños y las niñas tenían que inferir cuáles eran las auténticas intenciones del zorro a partir de sus conocimientos previos, ya que en el texto no se menciona explícitamente esta información. También el lector o la lectora, tenía que descubrir las motivaciones del gallo que lo llevaron a actuar de cierta manera.

Sobre las preguntas que demandaban una inferencia psicológica, el lector tenía que comprender el comportamiento de los personajes, tener una visión global de

cómo era y construir un perfil de su conducta o de su "personalidad" para entender su actuación dentro de la fábula.

Acerca de las preguntas de inferencia de evaluación, el o la estudiante requería realizar un juicio que expresara su punto de vista con base a la historia. Se puede afirmar que en este tipo de inferencia quedan más al descubierto las experiencias, creencias y valores de cada lector, porque se le pide que exprese su opinión abiertamente, en cuanto a lo sucedido en la fábula.

Con relación a la inferencia de analogía, se pretendió que el niño o la niña estableciera una comparación entre la historia leída y su vida, que relacionara la fábula con su propia experiencia, recuperara lo expuesto y le diera un sentido en su vida diaria, trasladara lo leído a lo cotidiano.

Sobre la inferencia de deducción se intentó que el lector o la lectora tuviera que deducir algo que no ha sucedido, pero que pudiera imaginar a través de lo planteado en la fábula.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.- ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Los datos se analizaron de dos formas: por pregunta /respuesta y, por estudiante. Estas dos formas de trabajar los datos obtenidos se hicieron con el propósito de tener información integrada que ayudara a un mejor análisis, más completo, más redondo de la situación de lectura que se trabajó.

En la primera forma de análisis se agruparon todas las respuestas de los tres grados seleccionados por pregunta, para conocer el tipo de contestaciones que emitieron los alumnos y las alumnas ante cada interrogante del cuestionario, y para observar las tendencias y las diferencias que los niños y las niñas mantienen entre los niveles escolares. El análisis de los datos por pregunta/respuesta estuvo enfocado en conocer el tipo de respuesta que generó la pregunta: qué respondían los y las estudiantes ante la interrogante planteada.

Desde el inicio cada pregunta tuvo como propósito manifestar cierta estrategia, principalmente de inferencia, que en mayor número aparecen en el cuestionario.

En la segunda forma de análisis se leyeron todas las respuestas elaboradas al cuestionario por cada estudiante, teniendo así una visión conjunta de su lectura sobre la fábula. Aquí, el objetivo fue conocer (en lo posible) a través de las preguntas paso a paso el proceso de reconstrucción (comprensión) de cada niña o niño. El análisis en este caso fue global.

Se establecieron dos criterios básicos para analizar las respuestas emitidas de la primera a la penúltima pregunta, ya que la última en ambos cuestionarios se analizó bajo otro precepto acorde a lo que se quería conocer. Estos criterios son: respuestas esperadas y respuestas no esperadas.

Dentro de las respuestas esperadas fueron consideradas aquellas que rescataban la información explícita o no del texto, así como las que se basaron en la historia para elaborar las diferentes inferencias (deducciones, analogías, evaluativas, etcétera) necesarias según esta investigación para la reconstrucción (comprensión) de la lectura (este tipo de respuestas se pueden consultar en la

parte de esta tesis titulada análisis de datos pregunta/respuesta, de cada cuestionario).

En las respuestas no esperadas encontramos precisamente las contestaciones que manifiestan otro tipo de elaboraciones, es decir, aquellas que expresan interpretaciones ajenas a lo que explícitamente o implícitamente aporta el texto. En el análisis pregunta/respuesta se observaron en ambos cuestionarios los siguientes tipos de respuestas no esperadas que se describen aquí:

1.- Conocimientos previos

En algunas respuestas los estudiantes se apoyaron en sus conocimientos previos sin tomar en cuenta lo expuesto en el texto. Sus contestaciones se basaron en lo que ya conocían sobre el contenido desarrollado, no considerando toda la historia, veamos un ejemplo de la fábula "El gallo y el zorro".

Ante la pregunta: ¿por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?, Ricardo de 2º responde: "Por cantar ¿no?, o sea para despertar.....".

Al parecer Ricardo no toma en cuenta lo que se dice en la fábula y contesta de acuerdo a lo que conoce sobre los gallos.

2.- Creencias personales

Son respuestas que manifiestan las creencias, experiencias, axiologías e ideologías personales, lo que llama Marcushi (1999): Inferencias Pragmático-Culturales (consultar tesis página 26), que como su nombre lo indica corresponden al contexto vivido por el estudiante.

Según este autor en algunas ocasiones el lector reinterpreta el texto conforme lo que cree (basándose en estas inferencias pragmático-culturales) y no en lo enunciado en el texto.

Por ejemplo ante la misma pregunta: ¿por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?, Diana otra estudiante entrevistada de 2º responde: "Porque quería estar ahí".

La alumna parte de su propia creencia, de lo que ella piensa sobre la acción del gallo, sin considerar la información literal.

3.- Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta

El o la estudiante ante la pregunta planteada retoma información enunciada en el texto, sin embargo no corresponde a lo que se le solicita. Una muestra de una

respuesta es: ¿por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?, ante la cual David, también de 2º contesta: "Porque eran hermanos", se le pregunta: ¿quiénes?, el niño argumenta: "El zorro y el gallo".

Recordemos que el zorro estaba tratando de convencer al gallo de que bajara del árbol por lo que le llama hermano, sin embargo al inicio del apólogo se menciona que: "Estaba de vigilante en la rama de un árbol cierto gallo...". Como se observa, David no logra rescatar la información pertinente para la pregunta planteada y retoma en cambio, otros datos de la misma fábula que no corresponden a la interrogante.

4.- Retoma elementos del texto pero tergiversa la información

Son respuestas que se apoyan en la información literal pero que de alguna manera deforman o falsean el contenido. Por ejemplo ante la misma pregunta ya citada, Magally alumna de 4º contesta: "Porque le tenía miedo a los perros".

Su respuesta manifiesta que ha falseado la información, en esta fábula es el zorro, el animal que teme a los perros.

5.- Recupera información literal

Aquí encontramos las respuestas que se apegan a lo que se dice textualmente en la historia, incluso hubo niños y niñas que repetían de memoria o leyendo lo que se mencionaba en la lectura, es decir, no elaboran la inferencia necesaria para comprender la fábula, mencionan lo enunciado literalmente. Por ejemplo, frente a la pregunta: ¿es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿por qué?. Un alumno de 2º responde: "si porque quería amigos". Su interpretación se basa en la información literal, no infiere las auténticas intenciones del zorro.

6.- Da como respuesta "no se"

Obviamente son las respuestas en que los estudiantes emitían un claro y definitivo: "no se".

Respecto a la última pregunta de cada cuestionario cuyo propósito fue rescatar la comprensión global del apólogo (¿de qué trató la historia?), el análisis se realizó de diferente manera ya que dadas sus características la interrogante lo permite.

Esta pregunta básicamente se realizó con el objetivo de corroborar, reafirmar o tener más elementos que apoyaran el análisis de los datos, fue utilizada innumerables veces para tener mayor confianza en éste.

La pregunta como ya se ha dicho, está enfocada a conocer la comprensión global de la fábula y provocar en el alumno el rescate de todos los elementos que le ayudaron a la reconstrucción de la historia. Esta pregunta se analizó tratándose de apegar a lo que el estudiante, de acuerdo a sus respuestas ha manifestado, se observó que hubiera esa correspondencia entre lo dicho a lo largo de la entrevista sobre el contenido de la fábula y lo que retomó en la integración que demandaba la pregunta.

Conforme al interés de esta tesis la importancia de la interrogante fue que el estudiante rescatara en su respuesta los hechos mencionados en sus contestaciones previas y estuvieran presentes en su relato final.

Cuando se encontró esta coherencia en su producción, la respuesta se evaluó como un relato que manifiesta una correspondencia, es decir, integró los elementos que comprendió de la lectura en sus respuestas anteriores. En otros casos los alumnos y las alumnas no retoman ante esta pregunta sus propias reflexiones o respuestas emitidas y mencionan diferentes elementos lo que llevó a valorar su respuesta como un relato que no presenta correspondencia.

Un ejemplo de un relato que presenta correspondencia sería: si la niña o el niño a lo largo del cuestionario no "descubrió" el engaño del gallo no tiene que mencionarlo en su respuesta final (¿de qué trató la historia?), ya que para el o la estudiante este acontecimiento no ha sucedido. La correspondencia en el relato se manifiesta porque rescata los datos o elementos que ha venido manejando a lo largo de la situación de lectura, recordemos que el criterio para evaluar esta respuesta parte de la propia reconstrucción del o la estudiante.

Dentro de los relatos que no presentan correspondencia se pueden encontrar aquellos, en los que los alumnos y las alumnas introducen o eliminan elementos no mencionados anteriormente en sus respuestas, también se incluyen los relatos que reconstruyen otra historia ajena a sus contestaciones previas o que la contradicen.

En suma dentro de los relatos que no presentan una correspondencia se incluyen aquellas respuestas que:

- Rescata información de la fábula (implícita o explícita) que anteriormente no había mencionado.
- Reconstruye otra historia.
- Omite elementos importantes que previamente había mencionado.
- Se contradice, aporta información contraria a lo que había enunciado.

4.2.- ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA / RESPUESTA DE: “EL GALLO Y EL ZORRO”

“EL GALLO Y EL ZORRO”

ANÁLISIS POR EL TIPO DE PREGUNTA

PREGUNTA	2º GRADO		4º GRADO		6º GRADO		TOTAL		%
	NE	E	NE	E	NE	E	NE	E	
1.- RECUPERA INFORMACIÓN	% 23.3	% 10.0	% 6.6	% 26.6	% 13.3	% 20.0	% 43.2	% 56.6	99.8
2.- INFERENCIA MOTIVACIONAL	16.6	16.6	26.6	6.6	20.0	13.3	63.2	36.5	99.7
3.- RECUPERA INFORMACIÓN Y MOTIVACIONAL	20.0	13.3	6.6	26.6	0	10.0	26.6	73.2	99.8
4.- INFERENCIA PSICOLÓGICA	26.6	6.6	20.0	13.3	23.3	10.0	69.9	29.9	99.8
5.- INFERENCIA MOTIVACIONAL	16.6	16.6	3.3	30.0	6.6	26.6	26.5	73.2	99.7
6.- INFERENCIA PSICOLÓGICA	26.6	6.6	23.3	10.0	23.3	10.0	73.2	26.6	99.8
7.- INFERENCIA EVALUACIÓN	30.0	3.3	26.6	6.6	20.0	13.3	76.6	23.3	99.9
8.- INFERENCIA DEDUCCIÓN	23.3	10.0	10.0	23.3	6.6	26.6	40.0	60.0	100.0
9.- INFERENCIA EVALUACIÓN	26.6	6.6	30.0	3.3	16.6	16.6	7.3	26.6	99.9
10.- EVALUACIÓN Y RECUPERA INFORMACIÓN	33.3	0	33.3	0	33.3	0	100	0	100.0

Total de alumnos 30

Este cuadro presenta los resultados de las respuestas esperadas y no esperadas que los estudiantes entrevistados elaboraron de la pregunta uno a la diez, la onceava y doceava por ser evaluada bajo otros criterios no se tomó en cuenta en esta tabla.

En la pregunta uno que demanda del lector recuperar información literal de la fábula se observa que en el 2º los estudiantes en su mayoría (23.3 % de la muestra) emitieron respuestas consideradas como no esperadas al contrario que los otros grados: 4º y 6º. Sin embargo, en los alumnos de 6º se nota de acuerdo

al porcentaje obtenido (13.3 %) del total de estudiantes consultados un puntaje mayor en las respuestas como no esperadas en comparación con los chicos y las chicas de 4°.

Al consultar los cuadros que presentan el análisis de categorías por respuesta no esperada en cada pregunta (ver página 62) se conoce con más detalle por qué las contestaciones de los alumnos y las alumnas más pequeños (as) de este estudio se valoraron bajo este criterio de respuestas no esperadas.

Ante la pregunta uno se observa que la mayoría de las respuestas consideradas como no esperadas de los estudiantes de 2° están ubicadas en las categorías de: conocimientos previos (15.3%), creencias personales (15.3%) y retoman elementos del texto pero que no están relacionados con la pregunta (15.3%) lo que no sucede con los alumnos (as) de 4° y 6°.

En 4° este tipo de respuestas, las no esperadas se encuentran en las categorías de: conocimientos previos y retoma elementos del texto pero tergiversa la información en igual proporción (7.6%). Resulta interesante este dato en comparación con los y las estudiantes de 6°, ya que éstos (as) presentaron una tendencia mayor (23%) a emitir respuestas como no esperadas dentro de la categoría de: retoma elementos del texto pero que no están relacionados propiamente con la pregunta, en relación con los estudiantes de 4° como ya se señaló anteriormente.

De acuerdo a este cuadro general los estudiantes de 4° respondieron en mayor medida (26.6%) como se esperaba que los alumnos de 2° e incluso, de los de 6°.

Los alumnos y las alumnas de grados superiores se apegan más al texto para contestar a esta primera pregunta, por lo que sus porcentajes son mayores en las respuestas esperadas en comparación de los niños y las niñas de segundo año.

En las preguntas dos y cinco de tipo motivacional se observa que los pequeños y las pequeñas de 2° mantienen un equilibrio en sus respuestas. En ambas preguntas se mantienen en igual proporción (16.6%) las respuestas esperadas y las no esperadas. Esta estabilidad no se manifiesta en los otros grados, en la pregunta dos la tendencia es mayor en las respuestas como no esperadas en ambos grupos: 26.6% en 4° y 20% en 6°. Esta tendencia se invierte en la pregunta cinco, aquí el porcentaje de las respuestas no esperadas baja, en 4° es igual a 3.3% y en 6° es igual a 6.6%.

Al remitirse a los cuadros de análisis de categorías por respuesta no esperada se conoce que en la pregunta dos, los y las estudiantes de 4° y 6° responden en la categoría de: recupera información literal 26.3% y 21% respectivamente, así como aportan respuestas que no corresponden a las categorías propuestas en este estudio (otras) en la siguiente proporción: 15.7% en 4° y 10.5% en 6°.

En cambio en la pregunta cinco, las respuestas de los y las alumnas de 4° se concentran en la categoría de: recupera información literal (12.5%) y en 6° dentro de esta misma categoría el 12.5% también lo hace, otros estudiantes de este último grado responden "no se" (12.5%).

de esta misma categoría el 12.5% también lo hace, otros estudiantes de este último grado responden "no se" (12.5%).

Esta marcada diferencia entre el porcentaje (ya mencionado) en cuanto a las respuestas no esperadas en la pregunta dos y cinco que se invierte, responde a que en una interrogante se le pregunta al estudiante un hecho propio de la fábula, que ocurre en la historia: ¿es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?. El o la estudiante cuenta con la información que se le proporciona en el texto, no tiene otro referente, por lo que las respuestas se encuentran en mayor medida en la categoría de: recupera información literal, en contraste en la pregunta cinco: ¿por qué el zorro se echó a correr cuando el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?, el o la alumna cuenta con sus conocimientos previos, conoce de antemano que los zorros le temen a los perros, es una información que se da a conocer en los cuentos, películas, documentales, lo que ayuda al niño o la niña a elaborar una respuesta esperada, por lo que los porcentajes manifiestos son mayores en esta pregunta en las respuestas esperadas.

En las preguntas de tipo inferencia psicológica cuatro y seis consideradas como esenciales para comprender la trama de la fábula, ya que el lector o la lectora tiene que descubrir lo implícito de la historia: el engaño que hace el ave al zorro, se observa que la mayoría de las respuestas son: no esperadas. En la pregunta cuatro las respuestas no esperadas representan en: 2º el 26.6%, en 4º el 20%, en 6º el 23.3%. En la pregunta seis las respuestas no esperadas son: en 2º el 26.6%, en 4º el 23.3% y en 6º el 23.3%.

Revisando el cuadro de análisis de categorías por respuesta no esperada (página 63) se observa que en la pregunta cuatro, los y las estudiantes de 6º elaboran respuestas que se encuentran en mayor medida (28.5%) en la categoría de: recupera información literal, no así en los niños y las niñas de 4º aquí la mayor parte de las respuestas (14.2%) se encuentran en la categoría de: conocimientos previos y en el 2º se da una distribución en casi todas las categorías

En la pregunta seis las respuestas no esperadas de los tres grados se distribuyen en las diferentes categorías, no se encuentra una constante.

La mayoría de los estudiantes 76.6% no comprenden globalmente la fábula (el doble engaño). En la historia el engaño del gallo es un hecho básico para encontrarle sentido a la situación presentada y queda al parecer ignorado, solo siete estudiantes de treinta lo descubren, por lo que se puede deducir que esta fábula resultó ser un texto difícil de comprender para estos niños y estas niñas.

La pregunta diez de tipo de inferencia de evaluación y recuperar información literal retoma los calificativos utilizados en el texto que se le hacen al zorro con el propósito de conocer si el lector o la lectora comprende porque se le llama así.

Estos adjetivos (*miedoso* y *pillo*) son enunciados explícitamente en la narración, pero no se da una explicación de cada término.

En esta pregunta se observa que todas las respuestas son no esperadas, cabe aclarar que este resultado obedece a que se tomó en cuenta que ambos calificativos fueran explicados, todos los estudiantes no lo hicieron, ya sea que explicaban uno u otro (consultar anexos de esta tesis).

Se observa que la mayoría de los alumnos (76.6%) si comprenden porque en el apólogo tildan al zorro de *miedoso*, al parecer muchos niños y niñas conocen que el zorro le tiene miedo a los perros. A causa del análisis de otras respuestas del mismo cuestionario aplicado, se cree que estas afirmaciones atendieron a los conocimientos previos de los y las estudiantes sobre la vida animal por lo que respondieron como se esperaba.

Sobre el calificativo *pillo* los alumnos y las alumnas no mencionan que se deba a causa de su engaño, por ser un mentiroso, algunos tratan de explicar este sobrenombre pero no expresan esta razón. Ambas palabras califican al zorro en esta fábula, pero no son, en igual medida comprendidas por estos lectores y estas lectoras consultadas.

En las preguntas de tipo de inferencia de evaluación también se encuentran: la siete y la nueve. Los resultados que se presentan en cuanto a las respuestas no esperadas son altos. En la pregunta siete se encuentra: en 2º el 30% de este tipo de respuestas, en 4º el 26.6% y en 6º el 20%.

El gallo resulta ser el animal más listo de la historia para un número considerable de estudiantes entrevistados (63.3%, ver anexos de tesis), las explicaciones son diversas pero en general, manifiestan que lo consideran inteligente porque se pone a salvo de las intenciones del zorro, no se lo come. Estas respuestas no mencionan que es el gallo quién termina engañando al zorro.

En los cuadros de análisis de categorías por respuesta no esperada en la pregunta siete las contestaciones están concentradas en la categoría de: creencias personales. En 2º: 39.1%, en 4º: 34.7% y en 6º: 26%. Lo que manifiesta que estos estudiantes basan su respuesta de evaluación en sus valores y experiencias personales y no en la información implícita que aporta la fábula.

Para los niños y las niñas de esta investigación el animal que realiza el engaño es el zorro, nuevamente en la pregunta nueve se observa en sus contestaciones que no descubren el hecho básico de la historia, el engaño del gallo. Nuevamente los porcentajes de las respuestas no esperadas son más altos que en las respuestas esperadas, excepto en el 6º donde se presenta una equivalencia del 16.6%. En este grado un número mayor de estudiantes logra inferir también el engaño del gallo, lo indica el porcentaje citado.

En el 2º el porcentaje de las respuestas como no esperadas es de: 26.6% y en 4º es de: 30%.

Respecto a que categoría de respuestas no esperadas presentan los alumnos de 2° y 4°, que son los grados con mayor porcentaje de este tipo de respuestas se encontró una mayor tendencia en las creencias personales, 31.8% en los alumnos de segundo y 36.3% en los de cuarto. Nuevamente los alumnos y las alumnas de estos dos grados mencionados, basan en mayor medida su respuesta en sus propias creencias que en la información no dicha en el texto (implícita) no elaboran la inferencia necesaria para descubrir el engaño del gallo.

En cuanto a la pregunta ocho del tipo de inferencia de deducción se observa que los niños y las niñas de 2° manifiestan una mayor dificultad para deducir un hecho que no ha pasado en la fábula, el 23.3% de sus respuestas pertenecen a la categoría de no esperadas, en tanto los porcentajes de los otros grados disminuyen.

En el 4° se manifiesta un 10% y en el 6° un 6.6% de respuestas no esperadas. A medida que se avanza en la escuela se cuentan con más elementos que ayudan a deducir un acontecimiento que no ha pasado pero que se puede imaginar por lo narrado en la fábula.

En los cuadros siguientes se muestra el análisis de categorías por respuesta no esperada en cada pregunta del cuestionario, información que sirvió de apoyo en las explicaciones en torno al cuadro general de análisis por el tipo de pregunta que ya fue presentado.

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

1.- ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	15.3 %	7.6%	7.6%	30.5%
CREENCIAS PERSONALES	15.3%			15.3%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	15.3%		23.0%	38.3%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.		7.6%		7.6%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"	7.6%			7.6%
OTRAS				

13 respuestas = 100%

TOTAL = 99.3%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

2.- ¿ Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?. ¿por qué?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES				
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	26.3%	26.3%	21.0%	76.6%
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS		15.7%	10.5%	26.2%
19 respuestas = 100%				TOTAL= 99.8%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

3.- ¿ El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?, ¿por qué?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES		12.5%		12.5%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	37.5%	12.5%		50.0%
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS	37.5%			37.5%
8 respuestas = 100%				TOTAL= 100.0%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

4.- ¿ Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	9.5%	14.2%	4.7%	28.4%
CREENCIAS PERSONALES				
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	9.5%	4.7%		14.2%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	4.7%			4.7%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	9.5%	4.7%	28.5%	42.7%
RESPONDE "NO SE"	4.7%	4.7%		9.4%
OTRAS				
21 respuestas = 100%				TOTAL = 99.4%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

5.- ¿ Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	37.5%			37.5%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	25.0%	12.5%	12.5%	50.0%
RESPONDE "NO SE"			12.5%	12.5%
OTRAS				

8 respuestas = 100%

TOTAL = 100.0%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

6.- Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	9.0%	4.5%	13.6%	27.1%
CREENCIAS PERSONALES	9.0%			
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	4.5%	4.5%	4.5%	13.5%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	13.6%	22.7%	13.6%	49.9%
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				

22respuestas = 100%

TOTAL = 90.5%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

7.- ¿ Quién fue más listo el gallo o el zorro?, ¿por qué?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	39.1%	34.7%	26.0%	99.8%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				

23 respuestas = 100%

TOTAL= 99.8%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

8.- ¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS			8.3%	8.3%
CREENCIAS PERSONALES	25.0%	16.6%		41.6%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	33.3%			33.3%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL		8.3%	8.3%	16.6%
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				

12 respuestas = 100%

TOTAL = 99.8%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

9.- ¿En la historia quién engañó a quien?, ¿por qué?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	31.8%	36.3%	18.1%	86.2%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	4.5%			4.5%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"		4.5%	4.5%	9.0%
OTRAS				

22 respuestas = 100%

TOTAL = 99.7%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

10.- ¿Por qué crees que le llaman pillo y miedoso al zorro?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES		3.3%	6.6%	9.9%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	26.6%	30.0%	20.0%	76.6%
RESPONDE "NO SE"	6.6%		6.6%	13.2%
OTRAS				

30 respuestas = 100%

TOTAL = 99.7%

El siguiente cuadro presenta el concentrado de categorías de todas las respuestas no esperadas de las preguntas del uno al diez del cuestionario.

“EL GALLO Y EL ZORRO”

CONCENTRADO GENERAL DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	3.3%	2.8%	3.3%	9.4%
CREENCIAS PERSONALES	14.6%	11.2%	6.7%	32.5%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	4.4%	.5%	1.6%	6.5%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	1.6%	1.1%	.5%	3.2%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	12.9%	12.3%	11.2%	36.4%
RESPONDE “NO SE”	2.2%	1.6%	2.8%	6.6%
OTRAS	1.6%	1.6%	1.1%	4.3%

Respuestas No Esperadas 178 =100%

TOTAL= 98.9%

En esta información se observa que dentro de las respuestas no esperadas (178) las categorías con porcentajes más altos son: creencias personales y recupera información literal.

En la categoría de creencias personales se marca una clara diferencia entre los grados. Los alumnos y las alumnas del segundo nivel de educación primaria tienden más a este tipo de respuestas que los y las estudiantes de los otros grados, el porcentaje va disminuyendo a medida que el niño o la niña avanza en su formación escolar.

En la categoría de recupera información literal los porcentajes no se diferencian tanto, sin embargo se observa una leve disminución de segundo al sexto grado.

Estos resultados apoyan las investigaciones de: Johnston (1989) y Marcuschi (1999) en general los lectores y las lectoras tienden a basar sus interpretaciones de los textos en la información básicamente literal o en sus propias creencias, valores y experiencias.

El siguiente cuadro muestra el porcentaje que se obtuvo tanto de las respuestas no esperadas como de las esperadas en el cuestionario (preguntas de la uno a la diez).

“EL GALLO Y EL ZORRO”

ANÁLISIS DE RESPUESTAS ESPERADAS Y NO ESPERADAS

GRADO	RESPUESTA ESPERADA	RESPUESTA NO ESPERADA	TOTAL
2°	9.0%	24.3%	33.3 %
4°	14.6%	18.6%	33.2 %
6°	17.0%	16.3%	33.3 %
TOTAL	40.6%	59.2%	99.8 %

Total de respuestas 300 = 100%

De acuerdo a los datos presentados en este concentrado final se observa que los y las estudiantes a medida que tienen un grado superior de escolaridad responden a lo que se esperaba de antemano en esta investigación, es decir, su reconstrucción de la fábula se apega más a la información explícita e implícita del texto, elaboran las inferencias necesarias para comprenderlo.

En el segundo grado la diferencia entre las respuestas esperadas y no esperadas es considerable. El porcentaje de las respuestas no esperadas es alto: 24.3%, lo que lleva a concluir que los niños y las niñas de este grado presentaron cierta dificultad para comprender la fábula.

En el grado de cuarto la diferencia entre las respuestas esperadas y no esperadas es mínima. Sin embargo el porcentaje es mayor en las respuestas no esperadas lo que indica que también encontraron cierta dificultad en la comprensión de la fábula.

En sexto año se observa un mínimo cambio en comparación de los otros grados. Estos estudiantes en tanto sus resultados, presentan un porcentaje mayor en las respuestas esperadas que en las no esperadas, lo que puede interpretarse como una mayor comprensión del texto en ellos y en ellas.

A continuación se presentan los cuadros correspondientes a las preguntas once y doce de dicha fábula.

11) ¿Cuándo alguien viene y te dice “algo” así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?

Tipo de pregunta: Inferencia de analogía.

Las respuestas esperadas de esta pregunta son:

- a) SI
- b) NO
- c) A VECES
- d) OTRAS

CATEGORIAS	2°
SI	0
NO	100 %
A VECES	0
OTRAS	0

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORIAS	4°
SI	0
NO	90 %
A VECES	10%
OTRAS	0

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORIAS	6°
SI	20 %
NO	30 %
A VECES	40 %
OTRAS	10 %

Total de alumnos 10 = 100 %

En los estudiantes de 2° se observa que ninguna de sus respuestas corresponde a la categoría de a veces, ya en 4° ligeramente el porcentaje 10.0 % señala que este tipo de respuesta es considerada y en 6° un número mayor de estudiantes (40.0 %) la elabora. Estos datos indican que los niños y las niñas entre más pequeños no emiten juicios relativos, que se adapten a las circunstancias, lo que contrasta con los alumnos y las alumnas más grandes, éstos ya valoran la situación en que se desarrolla un hecho.

Al respecto Tucker (1998) menciona que los niños más pequeños reaccionan comúnmente ante una interrogante que les exige emitir un juicio de una forma maniqueísta: es si o no, los juicios parciales no existen: "Ellos creen en un estricto código moral, todavía no perturbado por esas complejidades irritantes que a veces pueden hacer cada vez más difícil mantener los simples juicios de negro o blanco... la creencia en la eficacia del castigo riguroso como respuesta a toda mala conducta" (pág. 195).

12) ¿ De qué trató la historia?

Tipo de pregunta: comprensión global

El tipo de respuestas que se encontraron se agruparon como:

- a) Relato con correspondencia a las preguntas anteriores
- b) Relato sin correspondencia a las preguntas anteriores

Esta última pregunta como se ha aclarado anteriormente, surge con el propósito de contar con un apoyo para el análisis de los datos, por lo que su estudio siempre se realizó con relación a las respuestas anteriores del cuestionario.

Aclaración: En 2º año a partir del estudiante entrevistado No. 5 se realizó esta pregunta, porque se consideró importante rescatar a través de ella, la comprensión global de la fábula. Tratando de respetar las mismas condiciones de la situación de lectura en todos los estudiantes no resultaba prudente realizar una segunda sesión con los alumnos anteriores a esta decisión. En 4º y 6º a todos los y las estudiantes se les pregunto esta última interrogante.

CATEGORÍAS	2º
RELATO CON CORRESPONDENCIA	83.3 %
RELATO SIN CORRESPONDENCIA	16.6 %

Total de alumnos 6 = 100%

CATEGORÍAS	4º
RELATO CON CORRESPONDENCIA	90 %
RELATO SIN CORRESPONDENCIA	10 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	6º
RELATO CON CORRESPONDENCIA	40 %
RELATO SIN CORRESPONDENCIA	60 %

Total de alumnos 10 = 100%

Es interesante el resultado obtenido en estos cuadros que difieren de lo que se esperaba encontrar en torno a esta pregunta. Los alumnos y las alumnas de 6º muestran un mayor número de relatos sin correspondencia (60.0%) con relación a los relatos con correspondencia (40.0 %), lo que no ocurre en los otros dos grados inferiores. De acuerdo a estos datos las y los estudiantes más pequeños en su mayoría (2º = 83.3 %, 4º= 90.0 %) si mantuvieron a lo largo del cuestionario la misma reconstrucción de la fábula, rescataron los elementos mencionados

previamente y los incluyeron en esta pregunta final, lo que no hicieron los niños y las niñas mayores, manifestando ajustes y modificaciones en su relato final.

4.3.- ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA/RESPUESTA DE: "LA CIGARRA Y LA HORMIGA"

"LA CIGARRA Y LA HORMIGA"
ANÁLISIS POR EL TIPO DE PREGUNTA

PREGUNTA	2° GRADO		4° GRADO		6° GRADO		TOTAL		%
	NE	E	NE	E	NE	E	NE	E	
1. RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL Y CONOC. PREVIO	16.6%	16.6%	13.3%	20.0%	10.0%	23.3%	39.9%	59.9%	99.8%
2. RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	26.6%	6.6%	10.0%	23.3%	6.6%	26.6%	43.2%	56.5%	99.7%
3. EVALUACIÓN									
4. EVALUACIÓN									
5. DEDUCCIÓN	10.0%	23.3%	0	33.3%	0	33.3%	10.0%	89.9%	99.9%
6. EVALUACIÓN	33.3%	0	20.0%	13.3%	23.3%	10.0%	76.6%	23.3%	99.9%
7. DEDUCCIÓN	33.3%	0	6.6%	26.6%	3.3%	30.0%	43.2%	56.6%	99.8%
8. INFORMACIÓN LITERAL	30.0%	3.3%	10.0%	23.3%	16.6%	16.6%	56.6%	43.2%	99.8%
9. EVALUACIÓN	3.3%	30.0%	0	33.3%	0	33.3%	3.3%	96.6%	99.9%
10. ANALOGÍA									

Número de alumnos 30

Este cuadro presenta los resultados de las respuestas esperadas y no esperadas que las y los estudiantes entrevistados manifestaron en el cuestionario de: "La cigarra y la hormiga".

Las respuestas tres, cuatro, diez y once de este cuestionario no estuvieron valoradas con los criterios de respuestas esperadas y no esperadas por sus propias características, por lo que no aparecen en estos cuadros.

En la pregunta uno que demanda en el lector o la lectora recuperar información literal y conocimiento previo se observa que los porcentajes en las respuestas

esperadas son altos en los grados de: 4° y 6°, tienen el 20.0% y el 23.3% respectivamente, incluso en 2° los porcentajes son iguales del 16.6% en ambos tipos de respuestas, lo que muestra que en esta pregunta los niños y las niñas no encontraron serias dificultades.

Al consultar los cuadros de análisis de categorías por respuesta no esperada de cada pregunta de esta fábula (consultar página 74), se conoce que los y las estudiantes de 2° contestan en la interrogante uno de acuerdo a sus creencias personales en mayor medida (25.0%) que el resto de sus compañeros (as) de grados superiores. Los niños y las niñas de 4° presentan un porcentaje considerable (16.6%) dentro de esta categoría de: creencias personales en sus respuestas a dicha pregunta, en contraste los de 6° para contestar tienden a retomar elementos del texto, aunque no estén propiamente relacionados con la pregunta (16.6%) y su tendencia a responder conforme a sus creencias personales es menor que el resto de los grados (8.3%).

En la pregunta dos cuyo propósito único es recuperar información literal, se observa algo similar a los resultados de la pregunta anterior excepto en el 2°. En este grupo de segundo el porcentaje es marcadamente mayor en las respuestas no esperadas (26.6%) en comparación de las respuestas esperadas (6.6%). Esta pregunta de acuerdo a estos resultados manifiesta dificultad en los y las alumnas más pequeñas (os) de esta investigación en contraste con los grados de 4 y 6, éstos presentan porcentajes superiores en las respuestas esperadas (23.3% y 26.6% respectivamente).

Nuevamente los y las estudiantes de 2° presentan los porcentajes más altos en la categoría de creencias personales (53.8%) en las respuestas no esperadas (ver página 74).

En la pregunta cinco los índices de las respuestas esperadas son altos, ya que tanto el 4° como el 6° no tienen ninguna respuesta no esperada. En 2° las respuestas no esperadas representan el 10.0% del total de respuestas de esta pregunta. Esta interrogante en torno a deducir un hecho que no ha ocurrido en la fábula no presentó dificultades en la mayoría de los infantes entrevistados como lo reflejan los porcentajes citados.

En la pregunta seis ocurre el resultado inverso que en la pregunta cinco. Aquí los porcentajes mayores se encuentran en las respuestas no esperadas. En 2° no se da ninguna respuesta esperada, en 4° se encuentra el 13.3% en las respuestas esperadas en oposición a un 20.0% de respuestas no esperadas y en 6° un 10.0% en respuestas esperadas contra el 23.3% de respuestas no esperadas.

Las categorías de respuestas no esperadas en torno a sus contestaciones ante esta pregunta, se puede ver en el cuadro correspondiente (consultar página 75) que las niñas y los niños de 2° responden en mayor medida conforme a sus creencias personales (21.7%), los chicos y las chicas de 4° recurren a la

recuperación de información literal (17.3%) y a sus creencias personales en menor medida (8.6%).

Los y las estudiantes de 6° para elaborar sus respuestas recurren a las categorías de: retoma elementos del texto no relacionados con la pregunta (13.0%), recuperan información literal (8.6%) y responden "no se" (8.6%).

Esta pregunta manifiesta (de acuerdo a los porcentajes reflejados en los cuadros) dificultad para contestarla. En los grados de cuarto y sexto los porcentajes alcanzados en las respuestas no esperadas son significativos en comparación de los alcanzados en las otras preguntas.

En la pregunta siete que demanda al lector o lectora elaborar una deducción se observa dificultad para responderla en los alumnos y alumnas de 2°, ya que el 33.3% se concentra en la categoría de respuestas no esperadas. Nuevamente si consultamos el cuadro de categorías por respuesta no esperada de esta pregunta (página 75) se observa que estos niños y estas niñas responden conforme sus creencias personales (76.9%).

En cambio en los otros grados consultados los resultados se invierten, los índices más bajos se encuentran en las respuestas no esperadas (6.6% en 4° y 3.3% en 6°). Conforme la información reflejada en estos cuadros la pregunta siete resulta ser difícil para los alumnos y las alumnas de 2°, no así para los niños y las niñas de los otros grados superiores.

Respecto a la pregunta ocho se manifiesta que los pequeños y las pequeñas de 2° presentan mayores índices en las respuestas no esperadas (30.0%) que en las respuestas esperadas (3.3%), ocurriendo lo contrario en el 4° donde los porcentajes mayores están ubicados en las respuestas esperadas (23.3%) y no en las respuestas no esperadas (10.0%). En el 6° se refleja un equilibrio en ambos tipos de respuestas (16.6%).

Se nota en el cuadro de análisis de categorías por respuesta no esperada de esta pregunta (ver página 76) que los y las estudiantes de 2° tienden a responder de acuerdo a sus creencias personales (41.1%). Tendencia que reiteradamente se presenta en varias respuestas del cuestionario.

Ante esta misma pregunta los niños y las niñas de los otros grados responden en torno a otras categorías de análisis propuestas en esta investigación. Por ejemplo en 4° en igual proporción (5.8%) sus respuestas se ubican en: conocimientos previos, retoma elementos del texto no relacionados con la pregunta y responden "no se". En 6° contestan de acuerdo a: conocimientos previos 11.7%, creencias personales 5.8%, retoma elementos del texto no relacionados con la pregunta 5.8% y responde "no se" 5.8%.

La pregunta nueve muestra resultados casi uniformes, los porcentajes de las respuestas esperadas son altos en los tres grados. Sólo en 2° se presentan

respuestas no esperadas (3.3%) en los otros grados no se manifestaron respuestas no esperadas. Este resultado seguramente refleja que la pregunta no implica dificultad en los lectores y las lectoras, ya que trata de averiguar una opinión personal (inferencia de evaluación) acerca de un personaje de la fábula, sin embargo, la información que se proporciona es clara y explícita, abiertamente se conoce el comportamiento de éste.

En los siguientes cuadros se muestra el análisis de categorías por respuesta no esperada en cada pregunta del cuestionario (1,2,5,6, 7, 8 y 9), información que sirvió de apoyo en las explicaciones en torno al cuadro general de análisis por el tipo de pregunta que ya fue expuesto.

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

1.- ¿Por qué ya no había alimento después del verano?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	8.3%			8.3%
CREENCIAS PERSONALES	25.0%	16.6%	8.3%	49.9%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA			16.6%	16.6%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	8.3%	8.3%		16.6%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"			8.3%	8.3%
OTRAS				

12 respuestas = 100%

TOTAL = 97.7%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

2.- ¿Por qué crees que la hormiga no le quiso prestar alimento a la cigarra?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	53.8%	15.3%	15.3%	84.4%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	7.6%	7.6%		15.2%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				

13 respuestas = 100%

TOTAL = 99.6%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA
5.- ¿Qué hubiera pasado si la cigarra no se hubiera burlado de la hormiga?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	100.0%			100.0%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACION LITERAL				
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				
3 respuestas = 100 %				TOTAL = 100.0%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

6.- ¿Qué le quiere dar a entender la hormiga a la cigarra, cuando le dice: "pues ahora ...sigue cantando?"

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	21.7%	8.6%		30.3%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	8.6%		13.0%	21.6%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	8.6%	17.3%	8.6%	34.5%
RESPONDE "NO SE"	4.3%		8.6%	12.9%
OTRAS				
23 respuestas = 100%				TOTAL = 99.3%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

7.- ¿Qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES	76.9%	15.3%	7.6%	99.8%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				
45 respuestas = 100%				TOTAL = 99.8%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

8.- ¿Por qué se burlaba la cigarra de la hormiga?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	11.7%	5.8%	11.7%	29.2%
CREENCIAS PERSONALES	41.1%		5.8%	46.9%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA		5.8%	5.8%	11.6%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.				
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"		5.8%	5.8%	11.6%
OTRAS				

17 respuestas = 100%

TOTAL = 99.3%

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

9.- ¿ Tú crees que la hormiga es floja?. ¿por qué?

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS				
CREENCIAS PERSONALES				
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA				
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	100.0%			100.0%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL				
RESPONDE "NO SE"				
OTRAS				

1 respuesta = 100%

TOTAL = 100.0%

El próximo cuadro muestra el concentrado de categorías de todas las respuestas no esperadas de las preguntas: uno, dos, cinco, seis, siete, ocho y nueve del cuestionario.

CONCENTRADO GENERAL DE CATEGORÍAS POR RESPUESTA NO ESPERADA

CATEGORÍA	2° GRADO	4° GRADO	6° GRADO	TOTAL
CONOCIMIENTOS PREVIOS	3.6%	1.2%	2.4%	7.2%
CREENCIAS PERSONALES	42.6%	9.7%	6.0%	58.3%
RETOMA ELEM. DEL TEXTO/NO RELACIONADOS CON PREGUNTA	3.6%	2.4%	7.3%	13.3%
RETOMA TEXTO/TERGIVERSA INF.	2.4%	1.2%	0	3.6%
RECUPERA INFORMACIÓN LITERAL	2.4%	4.8%	2.4%	9.6%
RESPONDE "NO SE"	1.2%	2.4%	3.6%	7.2%
OTRAS	0	0	0	0

Respuestas no esperadas 82 = 100%

TOTAL = 99.2%

En este cuadro se observa que en las respuestas no esperadas (82 en total) la categoría que presenta los índices más altos en el 2° es: creencias personales. Este resultado va disminuyendo significativamente a medida que el grado escolar avanza.

De acuerdo a esta tabla los niños y las niñas de segundo año tienden a reconstruir la fábula conforme a sus creencias personales en mayor medida que los y las estudiantes mayores.

Sin embargo, los índices de esta categoría: creencias personales, también son considerables en cada grado, en 4° ocupa el 9.7%. Es el porcentaje mayor en este grado de las categorías utilizadas para las respuestas no esperadas en esta investigación. Situación similar se manifiesta en 6°, dicha categoría representa el 6.0% del tipo de respuestas que elaboraron estos niños y estas niñas. Únicamente es superada por la categoría de retoma elementos del texto no relacionados con la pregunta (7.3%). Por estos datos se puede decir que los alumnos y las alumnas de 6° se apegan más al texto para elaborar la reconstrucción de la fábula, aunque no se puede desdeñar el porcentaje que manifiestan sus respuestas en la categoría de creencias personales.

En el próximo cuadro expone el porcentaje que se obtuvo tanto de las respuestas no esperadas como de las esperadas de dicho cuestionario.

“LA CIGARRA Y LA HORMIGA”
ANÁLISIS DE RESPUESTAS ESPERADAS Y NO ESPERADAS
DE LAS PREGUNTAS: 1,2,5,6, 7,8 y 9

GRADO	RESPUESTA ESPERADA	RESPUESTA NO ESPERADA	TOTAL
2°	11.4%	21.9%	33.3%
4°	24.7%	8.5%	33.2%
6°	24.7%	8.5%	33.2%
TOTAL	60.8%	38.9%	99.7%

Total de respuestas 210 = 100%

Los resultados de los grados de cuarto y sexto reflejan que la fábula fue comprendida en mayor medida que en el grado de segundo. En los chicos y las chicas menores las respuestas no esperadas representan un porcentaje mayor que las respuestas esperadas: 21.9% en contra de 11.4%. Es marcada la diferencia entre este tipo de respuestas lo que indica que dichos estudiantes se enfrentaron con una dificultad mayor en la comprensión de la fábula con relación a sus compañeros y compañeras de los otros grados. En 4° y 6° los porcentajes son iguales, las respuestas no esperadas representan el 8.5% y las respuestas esperadas representan el 24.7%, lo que muestra que en estos grupos el nivel de comprensión de la fábula es superior que en los más pequeños.

Respecto a las preguntas tres, cuatro y diez por sus propias características no se analizaron con las categorías expuestas en los cuadros anteriores, por lo que se presentan sus resultados por separado.

3) ¿Qué hubieras hecho tú, si fueras la hormiga?

Tipo de pregunta: Inferencia de evaluación.

Respuesta esperada:

- a) No prestarle alimento, categoría: se identifica con la hormiga
 b) Si prestarle alimento, categoría: no se identifica con la hormiga

CATEGORÍAS	2°
SE IDENTIFICA CON LA HORMIGA	55.5 %
NO SE IDENTIFICA CON LA HORMIGA	44.4 %

Total de alumnos: 9 = 100 %

Una respuesta fue inaudible

CATEGORÍAS	4°
SE IDENTIFICA CON LA HORMIGA	80.0 %
NO SE IDENTIFICA CON LA HORMIGA	20.0 %

Total de alumnos: 10 = 100%

CATEGORÍAS	6°
SE IDENTIFICA CON LA HORMIGA	40.0 %
NO SE IDENTIFICA CON LA HORMIGA	60.0 %

En esta pregunta el chico o la chica tiene que responder como si hubieran participado hipotéticamente en la historia por lo que resulta interesante observar estos resultados.

En el grado de segundo los niños y las niñas no manifiestan una gran diferencia en sus opiniones, el 55.5 % decide no prestarle alimento a la cigarra, el otro 44.4 % opina prestarle alimento, entre estos infantes no hay mucha disparidad, lo que no ocurre en los otros grados. En 4º si es marcada la diferencia entre sus opiniones, el 80.0% se identifica con la hormiga, decide no prestar alimento, mientras el 20.0 % opina lo contrario, aquí el comportamiento del insecto es aprobado por la mayoría.

Este resultado se invierte en 6º, la mayoría decide prestar alimento, es decir, no se identifican con dicho personaje.

4) ¿Consideras justo que la cigarra se haya burlado de la hormiga?, ¿por qué?.

Tipo de pregunta: Inferencia de evaluación

Respuesta esperada:

- a) si
- b) no

CATEGORÍAS	2º
SI	10.0 %
NO	90.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	4º
SI	0
NO	100.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	6º
SI	10.0 %
NO	90.0 %

Total de alumnos 10 = 100 %

En estos datos se observa que en los tres grados entrevistados la mayoría de las respuestas no consideraron justo el comportamiento de la cigarra. Algunos de los niños y las niñas a pesar de no identificarse con la hormiga (como se observó en los cuadros anteriores), en esta cuarta pregunta reconocen que la cigarra no tenía porque mofarse de su compañera, por lo que manifiestan su desaprobación.

10.-¿Tú conoces a alguien que se parezca a la hormiga, en su forma de ser?

Tipo de pregunta: Inferencia de analogía

Respuesta esperada:

- a) si
- b) no

CATEGORÍAS	2°
SI	30.0 %
NO	70.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	4°
SI	40.0 %
NO	60.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	6°
SI	20.0 %
NO	80.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

Las respuestas en los tres grados manifiestan que la mayoría de los niños y de las niñas no identifican a las personas que los rodean con el comportamiento de la hormiga.

11) ¿De qué trató la historia?

Tipo de pregunta: comprensión global

Las respuestas se agruparon como:

- a) Relato con correspondencia a las preguntas anteriores
- b) Relato sin correspondencia a las preguntas anteriores

CATEGORÍAS	2°
RELATO CON CORRESPONDENCIA	60.0 %
RELATO SIN CORRESPONDENCIA	40.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	4°
RELATO CON CORRESPONDENCIA	40.0 %
RELATO SIN CORRESPONDENCIA	60.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

CATEGORÍAS	6°
RELATO CON CORRESPONDENCIA	60.0 %
RELATO SIN CORRESPONDENCIA	40.0 %

Total de alumnos 10 = 100%

Los niños y las niñas de 2° y 6° muestran los mismos resultados: el 60.0 % de las respuestas pertenecen al tipo de relato con correspondencia, en contra de 40.0 % de relato sin correspondencia, esto quiere decir, que la mayoría de estudiantes mantuvieron la misma reconstrucción de la fábula a lo largo de la entrevista hasta el final, lo que no demostraron los y las estudiantes de 4°. Aquí se invierten los datos anteriores de los otros grados, para los niños y las niñas de 4° la pregunta final implicó una restructuración de la historia, aportaron elementos diferentes a los mencionados previamente.

4.4.- ANÁLISIS POR NIÑO (A) DEL: "EL GALLO Y EL ZORRO".

En este análisis se atendió a todo el cuestionario, estudiando en forma conjunta las respuestas emitidas por cada estudiante con el propósito de conocer el proceso de reconstrucción de las fábulas.

En esta lectura completa de cada alumno y alumna se establecieron tres categorías para su análisis: Interpretación literal, Reconstruye otra historia y Comprende la historia.

1.- **Interpretación literal** (I L). El lector o la lectora basa su reconstrucción en lo expuesto explícitamente en la fábula, no infiere lo implícito de la historia.

2.- **Reconstruye otra historia (R H).** El o la estudiante en su reelaboración retoma elementos del texto pero los utiliza para recrear otra historia, cambia o modifica la información expuesta de acuerdo a sus propios intereses.

3.- **Comprende la historia (C H).** El estudiante en su reconstrucción descubre lo implícito de la fábula. A través del cuestionario (de ambas fábulas) el niño o la niña logra inferir lo no dicho literalmente, lo que a éstos conlleva a comprender la lectura.

Se exponen los resultados de cada fábula en sus respectivos cuadros, con el objetivo de facilitar la información obtenida.

“EL GALLO Y EL ZORRO”

CATEGORÍAS	2º	4º	6º	TOTAL
Interpretación literal (IL)	20.0 %	23.3 %	10.0 %	53.3 %
Reconstruye otra historia (RH)	10.0 %	3.3 %	6.6 %	19.9 %
Comprende la historia (CH)	3.3 %	6.6 %	16.6 %	26.5 %
				TOTAL = 99.7 %

Respuestas 30 = 100%

Esta fábula en particular resultó ser un texto complejo para los niños y las niñas de este estudio; si observamos la columna de cada grado los porcentajes que corresponden a la categoría de: *comprende la historia* son menores con relación a la suma de las otras dos categorías, es decir, en 2º el 30.0 % de las respuestas están fuera de dicha categoría, ya sea que la reconstrucción de la fábula que elaboraron es del tipo: *interpretación literal* o *reconstruye otra historia*.

En 4º el 26.6 % de las respuestas no corresponden a la categoría: *comprende la historia*, sólo el 6.6 % pertenecen, es una minoría.

En 6º los resultados son equilibrados, el 16.6 % de las respuestas corresponden al tipo de: *comprende la historia*, y el otro 16.6 % a los otros dos tipos de categorías.

La categoría: *comprende la historia* no rebasa la suma de las otras dos categorías sin embargo, si analizamos las categorías por separado en este grado, dicha categoría presenta el porcentaje más alto (16.6 %) entre ellas, lo que indica en estos estudiantes una mayor comprensión del texto.

En 4° la categoría de: *comprende la historia*, ocupa el segundo lugar de puntaje obtenido (6.6 %), en una clara desventaja del porcentaje presentado en la categoría: *interpretación literal* (23.3 %).

En 2° la categoría: *comprende la historia* es la más baja (3.3%) con relación a las otras dos.

El cuadro muestra también, que a medida que los y las estudiantes tienen una mayor escolaridad logran comprender la fábula.

4.5.- ANÁLISIS POR NIÑO (A) DE: "LA CIGARRA Y LA HORMIGA"

"LA CIGARRA Y LA HORMIGA"

CATEGORÍAS	2°	4°	6°	TOTAL
Interpretación literal (IL)	0	6.6 %	3.3 %	9.9 %
Reconstruye otra historia (RH)	23.3 %	3.3 %	3.3 %	29.9 %
Comprende la historia (CH)	10.0 %	23.3 %	26.6 %	59.9 %

Respuestas 30= 100%

TOTAL = 99.7 %

Este cuadro muestra que en 4° y 6° los porcentajes mayores están ubicados en la categoría de: *comprende la historia* (23.3 % y 26.6 % respectivamente), lo que manifiesta que estos estudiantes a lo largo del cuestionario elaboraron las inferencias necesarias que les permitieron comprender la historia, rescatando los elementos básicos de la historia.

En los niños y las niñas de 4° la categoría de: *interpretación literal* ocupa el segundo lugar de frecuencia (6.6 %), como se observa algunos estudiantes se apoyan para comprender la fábula un poco más en la información literal que en sus propias creencias personales (3.3 %), ya que reconstruyen otra historia. Este último resultado contrasta con los chicos y las chicas de 2°, en ellos ocurre lo contrario ya que un porcentaje alto (23.3 %) basan su reconstrucción de la historia en sus propias creencias por lo que reconstruyen otra historia, apartándose de la información literal.

En 6° el mismo porcentaje se presenta en las categorías de: *interpretación literal* y *reconstruye otra historia* (3.3 %), se da un equilibrio entre las y los estudiantes de

este grado en sus reconstrucciones, aunque es clara la diferencia que un número mayor de estudiantes, logran comprender la fábula. Sus reelaboraciones ya no reflejan ser productos básicamente del texto o de sus creencias personales, se apoyan en ambos conocimientos y elaboran las inferencias necesarias para comprender el texto.

A continuación se exponen algunos ejemplos de cada categoría de ambas fábulas seleccionadas.

El cuestionario de: "El gallo y el zorro".

- 1.- ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?
- 2.- ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿por qué?
- 3.- ¿El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?, ¿por qué?
- 4.-¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?
- 5.-¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?
- 6.-Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?
- 7.-¿quién fue más listo: el gallo o el zorro?
- 8.-¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?
- 9.-¿En la historia quién engañó a quién?
- 10.-¿Por qué crees que le llaman pilla y miedoso al zorro?
- 11.-Cuando alguien viene y te dice "algo" así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?
- 12.-¿De qué trató la historia?

Ejemplo de Interpretación literal

4º. Ángela.

R1: "Porque estaba vigilando".

R2: "No, porque no los quería a los gallos y a las gallinas".

R3: "Si, porque no creía que el zorro iba hacer las paces con ellos".

R4: "Porque como no le tenía confianza le dijo eso para que se alejara".

R5: "Porque les tenía miedo".

R6: "Mm.. porque se reía de que el zorro se echó a correr por tenerle miedo a los perros".

R7: "El gallo, porque le dijo que venían unos perros de caza".

R8: "Se lo comería, el zorro se comería al gallo".

R9: "El zorro al gallo, porque se lo podía comer".

E: ¿Quién se lo podía comer?.

A: "El zorro al gallo".

R10: "Porque tiene miedo".

E: ¿A qué?.

A: "A los perros de caza".

R11: "No, porque no se ve de confianza".

E: ¿Y cómo sabes que no se ve de confianza?.

A: "Se ve que te quiere hacer algo malo".

R12: "De que el gallo y el zorro, el zorro se quería comer al gallo pero el gallo no lo dejaba".

E: Y ¿qué sucede después?.

A: "El zorro se echa a correr".

E: ¿Por qué?.

A: "Porque tiene miedo".

No. 6. Ángela.

Esta estudiante reelabora una comprensión de la fábula basada en la información literal y en sus conocimientos previos, sin embargo, no infiere el comportamiento del gallo. En su reconstrucción logra identificar el engaño del zorro, sus verdaderas intenciones son: comerse a las gallinas. El gallo es listo porque menciona lo de los perros de caza, pero el acontecimiento es visto como real, no como una mentira.

Reconoce el engaño del zorro.

Muestra de **Reconstruye otra historia.**

2º. Tamy

R1: "No se".

R2: "No, porque seguro se los quería comer".

R3: "No, porque es malo que uno se coma a otro, se coma".

E: ¿El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?, ¿por qué?

A: "No, porque los gallos estaban bien y el zorro se los iba a comer".

R4: "No se".

R5: "Para que se esperara, para que vea a sus enemigos".

E: ¿Y por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?

A: "De seguro le tenía miedo".

R6: "Porque le iba a ser una trampa".

E: ¿Quién?

A: "El gallo al zorro".

E: ¿Cuál era la trampa?

A: "Una verdecita, y ya se caiga con su pie".

E: ¿Por qué le hizo la trampa?

A: "Para que ya no siga corriendo".

R7: "El gallo, porque le hizo una trampa".

E: ¿A quién?

A: "Al zorro".

E: ¿Cuál fue la trampa?

A: "El zorro iba corriendo y le hizo una trampa la gallina, una verdecita y para que se cayera y ya no corría".

R8: "Para que le haga la trampa".

E: Y ¿qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?

A: "Se mataría".

E: ¿Cómo se mataría?

A: "Aventándose, se mató, se mataría".

R9: "El gallo al zorro, porque el gallo era malo con el zorro y el zorro era bueno con el gallo".

E: ¿Por qué era malo el gallo?

A: "Porque le estaba haciendo trampa al zorro, y el zorro no le estaba haciendo nada al gallo".

R10: "Porque no quiere que le pegue el gallo al zorro".

E: Y ¿por qué crees que le llaman pillo y miedoso al zorro?

A: "No se".

R11: "No, porque es una mentira".

E: Y ¿cómo sabes que es una mentira?.

A: "Porque mi hermana el otro día me dijo un chiste y era una mentira, y como tenemos un hoyito, ahí se me metió una pata".

R12: "De que el gallo este iba hacer unas trampas al zorro y el zorro no le hizo nada".

E: ¿Y qué más sucede?.

A: "En que le hizo una trampa".

E: ¿Cuál era la trampa?.

A: "Poner así en un hoyo y así que se metiera".

No. 8. Tamy

Recupera la información textual en sus primeras respuestas, hace mención que el zorro quiere comerse a las gallinas, sin embargo, en las preguntas posteriores identifica al gallo como el animal más listo y responsable del engaño en esta fábula, porque construye una trampa física para que el zorro se lastime. Cambia de opinión calificando al zorro como un animal bueno, no le hacía nada al gallo.

Al parecer esta alumna opta por interpretar el texto de acuerdo a sus experiencias, creencias y valores personales lo que la lleva a reconstruir otra historia.

Caso de **Comprende la historia**

4º. Ana Cristina

Ana Cristina.

R1: "Porque el zorro se lo podía comer y estaba vigilando".

R2: "No, porque les mintió para poderse los comer".

R3: "Si, porque pues el zorro no ocultó algunas cosas como... como su tono este... de cómo que se estaba saboreando, así de que le iba a dar a la gallina el abrazo pero para comérselo".

R4: "Porque como le tenía desconfianza lo quería asustar para que se fuera".

R5: "Porque le da miedo los perros y los perros se lo querían comer".

R6: "Porque había engañado al zorro".

E: ¿Cómo lo engañó?.

A: "Diciéndole que venían unos perros de caza".

E: ¿Era verdad o mentira qué venían los perros?.

A: "Era mentira".

R7: "El gallo, porque lo engañó y el zorro no pudo engañar al gallo".

E: ¿Cómo lo engañó?

A: "Diciéndole que venían unos perros de caza".

R8: "Se lo hubiera comido".

R9: "El zorro al gallo y el gallo al zorro".

E: ¿Cómo engañó el zorro al gallo?

A: "Diciéndole que quería hacer las paces pero se lo quería comer".

E: ¿Y cómo engañó el gallo al zorro?

A: "Diciéndole que venían unos perros de caza".

E: Lo de los perros, ¿es verdad o mentira?

A: "Mentira".

R10: "Porque tiene miedo a los perros".

R11: "Este... pues... si pero a veces no".

E: ¿Por qué no?

A: "Hay luego personas que te dicen así, yo siempre que me dicen algo así yo volteó a ver y no viene nadie".

R12: "De que el gallo y el zorro, el zorro quería hacer según las paces con el gallo, pero no".

E: Y ¿qué pasa después?

A: "Y luego lo estaba convenciendo y el gallo tenía mucha desconfianza, y el gallo terminó engañando a él, al zorro".

E: ¿Cómo lo engañó?

A: "Diciéndole que hay venían unos perros de caza".

No. 8. Ana Cristina.

La alumna logra comprender globalmente la fábula, infiere que el gallo engaña al zorro diciéndole que venían los perros de caza, para protegerse de las intenciones del zorro. Por lo que se observa, la niña logra en su reelaboración identificar el doble engaño que se cuenta en dicha historia, el zorro miente al decir que quiere hacer las paces y el gallo al pregonar lo de los perros.

Identifica al gallo como el animal más listo.

Infiere el engaño del gallo.

Ejemplos de cada tipo de categoría en el análisis por niño (a) de la fábula "La cigarra y la hormiga".

El cuestionario de: "La cigarra y la hormiga".

- 1.-¿Por qué ya no había alimento después del verano?.
- 2.-¿Por qué crees que la hormiga no le quiso prestar alimento a la cigarra?.
- 3.-¿Qué hubieras hecho tú, si fueras la hormiga?, ¿por qué?.
- 4.-¿Consideras justo que la cigarra se haya burlado de la hormiga?, ¿por qué?.
- 5.-¿Qué hubiera pasado si la cigarra no se hubiera burlado de la hormiga?.
- 6.-¿Qué le quiere dar a entender la hormiga a la cigarra, cuando le dice: "pues ahora... sigue cantando?.
- 7.-¿Qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?.
- 8.-¿Por qué se burlaba la cigarra de la hormiga?.
- 9.-¿Tú crees que la hormiga es floja?, ¿por qué?.
- 10.-¿Tú conoces a alguien que se parezca a la hormiga, en su forma de ser?.
- 11.-¿De qué trató la historia?.

Ejemplo de **Interpretación literal**.

6º.Sandra.

R1: "Porque... ella se la pasaba cantando".

R2: "Porque ella recordó las burlas de la cigarra".

R3: "Haría lo mismo que ella, no le prestaría la comida por ser mala, la cigarra".

R4: "No, porque ella puede necesitar ayuda de la hormiga, como ahorita pidiéndole comida y ella se está burlando de ella".

R5: "La hormiga le hubiera prestado la comida".

R6: "Que lo siga haciendo en lugar de ¿molestarla?, que siga cantando".

R7: "No le hubiera pedido a la hormiga y no se estuviera muriendo de hambre".

R8: "Mm... porque la hormiga era muy activa y ... ella se burlaba de la hormiga".

R9: "No, porque las hormigas siempre son trabajadoras".

R10: "No".

R11: "De que... la cigarra se queda sin comida y va y le pide a la hormiga pero la hormiga recuerda que la cigarra siempre se burlaba de ella, ella le negó la comida".

No.5. Sandra.

En este caso la niña comprende la fábula, reconoce porque la cigarra se burlaba de la hormiga y la causa de que ésta no le preste alimento. Se identifica con la conducta de la hormiga, no prestaría comida.

Muestra de **Reconstruye otra historia.**

2º. Marco Antonio.

R1: "Porque la hormiga este... la cigarra le dio un préstamo a la hormiga".

R2: "Porque... después se lo iba llevar todo".

R3: "Mm... no le prestaría, porque después yo me quedaría sin cosecha".

R4: "Eh... no, porque... la hormiga se iba a quedar sin comer".

E: ¿Consideras justo que la cigarra se haya burlado de la hormiga?, ¿por qué?.

A: "Porque mm... porque... no se debe de burlar".

R5: "Estuviera todo bien".

R6: "Mm.. que.. ¿qué?".

E: ¿Qué le quiere dar a entender la hormiga a la cigarra, cuando le dice: "pues ahora... sigue cantando?".

A: "Que... ya no este... que ya no pelen".

R7: "¿Si la cigarra...?".

E: ¿Qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?.

A: "Estarían bien las dos".

R8: "Porque la cigarra no la quería a la hormiga".

E: ¿Y por qué no la quería?.

A: "Porque no la quería".

R9: "Mm...no, porque ella hacía su cosecha".

R10: "Mm... no".

R11: "De la hormiga y la cigarra":

E: ¿Y después qué sucedió?

A: "Que la cigarra se burlaba de la hormiga".

E: ¿Y por qué se burlaba?

A: "Porque no quería prestarle su cosecha".

E: ¿En qué termina la historia?

A: "En que la hormiga seguía cantando".

No. 7. Marco Antonio

El alumno no rescata la información literal para comprender la fábula, sus respuestas son generales, poco claras, no hay elementos para poder afirmar que ha reconstruido el texto apegándose a lo escrito, por ejemplo, se le pregunta: ¿qué hubiera pasado si la cigarra no se hubiera burlado de la hormiga?, a lo que responde: "estuviera todo bien", ¿qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?, respuesta: "estarían bien las dos". Aporta respuestas muy generales, sin dar información más específica, mencionando detalles. No identifica porque la cigarra se burlaba de la hormiga, ni porque ésta no presta el alimento. Se identifica con la hormiga.

Ejemplo de **Comprende la historia**.

4º. Ángela.

Ángela.

R1: "Porque ya llegaban tiempos fríos".

E: ¿Y qué pasa?

A: "Ya no hay comida".

R2: "Porque se burlaba de ella".

R3: "No le hubiera dado porque se burlaba de mí".

R4: "No, porque... no es bueno que se burlen de las gentes".

R5: "La hormiga si le prestaría comida".

R6: "Que por estar cantando no juntó comida para cuando hiciera frío".

R7: "Estuviera bien y no se enfermaría".

R8: "Porque... ella la... porque la hormiga estaba juntando comida y ... la cigarra no juntaba nada y estaba cantando".

R9: "No, porque ella si juntaba comida para cuando hiciera frío".

R10: "No".

R11: "De que la hormiga juntaba comida para que comiera bien y la cigarra nada más la veía y estaba cantando".

No. 6. Ángela.

La alumna comprende la fábula, rescata la información literal para reconocer porque la cigarra se burlaba de la hormiga y porque ésta se negó a prestar alimento. La pregunta seis requiere interpretar una frase que contiene la lección que le imparte la hormiga a la cigarra, esta niña la reconstruye y la traduce en sus propias palabras, le encuentra el significado a dicha frase. Se identifica con la hormiga.

4.6.- ANÁLISIS DE TRES CASOS DEL PROCESO LECTOR

El trabajar innumerables veces los datos obtenidos, permitió entre otras cosas interesantes, conocer más detalladamente las reconstrucciones de lectura de cada alumno y alumna. Este análisis ayudó a encontrar ciertas regularidades en las respuestas de los cuestionarios, además de conocer algunos casos peculiares dentro de estos estudiantes.

El seleccionar tres casos responde a la necesidad de mostrar estos procesos de lectura que manifiestan particularidades con relación al resto de la muestra.

Estos ejemplos presentan las respuestas en torno al cuestionario de una de las fábulas seleccionadas para esta investigación: "El gallo y el zorro".

El trabajar con dos fábulas resultó ser interesante, entre otras razones, porque a pesar de que las historias pertenecen al mismo género literario, se puede observar (de acuerdo a los datos presentados anteriormente) que en la citada fábula, los y las estudiantes presentaron mayor dificultad para comprenderla que en la fábula: "La cigarra y la hormiga".

En las fábulas generalmente intervienen animales que representan alguna peculiaridad ya sea una virtud o un defecto, son símbolos por lo que en la trama no se desmenuza al personaje, se pretende que el lector o la lectora descubra o reconstruye por sí mismo lo no dicho. Tal es el caso de esta fábula: "El gallo y el zorro" que maneja implícitos, el comportamiento de los personajes no es explicado propiamente.

La dificultad que puede presentarse en la comprensión del apólogo, obedece en parte a la presentación de estos arquetipos, donde el lector o lectora tiene que reinterpretar lo condensado que hay en cada símbolo representado por los animales.

Primer caso: David

David alumno de segundo año, es el único de los diez niños de este grado que manifiesta el doble engaño que se maneja en la fábula: "El gallo y el zorro".

La mayoría de sus compañeros de grado enuncian que el zorro en realidad quería comerse a las gallinas, es decir, descubren únicamente las intenciones del zorro, sin embargo, a lo largo de la historia se deja entre ver, aunque no explícitamente, que el gallo por ser experimentado y astuto no se deja engatusar por el zorro y le dice una mentira. David logra percatarse de este juego entre los personajes.

En las primeras respuestas se observa que David se apoya básicamente en la información textual, sin embargo ya en la segunda pregunta empieza a manifestar su propia reinterpretación. Menciona que: "a lo mejor el zorro quería hacer las paces con los gallos", su respuesta manifiesta cierta duda de lo dicho literalmente. Quiere creer en lo que dice el zorro pero lo toma con cierto cuidado.

En la cuarta pregunta donde se supone puede encontrar una respuesta que de cuenta del engaño del gallo, el alumno no la aporta abiertamente, solamente deja claro el engaño hecho por el zorro. Sin embargo, analizando su enunciación deja entre ver que la reacción del gallo responde precisamente a que el mamífero también le miente y que en realidad quiere comerse a las gallinas.

En esta respuesta el alumno reconstruye lo leído y abandona la información textual para descubrir lo implícito de la historia, está reacomodando la lectura, lo que lo lleva a comprenderla.

En la siguiente pregunta abiertamente menciona que los perros de caza son una falsedad: "para que pareciera realidad la mentira", sin embargo, a la pregunta que se le hace para confirmar su aseveración se retracta. Esta reacción, tal vez se deba a la inseguridad que el niño siente cuando un adulto le cuestiona su opinión.

En la reconstrucción que elabora David a través del cuestionario confirma que el gallo engañó al zorro, diciéndole que "hay perros de caza", por lo que considera al ave como el animal más listo de la historia.

El niño a lo largo del cuestionario va elaborando su propia reconstrucción que lo conlleva a descubrir el doble engaño que presenta la fábula, y aunque a veces titubea dudando de su aseveración, puede afirmarse que está convencido de la farsa que le hace el gallo al zorro.

En este caso se observa que la intervención de la entrevistadora presenta la posibilidad de confrontar las ideas del lector, ya que al ser cuestionado provoca de alguna manera la reconstrucción de la información recibida a través de la lectura. David va construyendo y reconstruyendo la información leída, se puede decir que va acomodando las piezas de este rompecabezas, y que por medio de las interrogantes las manipula, juega con ellas y finalmente elabora un producto, la comprensión.

Este chico no elabora la inferencia de deducción y de analogía que demandan las preguntas ocho y once respectivamente, tal vez responda a que no se plantearon más interrogantes sobre las mismas, lo que no dio oportunidad de continuar trabajando con la información, es decir, no se estimuló la reconstrucción de las ideas respectivas.

Particularmente este caso brinda la oportunidad de analizar la importancia de la intervención a través de las preguntas en la comprensión lectora.

El elaborar diferentes preguntas para acercarse a lo esencial de la historia, el doble engaño, aporta la posibilidad al lector de reconstruir su primera aproximación a la lectura, y al investigador de tener mayor certeza en el conocimiento de lo que desea estudiar.

A continuación se presenta el cuestionario completo de David.

1.- ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?

R1 (respuesta 1): "Porque eran hermanos".

E (entrevistadora): ¿Quiénes?

A (alumno): "El zorro y el gallo".

2.- ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿por qué?

R2: "A lo mejor sí".

3.- ¿El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?, ¿por qué?

R3: "Mmm.. no porque era su hermano".

4.-¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?

R4: "Porque lo quería engañar"

E: ¿Quién lo quería engañar?

A: "El zorro al gallo".

E: Y ¿por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?

A: "Para engañarlo".

E: ¿Por qué lo quería engañar?

A: "Algo quería".

E: ¿Qué querría?

A: "Robarse a las gallinas".

E: ¿Quién?

A: "El zorro".

5.-¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?.

R5: "Para que pareciera realidad la mentira".

E: ¿Cuál mentira?.

A: "Los perros de caza".

E: ¿Era una mentira, lo de los perros?.

A: Mm... no".

6.- Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?.

R6: "Porque lo engañó, le pareció gracioso".

E: ¿Quién engañó a quién?.

A: "El gallo al zorro".

E: ¿Cómo lo engañó?.

A: "Diciéndole que hay perros de caza".

7.-¿Quién fue más listo el gallo o el zorro?, ¿por qué?.

R7: "El zorro, porque no se dejó engañar pero lo engañaron".

E: ¿Cómo lo engañaron?.

A: "Diciéndole que hay perros de caza".

E: Entonces, ¿quién fue más listo el gallo o el zorro?.

A: "El gallo porque lo engañó".

8.- ¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?.

R8: "Se hubiera caído".

9.- ¿En la historia quién engañó a quién?.

R9: "El gallo al zorro, diciéndole una mentira".

E: ¿Cuál mentira?.

A: "Diciéndole que hay perros de caza".

10.-¿Por qué crees que le llaman pillo y miedoso al zorro?.

R10: "Porque es miedoso".

E: Y ¿por qué es miedoso?.

A: "Porque no le han enseñado que no hay que temerle a nada".

11.-Cuando alguien viene y te dice "algo" así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?.

R11: "No, porque no ha demostrado que es valiente".

E: ¿Quién?.

A: "El zorro".

12.- ¿De qué trató la historia?

R12: "De que primero son hermanos buenos".

E: ¿Quiénes?.

A: "El gallo y el zorro".

E: ¿Qué más sucede?.

A: "Este... el gallo le hizo una mentira al zorro".

E: Y después, ¿qué pasa?.

A: "Se volvió miedoso".

E: ¿Cuál es la mentira?.

A: "Que hay dos perros de caza".

E: ¿Qué más sucede en la historia?.

A: "Que el pillo este... ya no vuelve a decir mentiras".

E: ¿Quién era el pillo?.

A: "El gallo".

Segundo caso: Lilián

Es una de las diez alumnas de cuarto grado con las que se trabajó. En su reconstrucción de la fábula "El gallo y el zorro" manifiesta el doble engaño que se plantea.

La alumna a lo largo del cuestionario mantiene una interpretación muy particular sobre la manera en que el zorro intenta realizar el engaño. Menciona que el zorro quiere comerse al gallo y las gallinas pero para poder llevar a cabo su deseo le brinda una fiesta al ave, tratándola de engañar, primeramente dándole confianza para lograr su objetivo.

Este acontecimiento no sucede en la historia, tal vez esta disertación responda a que en un momento de la trama el zorro, tratando de convencer al gallo de que baje del árbol, le dice: "Festejemos las paces". Probablemente para Lilián "festejar las paces" esté relacionado con una fiesta. Esta respuesta, la da reiteradamente Lilián a lo largo del cuestionario por lo que la identificamos como una hipótesis fija, que según Mc Ginittie, citado por Alma Carrasco (1999) se refiere a que el lector elabora una interpretación basada en las primeras oraciones del texto. Esta hipótesis no se modifica durante la lectura, funciona como un apoyo fijo para la reconstrucción de la historia.

En este caso la hipótesis fija no impide que Lilián descubra el doble engaño de la fábula, porque ésta recae en la forma en que el zorro llevaría a cabo su engaño, lo que le permite a Lilián no alterar el significado global del texto. Al parecer de acuerdo a sus aseveraciones, el zorro intenta convencer al gallo de hacer las paces no por medio del significado de las palabras enunciadas y su tono meloso sino a través de una fiesta.

Este es el cuestionario de Lilián:

1.- ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?.

R1: "Porque él, él cuidaba a las gallinas y luego se.. dormía y cuando despertaba hacía su canto".

2.- ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿por qué?.

R2: "Si, porque él se las quería comer".

E: Entonces ¿es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿sabes lo que es hacer las paces?.

A: "Cuando alguien se roba algo por ejemplo, el zorro quería comerse a las gallinas y él se las robaba, pero primero le hizo al gallo una fiesta y para quitarle las gallinas al gallo le tenía que hacer una fiesta para que ahí se.. se... confundiera".

E: ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?.

A: "Si quería hacer, pero se robaba a las gallinas".

3.- ¿El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?, ¿por qué?.

R3: "Si, porque él cuidaba a las gallinas y el zorro apareció, y le dijo hola amigo, y le dijo que le iba hacer una fiesta pero no era cierto, el zorro quería a las gallinas, para él".

4.- ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

R4: "Porque sabía que.. el gallo sabía que le estaba mintiendo".

E: ¿El gallo a quién le estaba mintiendo?.

A: "Al zorro".

E: Y ¿por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

A: "Para que se fuera el zorro".

5.- ¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?.

R5: "Porque los perros de caza muerden, porque unos son entrenados y otros no, pero esos perros son así de caza, son listos y ellos cuidan así gallinas, casas".

6.- Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?.

R6: "Porque el gallo estaba mintiendo que el perro y el otro perro se acercaban, pero si era cierto, pero el zorro decía: hay esos perros no me van hacer nada, por eso se rió, por eso estaban así".

E: Pero el gallo fue el que se rió.

A: "Porque el gallo estaba mintiendo".

E: ¿Cuál fue la mentira?.

A: "Que los perros venían".

7.- ¿Quién fue más listo: el gallo o el zorro?, ¿por qué?.

R7: "El gallo, porque decía mentiras, luego decía la verdad".

E: ¿Cuál mentira?.

A: "Que venían dos perros".

E: ¿Por qué dijo esa mentira?.

A: "Para que se fuera el zorro, se alejara de las gallinas".

8.- ¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?.

R8: "Eh.. mm.. este.. hubiera pasado que el gallo le hubiera hecho caso al zorro".

E: Y ¿qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?.

A: "Él le iba a dar las gallinas".

E: ¿Quién?.

A: "El gallo al zorro".

9.-¿En la historia quién engañó a quien?, ¿por qué?.

R9: "El zorro al gallo y el gallo al zorro".

E: ¿Cuál fue el engaño que le hizo el zorro al gallo?.

A: "Diciéndole que le iba hacer una fiesta".

E: ¿Y cuál fue el engaño que le hizo el gallo al zorro?.

A: "Lo engañó diciéndole que hay venían dos perros".

10.- ¿Por qué crees que le llaman pillo y miedoso al zorro?.

R10: "Porque cuando le dijo al gallo al zorro que hay venía dos perros de caza, se echó a correr".

11.- Cuando alguien viene y te dice "algo" así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?.

R11: "Yo no, porque mi mamá ha dicho que no le haga caso a la gente":

12.- ¿De qué trató la historia?.

R12: "De que el gallo estaba en el árbol cuidando a las gallinas y luego llegó el zorro, diciéndole que se baje del árbol para que le iba hacer según una fiesta, y luego le dijo que apagara las luces para hacer un pastel y....".

E: Y ¿cómo termina la historia?.

A: "Termina que el zorro se rió del gallo porque le estaba diciendo mentiras".

Tercer caso: Jessica

Esta alumna de sexto año en su reconstrucción se apega al texto, por lo que la mayoría de sus respuestas son literales. A lo largo del cuestionario muestra que sus disertaciones buscan el apoyo constante de la información enunciada, lo que de alguna manera le impide conocer lo implícito de la historia. Ya se ha

mencionado que en particular la fábula “El gallo y el zorro” maneja implícitos, que es necesario conocerlos para comprenderla.

En ninguna respuesta Jessica aporta información que manifieste que ha descubierto al menos el engaño del zorro (hecho común entre los alumnos de este grado). En un primer análisis podría pensarse que su contestación número tres manifiesta que el gallo logra percatarse de las intenciones del mamífero, sin embargo, no es así. La pregunta tiene un doble propósito: recuperar información literal y elaborar una inferencia de tipo motivacional. Precisamente Jessica en su contestación, aporta la información literal, en la historia se menciona que el gallo le pregunta con desconfianza al zorro si es cierto que desea hacer las paces, por lo que podría parecer que la alumna al responder que el gallo sí le tenía desconfianza al zorro estaría vislumbrando el engaño de éste, sin embargo esto se dice textualmente. En la parte de la pregunta que demanda elaborar una inferencia motivacional Jessica emite una respuesta que manifiesta tímidamente que el gallo tenía desconfianza por una causa justa. La niña menciona que el zorro tenía “voz melosa”, al preguntársele que significa esto, la chica explica “como voz de malo”. Este rasgo de maldad es lo único que menciona a lo largo del cuestionario sobre la conducta auténtica del zorro, es decir, lo califica como un animal malo, o por lo menos tiene una voz que lo identifica así.

En la pregunta número ocho se puede observar como Jessica se arriesga un poco y enuncia su propia interpretación de la fábula reconociendo que tal vez el zorro estaba engañando al gallo, con esto se abre a la posibilidad de que el mamífero tuviera otras intenciones distintas a las que expresaban literalmente sus palabras. Cuando hace mención de este hecho se le cuestiona directamente si el zorro en verdad quería engañar al ave, ella retoma nuevamente lo informado y responde: “Podría ser que si, pero aquí en la lectura dice que no”. Este caso muestra a una lectora que basa su reconstrucción en lo expuesto literalmente, no va más allá de lo que se dice en el texto, no es aprovechada esta posibilidad que tiene todo lector de participar activamente en la comprensión.

La pregunta número once que demanda realizar una inferencia de analogía representó para Jessica muy probablemente una dificultad, porque en este tipo de interrogante, el lector necesita “salirse” de la historia, establecer una relación entre la fábula y su vida, ya que el apoyo netamente literal no es suficiente para elaborar la inferencia sugerida. La respuesta emitida, nuevamente manifiesta un apego al significado literal de la lengua escrita: “No, porque en... una... bueno así los animales no pueden hablar”. A la alumna se le dificulta encontrarle otro sentido a las palabras.

Este es el cuestionario de la citada alumna:

1.- ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?.

R1: "Le quería dar una sorpresa al zorro, el zorro le dio un grato este abrazo".

E: ¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?

A: "Para que...".

E: Si quieres puedes consultar la lectura.

A: "Vigilaba, estaba vigilando".

2.- ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?, ¿por qué?

R2: "Sí, para que hubiera paz entre ellos mismos".

3.- ¿El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?, ¿por qué?

R3: "Sí, el zorro tenía voz melosa".

E: Y eso qué significa.

A: "Como voz de.. de malo".

4.- ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?

R4: "Para que el zorro se fuera".

5.- ¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?

R5: "Mm... porque también eran correos de la misma noticia feliz".

E: ¿Y por eso se echó a correr?

A: "Sí".

6.- Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?

R6: "Porque el.. el zorro se alejó miedoso".

7.- ¿Quién fue más listo: el gallo o el zorro?, ¿por qué?

R7: "El gallo, eh... porque... le dijo al zorro que veía correr unos perros de caza".

8.- ¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?

R8: "Eh... hubiera... se lo... no hubiera visto a los perros y podría ser que a lo mejor el gallo, el zorro lo estuviera engañando con darle un abrazo y todo eso para llevarse lo".

E: Entonces ¿el zorro si lo quería engañar?

A: "Podría ser que sí, pero aquí en la lectura dice que no".

9.- ¿En la historia quién engañó a quien?, ¿por qué?

R9: "El gallo al zorro, engañándole que veía perros de caza".

E: ¿Por qué se lo dijo?

A: "Para que el zorro pudiera echarse a correr".

10.- ¿Por qué crees que le llaman pillo y miedoso al zorro?

R10: "Eh.. porque se va de urgencia".

11.- Cuando alguien viene y te dice "algo" así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?.

R11: "No, porque en... una.. bueno así los animales no pueden hablar".

12.- ¿De qué trató la historia?.

R12: "De el gallo y el zorro".

E: ¿Y qué sucede en la historia?.

A: "Que... el zorro quiere hacer las paces con los gallos y las gallinas".

E: ¿Y después?.

A: "El.. la.. una de... un gallo le dice que este viene un perro de caza y el zorro se echa a correr".

E: ¿Y cómo termina la historia?.

A: "Luego el pillo contrariado y miedoso se alejó corriendo y el gallo se echó a reír".

CONCLUSIONES

En esta investigación se partió de considerar que en el proceso lector intervienen diversas estrategias, porque la comprensión es el resultado de la interacción de varios elementos, pero se comparte el principio de que en toda lectura, el lector participa activamente y a través de las inferencias aporta al texto la información que no está dicha explícitamente. Es aquí donde la intervención del lector es fundamental: el sujeto construye lo necesario para completar los vacíos de información, como lo menciona Johnston (1989) cuando habla sobre la actividad de los lectores frente a un texto: "Si no se da la información, la conseguimos nosotros" (pág. 23).

La comprensión lectora es entendida como el proceso en donde se utilizan las claves dadas por el autor y el conocimiento previo del lector para inferir el significado del texto. (Johnston, 1989).

Cada lector, dependiendo de su experiencia o práctica en la lectura, elabora un modelo mental que le ayuda a ir construyendo el significado. En un principio el lector novato elabora sus inferencias con base en el texto, mientras que un lector más experimentado, las genera de acuerdo a este modelo mental, que le ayuda al lector a anticiparse al contenido de la lectura, a través de preguntas. Al ir leyendo el sujeto va encontrando respuestas a las preguntas elaboradas. La lectura es un proceso continuo de formular preguntas e ir encontrando respuestas.

La participación dinámica del lector consiste en ir realizando los ajustes necesarios para la construcción de significado; este modelo mental del lector requiere ser flexible y modificarse de acuerdo a la información que este aportando el texto.

En esta investigación se observan resultados interesantes, que manifiestan que los y las estudiantes con los cuales se trabajó, encontraron dificultades en la construcción de las fábulas porque estos modelos mentales de los que habla Johnston (ibid.), no se modificaron de acuerdo al texto.

En los niños y las niñas entrevistadas se observó que en algunas de sus contestaciones se apoyaron básicamente en la información textual, lo que limitó su reconstrucción, ya que no iban más allá de lo expuesto literalmente, impidiendo dar respuesta a la pregunta que demandaba realizar una inferencia que descubriera precisamente lo no dicho textualmente. Sin embargo, no únicamente sus respuestas se debían a lo que señala Johnston (ibid.) que ocurre en los lectores menos experimentados (basadas en la información textual) también expresan el otro tipo de respuestas estudiado por Marcuschi (1999), son lectores

que basan su reconstrucción en mayor medida en sus conocimientos previos, creencias, ideologías y axiologías individuales.

Para Marcuschi (ibid.) este tipo de inferencias identificadas como Pragmáticas-Culturales son las más frecuentes en las reproducciones de textos.

En este estudio se presentaron ambos tipos de respuestas señaladas por los investigadores. A pesar de que las preguntas demandaban elaborar determinadas inferencias, la mayoría de los alumnos entrevistados emitieron respuestas que manifestaron el uso de inferencias Pragmáticas-Culturales señaladas por Marcuschi o fueron respuestas que se apoyaban en la información literal.

En la fábula "La cigarra y la hormiga" el 58.3% de las respuestas se encuentran en la categoría de *creencias personales*, y en la fábula "El gallo y el zorro" el 32.5% de las respuestas pertenecen a dicha categoría.

Los porcentajes que se presentaron en torno al tipo de respuestas que se apoyan en la información literal son:

En la fábula "La cigarra y la hormiga", el 26.5 % de las respuestas se encuentran dentro de las categorías que tienen que ver con la información literal (retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta, retoma elementos del texto pero tergiversa la información y recupera información literal).

En la fábula "El gallo y el zorro", el 46.1% de las respuestas, se localizan dentro de estas mismas categorías que tienen relación con la información literal.

Es importante señalar, que en la fábula "El gallo y el zorro" se encontró de acuerdo a los datos recabados, un porcentaje mayor de *respuestas no esperadas* (59.2%) que *respuestas esperadas* (40.6%), lo que indica mayor dificultad en los niños y en las niñas para la comprensión de esta historia.

Estos resultados se invierten en la otra fábula "La cigarra y la hormiga", aquí el porcentaje es superior en las *respuestas esperadas* (60.8%) que en las *respuestas no esperadas* (38.9%) lo que manifiesta que en esta historia los chicos y las chicas lograron elaborar las estrategias necesarias para la comprensión del texto.

En general se observa, que la mayoría de los y las estudiantes de este estudio ante las preguntas que demandaban elaborar alguna estrategia de inferencia responden de acuerdo a dos modelos de interpretación lectora: aquel que se basa prácticamente en la información literal y el que se apoya en los conocimientos previos del lector.

Alma Carrasco (1999) en su tesis doctoral, cita a dos investigadores que han dado cuenta de esta situación en la comprensión de la lectura. Tierney y Pearson (1981) señalan que hay lectores que sobreutilizan o subutilizan su conocimiento previo,

causando lo que se conoce como una interpretación ya sea una "muy basada en el texto" o una "muy basada en el lector". La causa de estos abusos en la reconstrucción de una lectura en parte se debe, según estos autores a un uso inadecuado o limitado de las estrategias lectoras.

Hasta ahora se han expuesto las conclusiones en torno básicamente al lector, se observa que tipo o modelo de reconstrucción han practicado los lectores de este estudio, sin embargo, cabe mencionar las características de la fábula, que fue el medio por el cual se investigó el proceso de comprensión lectora. Siguiendo la postura asumida en cuanto a considerar a la lectura como un proceso complejo donde intervienen muchos factores, no se puede ignorar el tipo de texto que se utilizó y cómo influyó en los resultados.

Recordemos lo expuesto en el capítulo sobre la fábula. La historia presenta un único acontecimiento donde generalmente intervienen animales que representan alguna virtud o un vicio. Además, la fábula está cargada de una intención persuasiva, es decir, se quiere de alguna manera exhortar al lector a que emule el comportamiento del personaje que represente la cualidad expuesta. Sin embargo, la historia no aporta ningún antecedente que de mayores explicaciones al hecho que se narra, ni en torno a los personajes. Éstos por ser símbolos no son desarrollados, el lector no cuenta con información que aporte el propio texto, por lo que en ciertas ocasiones requiere conocer de antemano que representa el animal que interviene, si no cuenta con esta información le resultará más difícil la comprensión del texto.

En suma la fábula es breve, concisa y abstracta por lo que el lector necesita tener más conocimientos que le apoyen en la lectura.

Estos resultados desiguales entre las fábulas de esta tesis se consideran que se deben a las claras diferencias que existen en ellas. En el apólogo: "La cigarra y la hormiga" los personajes son presentados en forma explícita, cada animal representa una virtud o un defecto fácilmente reconocible. Ante estas evidencias los y las estudiantes cuentan con el referente literal para conocer el comportamiento de cada animal (símbolo), por lo que resultó de acuerdo al análisis de los datos menos difícil de comprender para ellos y ellas, en comparación con la otra fábula. Sucediendo lo contrario en la otra historia seleccionada, donde se mantiene durante toda la narración el manejo de los símbolos, sin ser descifrados por el texto.

En esta investigación se observó precisamente, que en aquella fábula donde los personajes no son presentados explícitamente "El gallo y el zorro" los lectores tuvieron mayores dificultades para comprenderla, los hechos básicos de la historia que están implícitos no fueron descubiertos por los niños y las niñas de este estudio.

De acuerdo a los resultados se puede constatar lo que algunos autores sostienen acerca de algunas fábulas, son textos difíciles de comprender por los niños y las niñas. Las fábulas a pesar de que son consideradas como literatura infantil muchas veces no suelen ser tan comprensibles para los infantes ya que están plasmadas de símbolos, elementos abstractos que un niño o una niña no logra descubrir.

Probablemente el considerar adecuada la lectura de la fábula en la escuela se debe en parte, a que desde sus orígenes se le utilizó con fines didácticos, nació con el propósito de persuadir, de enseñar.

A pesar de esta tradición literaria, es importante reflexionar sobre los criterios que se utilizan para seleccionar los textos en la escuela. Este trabajo de tesis permitió descubrir, que no todas las fábulas son textos sencillos de comprender por los infantes, por lo que se puede cuestionar sobre estos juicios añejos que se tienen sobre dichas historias. Se parte de la idea de que por su brevedad y por la participación de los animales son fáciles de comprender, no siempre lo más corto, lo menos extenso es fácil de entender, a veces resulta tan abstracto que el educando requiere una mayor información que le ayude a la lectura.

Smith (1989) explica en su estudio sobre comprensión lectora que hay dos tipos de información: la visual y la no visual. Ésta última no está contenida en el texto forma parte del lector, la trae consigo, conforma su legajo de conocimientos sobre la vida misma.

Al contrario de lo que se piensa comúnmente, un lector menos experimentado requiere apoyarse más en el texto, en la información visual por lo que necesita materiales más explícitos, llenos de datos que expliquen al lector y le apoyen en su reconstrucción, por lo que una fábula plasmada de implícitos resulta ser un texto más difícil de comprender. La lectura resulta ser más densa, complicada, sin pistas o datos, por lo que el lector requiere mayor información no visual.

Esto se confirma en los niños y las niñas consultadas, entre mayor escolaridad mayor comprensión del texto, es decir, cuentan con suficiente información que les permite reconstruir la historia. Los alumnos y las alumnas de sexto grado en mayor número pudieron descubrir lo implícito de la fábula " El gallo y el zorro", no enunciaba explícitamente porque los animales actuaban así, lo que no ocurrió con los y las estudiantes de segundo grado, éstos en su interpretación se basaron en mayor medida en sus creencias personales al no contar con la información del texto.

Por los resultados obtenidos, se puede sugerir que el profesor o la profesora asuma una postura más crítica ante el material que se maneja en la escuela, no siempre lo que se ha mantenido a lo largo de los años es lo más conveniente, por lo que puede considerar que tipo de lecturas les proporciona a los y las alumnas. En los estudiantes pequeños, podrían resultar las historias que aportan más

información, que no manejan implícitos y que les proporcionan pistas para comprender lo que están leyendo.

También, a lo largo de la exposición se ha planteado la posibilidad de apoyar a los y las estudiantes en su proceso de formación de lectores precisamente a través del conocimiento y desarrollo de las diversas estrategias de lectura que apoyan la comprensión de un texto. Esta investigación recobra la importancia de la participación de un lector experimentado en situaciones de lectura que se practique ya sea en la escuela, en la familia, en el taller, en la biblioteca o hasta en la iglesia. Es posible apoyar al lector más novato a través de diversas actividades, entre ellas: formulando preguntas, comentarios, observaciones, críticas al texto, exhibiendo su propio proceso lector. El lector experimentado que se muestre como modelo, comente sus pensamientos cuando está leyendo, mostrando en lo posible qué es lo que hace antes, durante y después de leer. Esta puede ser una posibilidad más práctica y real que puede ayudar a la formación de lectores en la escuela. El brindar asistencia a cada niño o niña en el proceso lector, tal vez nos lleve en un futuro a que nuestros estudiantes no sólo comprendan sino disfruten también la lectura.

ANEXO 1

**ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA/RESPUESTA DE:
“EL GALLO Y EL ZORRO”**

ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA / RESPUESTA DE: "EL GALLO Y EL ZORRO"

"El gallo y el zorro".

1.- **¿Por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?**

Tipo de pregunta: recuperar información literal.

Respuesta esperada: porque vigilaba a las gallinas
porque cuidaba a las gallinas

La pregunta pretende que el alumno rescate la información textual, sin embargo algunos niños dieron una respuesta de tipo inferencial y fueron más allá de lo dicho en el texto. Sus respuestas fueron consideradas como esperadas, ya que si el gallo permanecía en la rama de un árbol por cuidar o vigilar a las gallinas se debe a alguna causa como la que citan algunos niños o niñas, ejemplos: "porque tenía miedo al zorro, se lo iba a comer, no le tenía confianza". Estas respuestas dejan entre ver que el zorro es un enemigo natural del gallo.

Alumnos 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

3

7

No esperadas 70% 2 corresponden a sus conocimientos previos
2 corresponden a sus creencias personales
1 da como respuesta: "no se"
2 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.

La mayor parte de las respuestas (70 %) en esta pregunta no correspondieron a las que se esperaban de acuerdo a lo mencionado en la historia, a continuación se aporta un ejemplo de cada tipo de respuesta no esperada que se encontró.

Acerca del conocimiento previo, al alumno No. 1 nos dice:

- "Por cantar, ¿no?, o sea para despertar... como se llama, no, de eso no se".

El alumno no recurre a la información del texto, para contestar se apoya en lo que conoce sobre las costumbres de los gallos.

Un ejemplo de alguna respuesta sobre las creencias personales, es la siguiente:

-“Porque quería estar ahí”.

El estudiante contesta de acuerdo a lo que él supone, en la historia no se menciona esta posibilidad, el niño parece que conoce el deseo del gallo, como si

conociera sus pensamientos, su interior, es decir, supiera lo que piensa el animal. Otros dos estudiantes intentan retomar datos literales pero que no se relacionan con lo que se está preguntando: ¿por qué el gallo permanecía en la rama de un árbol?, tal es el caso:

- Alumno: “Porque eran hermanos”
- Entrevistadora: “¿quiénes?”
- Alumno: “El zorro y el gallo”.

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas.

8

2

No esperadas 20% 1 corresponde a su conocimiento previo
1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

Veamos el ejemplo sobre el conocimiento previo, el alumno responde:

-“Mmm... porque... canta”.

Ahora conozcamos la respuesta a esta pregunta número uno del cuestionario, de la niña que retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

-“Porque le tenía miedo a los perros”.

Es conveniente señalar que en la historia no se maneja que el gallo le tiene miedo a los perros, en realidad el que les teme es el zorro. Retoma información de la fábula pero la modifica.

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

6

4

No esperadas 40% 1 corresponde a su conocimiento previo
3 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.

Acerca del conocimiento previo, se menciona esta respuesta:

- "Porque le gustaba cantar".

El niño conoce de antemano que los gallos cantan, y supone que lo hacen porque les gusta.

Ejemplo de uno de los estudiantes que responden retomando elementos del texto pero que no están propiamente relacionados con la pregunta:

- "Porque... experimentado y astuto, porque es experimentado y astuto".

La niña al tratar de contestar se basa en cierta información literal, sin embargo, no corresponde a lo que se pregunta.

2.- ¿Es verdad que el zorro quería hacer las paces con los gallos y las gallinas?

¿por qué?

Tipo de pregunta: Inferencia motivacional.

Respuesta esperada: No porque el zorro se alimenta de gallinas, es su enemigo.

Alumnos de 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

5

5

No esperadas 50% 5 recuperan información literal, dan crédito a lo que menciona el texto, el zorro quería hacer las paces porque es bueno, quería hacer amigos.

Ejemplo de alguna interpretación literal aportada por uno de estos cinco estudiantes:

- "Si porque quería amigos".

El niño responde retomando lo dicho por el propio zorro, le cree a sus palabras, no va más allá de lo literal.

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

2

8

No esperadas 80% 5 dan crédito a lo que menciona el texto. Estos niños creen lo que dice el zorro (interpretación textual).

3 respuestas no corresponden a ninguna categoría.

Observemos un ejemplo de una contestación textual:

- "Mmm.. si porque quería hacer la paz en... el gallo con el zorro y ya el zorro que si, y ya hicieron las paces".

La alumna si cree que la intención del zorro es hacer las paces, se basa en lo dicho literalmente.

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

4

6

No esperadas 60% 4 dan crédito a lo que menciona el texto, aportan una interpretación literal, el zorro si quiere hacer las paces.

2 respuestas quedan fuera de alguna categoría

Una muestra de esta interpretación literal es:

- "Si, para que hubiera paz entre ellos mismos".

La niña repite lo dicho por el zorro.

3.-¿ **El gallo tenía desconfianza de lo que le decía el zorro?. ¿Por qué?**

Tipo de pregunta: recuperar información literal y de inferencia motivacional (en la fundamentación).

Respuesta esperada: Si, porque el zorro se come a las gallinas.

Alumnos de 2°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

4 6

No esperadas 60% 3 dan crédito a lo enunciado en la historia, aportan una interpretación literal.
3 respuestas no corresponden a ninguna categoría.

Conozcamos en esta pregunta un tipo de respuesta literal:

- "Mm.. no, porque era su hermano".

El alumno retoma lo que enuncia el zorro, no se percata de que miente.

Alumnos de 4°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

8 2

No esperadas 20 % 1 interpretación literal
1 creencias personales

Dentro de las dos respuestas no esperadas los alumnos identifican que el gallo le tenía desconfianza al zorro sin embargo su justificación no corresponde a lo desarrollado en la historia.

Alumnos de 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

10 0

No esperadas 0 %

4.- **¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?**

Tipo de pregunta: inferencia psicológica.

Respuesta esperada: para verificar si era verdad lo que decía el zorro, para engañar al zorro.

Alumnos de 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

2

8

No esperadas 80%. 2 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.

2 respuestas literales.

2 corresponden a sus conocimientos previos.

1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

1 da como respuesta: "no sé"

Cabe aclarar que en las dos respuestas consideradas como esperadas de este 2º no se mencionó que el gallo dijo eso para engañar al zorro, sólo dan cuenta de que el zorro mentía. Estas son las respuestas de los dos alumnos:

1ª respuesta a esta cuarta pregunta:

Alumno: "Porque... le había mentido".

Entrevistadora: ¿Quién le había mentido?

Alumno: "El zorro al gallo".

Entrevistadora: ¿Qué le dijo?

Alumno: "Que si querían ser amigos"

Entrevistadora: ¿y era mentira?.

Alumno: "Si".

2ª respuesta a esta cuarta pregunta:

Alumno: "Porque lo quería engañar".

Entrevistadora: ¿quién lo quería engañar?.

Alumno: "El zorro al gallo".

Entrevistadora: ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

Alumno: "Para engañarlo".

Entrevistadora: ¿Por qué lo quería engañar?.

Alumno: "Algo quería".

Entrevistadora: ¿Qué quería?.

Alumno: "Robarse a las gallinas".

Entrevistadora: ¿Quién?.

Alumno: "El zorro".

Se consideraron acertadas estas respuestas porque dan cuenta de que el zorro mentía y al darse cuenta de esto, el gallo menciona lo de los perros. Las respuestas dejan entre ver que el gallo busca una salida para protegerse del engaño del zorro, es una defensa que utiliza.

Ejemplos de las respuestas no esperadas:

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumno: "Porque se estaban dándose las paces".

Entrevistadora: ¿Quiénes?

Alumno: "El perro y como se llama...el perro, los dos perros andaban peleando, después hicieron las paces".

Entrevistadora: ¿Quiénes?

Alumno: "Los dos perros".

Entrevistadora: ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?

Alumno: "no sé".

Entrevistadora: Puedes, si quieres consultar la lectura.

Alumno: Que sin duda son también correos de la misma noticia feliz".

Respuesta literal:

Alumno: "Porque este, los veía de lejos y este por eso fue".

Conocimientos previos:

Alumno: "Porque... era un zorro y... los otros los querían morder, al zorro".

El alumno expresa lo que conoce acerca de la vida animal, los perros persiguen a los zorros. Esta información es muy difundida en los cuentos y películas

Retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumno: "Porque se los quería comer".

Entrevistadora: ¿A quiénes?

Alumno: "A los gallos".

Entrevistadora: ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?

Alumno: "Para comérselos".

Entrevistadora: ¿A quiénes?

Alumno: "Al zorro, a los gallos y a las gallinas".

En la historia los perros se presentan implícitamente como los enemigos del zorro, no de las aves.

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

4	6
No esperadas 60%	3 responden a sus conocimientos previos. 1 interpretación literal. 1 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta. 1 da como respuesta: "no sé"

Conocimientos previos:

Alumno: "Porque pensaba que los perros a corretearlo".

Entrevistadora: ¿ Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

Alumno: "Si, porque los perros iban a corretear al zorro".

Nuevamente se observa que el alumno sabe de antemano que los perros persiguen a los zorros. Se basa en este conocimiento para dar su respuesta.

Interpretación literal:

Alumna: " Porque ...para que se acercaran para abrazarlos"

Entrevistadora: Pero, ¿por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

Alumna: "Para que bajara y le diera el abrazo".

En esta respuesta es claro notar que la niña reconstruye la historia a partir de la información literal, no descubre lo implícito.

Retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumno: "Mmm... , me repite la pregunta".

Entrevistadora: ¿Por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

Alumno: "Porque pasó a ver a los perros".

Entrevistadora: ¿Quién?

Alumno: "El zorro".

Entrevistadora: Pero, ¿por qué el gallo le dijo al zorro que veía dos perros de caza acercarse?.

Alumno: "Si".

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

3 7

No esperadas 70%. 6 dan crédito a lo que menciona el texto, interpretación literal.
1 conocimiento previo

Cabe aclarar que dentro de las respuestas consideradas como esperadas, dos de ellas no expresan de manera explícita que el gallo dijo lo de los perros de caza porque quería engañar al zorro, sólo señalaron:

1ª. Respuesta: "Para que el zorro se fuera".

2ª. Respuesta: "Yo creo que para que el zorro se asustara y huyera".

Se consideraron como respuestas esperadas por el mismo motivo expuesto en los niños de segundo año, sencillamente el gallo dice lo de los perros para librarse, defenderse, ponerse a salvo del zorro. Obviamente en sus respuestas no se enuncia claramente que el gallo en realidad estaba engañando al zorro.

Muestras de las respuestas no esperadas.

Interpretación literal:

Alumno: "Porque eran que podrían ser mensajeros".

Entrevistadora: ¿De qué eran mensajeros?.

Alumno: "De cartas".

Conocimiento previo:

Alumno: "Porque... porque como que los perros son los que vigilan a los gallos y a las gallinas de que se acerque el zorro ¿no?".

5.- ¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?

Tipo de pregunta: inferencia motivacional.

Respuestas esperadas:

- porque cayó en el engaño del gallo.
- porque le tiene miedo a los perros

En general se consideró respuestas esperadas aquellas que dejan entre ver que los perros pueden agredir al zorro y por eso huye.

Alumnos de 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

5 5

No esperadas 50%. 3 corresponden a sus creencias personales.
2 interpretación literal.

Tipos de respuestas encontradas

Creencias personales:

Alumno: " Se alejaron o... no sé"

Entrevistadora: ¿Por qué el zorro se echó a correr cuándo el gallo le dijo que veía acercarse a dos perros de caza?.

Alumno: "Para que le den un plan".

Entrevistadora: ¿Y cuál era ese plan?.

Alumno: "Para comerse a las gallinas".

Aquí el alumno introduce información que no corresponde a la fábula, el niño hace mención de una ayuda que va a recibir el zorro por parte de los perros, parece ser que son sus aliados, lo que contradice a la versión original.

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

9 1

No esperadas 10%. 1 interpretación literal.

Ejemplo:

Alumno: "Porque dijo el zorro, que tenía una larga jornada".

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

8 2

No esperadas 20%. 1 Interpretación literal.
1 da como respuesta: "no sé"

Ejemplo:

Alumna: "Mmm... porque también eran correos de la misma noticia feliz".

Entrevistadora: ¿Y por eso se echó a correr el zorro?

Alumna: "Sí".

6.- Al final de la historia ¿por qué el gallo se echó a reír?.

Tipo de pregunta: inferencia psicológica.

Respuesta esperada: porque descubrió el engaño del zorro.

Alumnos de 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

2	8
No esperadas 80%.	3 Interpretación literal. 2 Corresponden a sus conocimientos previos. 2 Corresponden a sus creencias personales. 1 Retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

Conozcamos algunos tipos de respuestas no esperadas.

Interpretación literal:

Alumno: "no sé".

Entrevistadora: Si quieres puedes consultar el texto.

Alumno: "Creo que por el pillo contrariado y miedoso se alejó corriendo y el gallo se echó a correr por eso se echó a reír".

Entrevistadora: y ¿por qué al final de la historia el gallo se echó a reír?.

Alumno: " Porque el pillo y contrariado y miedoso se alejó corriendo y el gallo entonces se echó a reír".

Conocimientos previos:

Alumno: "Porque los perros lo andaban correteando".

Creencias personales:

Alumna: "Porque le iba a hacer una trampa".

Entrevistadora: ¿Quién?.

Alumna: "El gallo al zorro".

Entrevistadora: ¿Cuál era la trampa?.

Alumna: "Una verdecita, y ya se caiga con su pie".

Entrevistadora: ¿Por qué le hizo la trampa?.

Alumna: "Para que ya no siga corriendo".

Es interesante este tipo de respuestas porque la alumna introduce información no expuesta en la fábula, la niña manifiesta que el gallo elabora otro tipo de trampa (física) que no es parte del contenido del texto.

Retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumna: "Porque lo corrió".

Entrevistadora: ¿A quién?.

Alumna: "Al lobo".

Los personajes principales que intervienen en la fábula son: el gallo y el zorro. La alumna cambia al zorro por el lobo, en realidad esto no altera básicamente a la historia, lo que no corresponde es que el gallo "corrió" al zorro al menos no se lo dijo literalmente.

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas.

3

7

No esperadas 70%.

5 respuestas dan crédito a lo que menciona el texto, interpretación literal.
1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.
1 corresponde a sus conocimientos previos.

Conozcamos algunos ejemplos.

Interpretación literal:

Alumno: "Mmm... porque se reía de que el zorro se echó a correr, por tenerle miedo a los perros".

Retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumna: "Porque... porque... porque le dijo que ya no que le dejaba los abrazos para otra ocasión".

Entrevistadora: ¿Quién le dijo eso?.

Alumna: "El gallo al zorro".

Entrevistadora: ¿Y por eso se echó a reír?.

Alumna: "Si".

Cabe recordar que el zorro es el que dice: "dejaremos los abrazos para otra ocasión...", al ser víctima del engaño del gallo.

Conocimientos previos:

Alumno: "Porque lo... los perros fueron correteando al zorro".

Alumnos de 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

3 7

No esperadas 70%. 3 corresponden a sus conocimientos previos.
3 interpretación literal.
1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

Observemos algunas respuestas representativas.

Conocimientos previos:

Alumna: "Porque sabía que el zorro le tenía miedo a los perros".

Interpretación literal:

Alumna: "Porque él... el zorro se alejó miedoso".

Retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumno: "Pues porque hicieron las paces el zorro y el gallo".

Entrevistadora: ¿Y por eso se echó a reír el gallo?.

A: "Sí".

7.- ¿Quién fue más listo: el gallo o el zorro?, ¿por qué?.

Tipo de pregunta: Inferencia de evaluación.

Respuesta esperada: el gallo, porque engañó al zorro.

Alumnos 2°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

1 9

No esperadas 90%. 9 creencias personales

En estas respuestas no esperadas 8 de 9 contestaron que el gallo fue el animal más listo, sin embargo, en sus explicaciones no manifiestan que lo consideren así porque es él, quién termina engañando al zorro. El ave resulta ser el más listo porque no se lo come el zorro, se pone a salvo de diversas maneras.

Estas respuestas corresponden al tipo de inferencias que llama Marcuchi como evaluativas, basadas en conocimientos, experiencias, axiologías y creencias individuales, que aquí en el trabajo las identificamos como creencias personales.

Por ejemplo:

Alumno: "El gallo, porque el gallo... era como se llama era bueno con el lobo pero el lobo no, porque quería comérselo".

En esta respuesta el niño toma una postura definida en cuanto al gallo, lo califica como "bueno", manifiesta sus propios valores.

En otras contestaciones dentro de las no esperadas (4 de las 9), se observa que los estudiantes "descubren" que el gallo si conoce las reales intenciones del zorro (comerse a las gallinas o por lo menos agredirlas) y no sucumbe ante el engaño, por lo que lo consideran como el animal más listo, así lo deja ver este pequeño:

Alumno: "El gallo porque el gallo si sabía que se los iba a comer".

Entrevistadora: ¿Quién se los iba a comer?.

Alumno: "El zorro al gallo".

Alumnos de 4°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

2

8

No esperadas 80% 8 creencias personales

En este tipo de respuestas 7 de 8 niños responden que el gallo es el animal más listo en la historia, sus razones son variadas, sin embargo, se observa también como en el segundo grado, a dos niños que "descubren" que el gallo conoce las intenciones del zorro, y por no caer en el engaño es considerado como el más inteligente, así lo deja ver este niño:

Alumno: "El gallo, porque casi no le creía que al zorro, que iban hacer las paces con los gallos y las gallinas".

Alumnos de 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

4

6

No esperadas 60%. 6 creencias personales

Nuevamente se encontró que 4 estudiantes de 6 califican al gallo como el animal más listo porque conoce las intenciones del zorro o porque se defiende de él, al avisar de la visita de los perros. En algunas de estas respuestas no se dice abiertamente que el gallo se pone a salvo del zorro o que de alguna manera se defiende pero se puede inferir que el ave le conoce "algo" al zorro y se protege.

Es conveniente aclarar que estos chicos o chicas si creen que los perros vienen en realidad, son verídicos pero son utilizados por el gallo para ahuyentar al zorro.

Ejemplos:

Alumno No.2: "El gallo porque le quería hacer una trampa al zorro y él no se dejó".

Entrevistadora: ¿Quién a quién le quería hacer una trampa?

Alumno: "El zorro al gallo de que hicieran las paces pero... el zorro yo creo se los quería comer o matar a los gallos".

Entrevistadora: ¿Quién fue más listo el gallo o el zorro?, ¿por qué?

Alumno: "El gallo, porque se cuidó de que no se los comiera el zorro".

Entrevistadora: ¿Cómo se cuidó?

Alumno: "De que no hicieran las paces con el zorro".

Alumna No.3: "El gallo, eh... porque... le dijo al zorro que veía correr unos perros de caza".

Alumno No.8: "El gallo, porque se mantenía encima, arriba de la rama".

Entrevistadora: ¿Y por qué se mantenía ahí?

Alumno: "Porque no le tenía todavía la confianza al gallo, al zorro, perdón".

8.- ¿Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?.

Tipo de pregunta: Inferencia de deducción.

Respuesta esperada: se lo hubiera comido el zorro, lo hubiera lastimado.

Alguna respuesta que deje ver una agresión de parte del zorro hacia el gallo.

Alumnos 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

3

7

No esperadas 70%

4 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.

3 creencias personales

Muestras de las respuestas obtenidas ante esta pregunta.

Retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumno: "Es que el zorro maulló ¿no?".

Entrevistadora: ¿Por qué maulló?.

Alumno: "No se quería bajar el gallo".

Entrevistadora: ¿"Qué hubiera pasado, si el gallo al escuchar la petición del zorro hubiera bajado del árbol?.

Alumno: "El gallo que se bajaría y le contaría que si existen los perros".

Sobre creencias personales:

Alumno: "Se hubiera caído".

Esta deducción no corresponde a la pregunta, es cierto que se cuestiona sobre un hecho que no ha sucedido pero la interrogante manifiesta (hipotéticamente) que el gallo bajaría por su voluntad, tomando esa decisión, es decir, no se debe a que resbale o caiga.

Alumnos 4°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

7

3

No esperadas 30%.

2 creencias personales

1 da como respuesta ("no sé").

Veamos un ejemplo de alguna respuesta sobre creencias personales:

Alumna: "Los perros lo hubieran mordido".

Alumnos 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

8

2

No esperadas 20%.

1 corresponde a sus conocimientos previos.

1 da como respuesta: "no sé".

Ejemplo acerca de los conocimientos previos:

Alumno: "Pues se hubiera aprovechado en lo que se bajaba el gallo para ir a robar a las gallinas".

El alumno en su respuesta manifiesta lo que conoce de antemano sobre la vida de los animales, ya que en el texto no se menciona que los zorros gustan de las gallinas.

9.- ¿ En la historia quién engañó a quien?, ¿por qué?.

Tipo de pregunta: Inferencia de evaluación.

Respuesta esperada: el gallo, descubrió la mentira del zorro.

La respuesta que menciona que ambos animales se han engañado también fue tomada como esperada. La que sólo hace alusión al zorro no fue calificada como esperada, porque descarta el engaño más importante dentro de esta fábula, que es el que realiza el gallo.

Alumnos 2°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

2

8

No esperadas 80% 7 corresponden a sus creencias personales
1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

De las 7 respuestas que corresponden a sus creencias personales 6 mencionan que el zorro fue el que engañó, ya que en realidad no quería hacer las paces, se quería comer a las aves. Ejemplo:

Alumno: "El lobo engañó al gallo, porque no quería ser amigo del gallo".

Entrevistadora: Pero tú me dijiste que el gallo fue más listo.

Alumno: "Porque el gallo fue más listo, el lobo no se comió al gallo".

Ejemplo del estudiante que retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumno: "El zorro, porque nos dice que iban a ir los perros a comérselos".

Entrevistadora: ¿Quién dijo eso?.

Alumno: "El zorro".

De acuerdo a la fábula el animal que menciona la próxima llegada de los perros es el gallo, y este niño cambia al portavoz de la noticia.

Nota: En este grado se presentó el dilema para calificar la siguiente respuesta, el alumno No.4 hace mención de que el gallo engañó al zorro: "es que le dijo al zorro que existían los perros carteros pero no es cierto". Sin embargo, al consultar el análisis por niño analizando las otras respuestas sobre la misma fábula se puede decir que el alumno cree que los perros existen, la mentira está en que no son carteros.

Se aclara que la respuesta fue tomada como acertada porque en este apartado del análisis se está estudiando por separado las respuestas dadas, no es una evaluación global.

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

1

9

No esperadas 90% 8 corresponden a sus creencias personales.
1 da como respuesta: "no sé"

Dentro de las 8 respuestas que corresponden a sus creencias personales 6 mencionan que el zorro fue el que engañó, ya que en realidad no quería hacer las paces, su intención era comerse a las gallinas. Una muestra de este tipo de respuesta es:

Alumna: "El zorro a la... el zorro a la gallina, porque yo creo que no quería él hacer las paces y le dijo yo creo que se la quería comer".

La respuesta incluía en el grupo de "no sé" corresponde al alumno No. 7, hace mención de que el zorro es el que engañó al gallo sin embargo no argumenta su aseveración.

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

5

5

No esperadas 50% 4 corresponden a creencias personales.
1 da como respuesta: "no sé"

Las 4 respuestas acerca de las creencias personales manifiestan que el zorro miente al mencionar que quiere hacer las paces, sus verdaderas intenciones es comerse a las aves. Conozcamos alguna respuesta representativa de este grupo:
Alumno: "El zorro".

Entrevistadora: ¿A quién engañó?

Alumno: "Al gallo porque, este el zorro se los quería llevar para comérselos a las gallinas por eso les mintió de que quería que fueran haciendo las paces con el gallo".

La repuesta que ha sido incluida dentro del grupo "no sé", responde a que el alumno desconoce el fundamento de su afirmación, vacila en identificar quién engañó a quién:

Alumno: "El ... zorro, ¿el gallo al zorro?, porque no sé.

Nota: En este único grado se observó que un solo niño de los que acertaron en sus respuestas mencionó únicamente al gallo como el responsable del engaño. Los otros 4 hacen mención que ambos realizaron un engaño.

10.- ¿Por qué crees qué le llaman pillo y miedoso al zorro?

Tipo de pregunta: Inferencia de evaluación y recuperar información literal.

Respuesta esperada: le llaman pillo por tramposo, hipócrita, falso (intenta engañar al gallo), y miedoso porque le teme a los perros.

Alumnos 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

0 10

No esperadas 100%. 8 interpretación literal.
2 dan como respuesta: "no sé"

De las 10 respuestas no esperadas 8 corresponden básicamente a la interpretación literal, en el desarrollo de la historia se identifica que el zorro huye por temor a los perros, por lo que se le califica como miedoso, si embargo, no resulta obvio porque se le nombra pillo. Observemos una muestra:

Alumno: Porque les tiene miedo".

Entrevistadora: ¿ A quiénes?.

Alumno: "A los perros".

El niño ni siquiera intenta explicar porque se le llama pillo.

Alumnos de 4º.

Preguntas esperadas/ preguntas no esperadas

0 10

No esperadas 100%. 9 interpretación literal
1 corresponde a sus creencias personales.

Estas 9 respuestas de interpretación literal mencionan porque al zorro se le tilda de miedoso pero no precisamente porque también se le llama pillo. Ejemplo:
Alumna: "Porque le tiene miedo a los perros y hace travesuras".

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

0 10

No esperadas 100% 6 interpretación literal.
2 dan como respuesta: "no sé"
2 corresponden a sus creencias personales.

En las respuestas no esperadas 6 dan cuenta del porque al zorro se le llama miedoso pero no pillo. Ejemplo:
Alumno: "Miedoso por temerle a los perros ¿no?, y pillo pues no sabría".

Acerca de las repuestas que corresponden a sus creencias personales, se cita el siguiente ejemplo:

Alumna: "Porque tiene la voz melendrosa".

11.- **Cuándo alguien viene y te dice "algo" así como el zorro le dijo al gallo, ¿tú le crees?, ¿por qué?.**

Tipo de pregunta: Inferencia de analogía.

Las contestaciones de esta pregunta no se clasificaron en: respuesta esperada o repuesta no esperada. Esta determinación obedece a la misma naturaleza de la pregunta. El estudiante al intentar responder elabora una analogía entre la fábula y su vida, la interrogante directamente se entromete en su propia historia lo que implica partir de sus propias creencias, experiencias, valores, etcétera.

La clasificación que se hizo es: si, no, a veces.

Alumnos de 2°.

Si / no

0 10

No 100% 7 hacen referencia de no creer en lo que alguien les diga porque Pueden ser agredidos, lastimados o mentirles.

Ejemplo:

Alumno: "No, como me dicen algo así ¿no?, unos desconocidos y para eso le digo que no, sino me roban".

De acuerdo a sus respuestas el resto de los alumnos entrevistados (3) al parecer no elaboran la analogía que demanda la pregunta, relacionar la fábula con su propia vida, estos estudiantes producen otro tipo de aproximaciones, veamos un ejemplo:

Alumno: "No, porque los zorros se esconden más pero... es que tengo una película del zorro y el sabueso, porque es que el zorro mató al perro, eran dos perros, pero el gris lo fracturó de la pata y es que apareció un... lobo... un oso y luego lo... y el perro ya mató al oso y el perro mató al zorro".

Alumnos de 4°.

Si / no / a veces

0 9 1

No 90% 9 hacen referencia de no creer en lo que alguien les diga porque Pueden agredirlos, lastimarlos o no les tienen confianza.

A veces 10%

A continuación se muestra una respuesta de aquellas que no confían en lo que les dicen ciertas personas:

Alumna: "No, porque no le tengo confianza".

Alumnos de 6°.

Si / no / a veces / otros (no elabora la analogía)

2 3 4 1

A veces 40% 4 hacen la diferencia de poder creer o no, para ellos tomar una decisión depende de las circunstancias, de la persona que se los diga.

No 30%

Si 20%

Otros 10%

Muestra de una respuesta del tipo a veces:

Alumno: Pues a veces si porque lo dicen con una cara muy triste o de alegría que quieran este... convencernos".

En los estudiantes de segundo grado no se observó ninguna respuesta que manifestara un juicio relativo, que se adaptara a las circunstancias; en el cuarto nivel al menos una niña ya no es tan rígida para emitir su respuesta y en sexto año 4 alumnos y alumnas de 10 valoran el contexto en que se da un hecho.

12.- ¿De qué trató la historia?

Tipo de pregunta: Comprensión global.

Esta pregunta básicamente se realizó con el objetivo de corroborar, reafirmar o tener más elementos que apoyaran a las otras respuestas dadas por los alumnos para completar el análisis, lo que fue aprovechado innumerables veces para tener mayor confianza en la evaluación realizada.

El tipo de respuestas que se encontraron en esta última pregunta del cuestionario fueron clasificadas como:

Relatos con correspondencia y relatos sin correspondencia. Éstos últimos incluyen respuestas que:

- Rescata información de la fábula (implícita o explícita) que anteriormente no había mencionado.
- Reconstruye otra historia.
- Omite elementos importantes que previamente había mencionado.
- Se contradice aporta información contraria a lo que había enunciado.

ANEXO 2

**ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA/RESPUESTA DE:
“LA CIGARRA Y LA HORMIGA”**

ANÁLISIS DE DATOS PREGUNTA / RESPUESTA DE: "LA CIGARRA Y LA HORMIGA"

"La cigarra y la hormiga".

1.- ¿Por qué ya no había alimento después del verano?.

Tipo de pregunta: recuperar información literal y conocimiento previo.

Respuesta esperada: Porque las plantas dejan de producir frutos debido al cambio de clima; por el viento frío.

En general respuestas que den cuenta que el cambio de clima afecta a la producción de alimento.

Alumnos de 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

5

5

No esperadas 50%

3 corresponden a sus creencias personales

1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

1 corresponde a sus conocimientos previos.

Conozcamos algunas muestras de estas respuestas.

Corresponde a sus creencias personales:

Alumno: "Se les acababa, porque cada vez comía, cada día".

Retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumno: "Porque la hormiga este... la cigarra le dio un préstamo a la hormiga".

Corresponde a sus conocimientos previos:

Alumno: "Porque no caía".

Entrevistadora: ¿De dónde cae el alimento?.

Alumno: "De la fruta".

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

6

4

No esperadas 40% 2 corresponden a sus creencias personales.
 1 da como respuesta: "no se"
 1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

Ejemplos.

Corresponde a sus creencias personales:

Alumna: "Porque ya era verano y todo se echaba a perder así".

Retoma elementos del texto pero tergiversa la información:

Alumna: "Porque la hormiga lo agarró ¿todo?, se lo llevó.

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

7

3

No esperadas 30% 2 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.
 1 corresponde a sus creencias personales.

Veamos unas muestras.

Corresponde a sus creencias personales:

Alumna: "Porque yo creo que la cigarra se lo había comido todo el alimento ¿no?"

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumna: "Porque.... ella se la pasaba cantando".

2.- ¿Por qué crees que la hormiga no le quiso prestar alimento a la cigarra?

Tipo de pregunta: recuperar información literal.

Respuesta esperada: porque la cigarra se burló de ella.

Alumnos de 2º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

2

8

No esperadas 80%

7 corresponden a sus creencias personales.
1 retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con el texto.

Corresponden a sus creencias personales:

Alumno: "Porque... después se lo iba llevar todo".

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con el texto:

Alumno: "Porque la cigarra no quería trabajar".

Alumnos de 4º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

7

3

No esperadas 30%

2 corresponden a sus creencias personales.
1 retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.

Ejemplos.

Corresponde a sus creencias personales:

Alumno: "Porque pensaba que se la iba a prestar y luego ya no se la iba a pagar".

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumna: "Porque la cigarra este no trabajó, se quedó todo el día en su casa".

Alumnos de 6º.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

8

2

No esperadas 20%

2 corresponden a sus creencias personales.

Una muestra de este tipo de respuestas es:

Alumno: "Porque... la cigarra este... luego podría engañar a la hormiga".

3.- ¿Qué hubieras hecho tú, si fueras la hormiga?

Tipo de pregunta: inferencia de evaluación.

Respuesta esperada: de acuerdo a la postura que elija el alumno, si se identifica o no con la conducta de la hormiga.

- Se identifica con la hormiga: no prestarle alimento a la cigarra.
- No se identifica con la hormiga: si prestarle alimento a la cigarra.

Alumnos de 2°.

Se identifica / no se identifica

5 4

No se identifican 40%

Nota: una respuesta no pudo ser transcrita, la grabación resultó defectuosa, por lo que solamente nueve alumnos fueron evaluados.

Alumnos de 4°.

Se identifica / no se identifica

8 2

No se identifican 20%

Alumnos de 6°.

Se identifica / no se identifica

4 6

No se identifican 60%

En este tipo de pregunta que alude directamente al lector, le demanda enunciar su comportamiento asumiendo el papel de un personaje de la historia, las respuestas emitidas corresponden básicamente a las creencias, valores y experiencias personales del lector.

4.- ¿Consideras justo que la cigarra se haya burlado de la hormiga?, ¿por qué?

Tipo de pregunta: inferencia de evaluación.

Respuesta esperada: se consideran dos posibilidades de acuerdo a las propias creencias, experiencias y valores de los alumnos.

- Si.
- No.

Alumnos de 2°.

Si / no

1 9

No 90%

Alumnos de 4°.

Si / no

0 10

No 100%

Alumnos de 6°.

Si / no

1 9

No 90%

5.- **¿Qué hubiera pasado si la cigarra no se hubiera burlado de la hormiga?**

Tipo de pregunta: inferencia de deducción

Respuesta esperada: la hormiga le hubiera prestado alimento.

Alumnos de 2°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

7 3

No esperadas 30% 3 corresponden a sus creencias personales.

Conozcamos una muestra de este tipo de respuesta:

Alumna: "Serían buenos amigos".

Alumnos de 4°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

10 0

No esperadas 0 %

Muestras de algunas respuestas representativas.

Interpretación literal:

Alumna: "Mm... sigue cantando, que se fuera a cantar".

Corresponden a sus creencias personales:

Alumno: "Que si sigue cantando a lo mejor le iba a dar comida".

Alumnos de 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

3

7

No esperadas 70% 3 retoman elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.
2 interpretación literal.
2 dan como respuesta: "no se"

Ejemplos.

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumno: "Que se siga riendo de ella".

Interpretación literal:

Alumna: "Que lo siga haciendo en lugar de ¿molestarla?, que siga cantando".

7.- ¿Qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?

Tipo de pregunta: inferencia de deducción.

Respuesta esperada: no le pediría alimento a la hormiga.

Alumnos de 2°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

0

10

No esperadas 100% 10 corresponden a sus creencias personales.

Veamos una muestra de alguna respuesta:

Alumno: "¿Si la cigarra?...."

Entrevistadora: ¿Qué pasaría si la cigarra hubiera guardado alimento?.

Alumno: "estarian bien las dos".

Alumno: "Porque pensaba que era, porque pensaba la cigarra que la hormiga no sabia nada".

Corresponde a sus conocimientos previos:

Alumna: "Porque la cigarra la veía muy chiquita a la hormiga y la hormiga se enojaba".

Alumnos de 4°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

7 3

No esperadas 30% 1 da como respuesta: "no se"
1 corresponde a sus conocimientos previos
1 retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.

Ejemplos.

Corresponde a sus conocimientos previos:

Alumno: "Porque la vio muy pequeña".

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumna: "Porque... tenía mucha comida la hormiga y la cigarra ¿no?".

Alumnos de 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

5 5

No esperadas 50% 2 corresponden a sus conocimientos previos
1 corresponde a sus creencias personales
1 retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta.
1 da como respuesta: "no se"

Respuestas representativas.

Corresponde a sus conocimientos previos:

Alumna: "Porque... era muy pequeña".

Corresponde a sus creencias personales:

Alumno: "Porque... porque... la hormiga hacia, la cigarra empezaba hacerle

bromas a la hormiga y la empezaba, y luego la asustaba a la hormiga y por eso le afectó a la hormiga y por eso no le prestó comida cuando la fue a pedir”.

Retoma elementos del texto pero no están propiamente relacionados con la pregunta:

Alumna: “Porque no había encontrado para comer”.

9.- ¿Tú crees que la hormiga es floja?, ¿por qué?.

Tipo de pregunta: inferencia de evaluación

Respuesta esperada: no, porque trabajó arduamente recolectando alimento.

Alumnos de 2°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

9 1

Respuestas no esperadas 1 % 1 retoma elementos del texto pero tergiversa la información.

Ejemplo:

Alumna: “Sí, porque... no ayuda a cargar, o sea no ayuda a cargar piedras, alimento”.

Alumnos de 4°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

10 0

No esperadas 0 %

Alumnos de 6°.

Respuestas esperadas / respuestas no esperadas

10 0

No esperadas 0 %

10.-¿Tú conoces a alguien que se parezca a la hormiga, en su forma de ser?

Tipo de pregunta: inferencia de analogía.

Las contestaciones de esta pregunta no se clasificaron en: respuesta esperada o respuesta no esperada: Esta determinación obedece a la misma naturaleza de la pregunta. El estudiante al intentar responder elabora una analogía entre la fábula y

su vida, la interrogante directamente se entromete en su propia historia lo que implica partir de sus propias creencias, experiencias y valores.

La clasificación que se hizo es: si o no.

Alumnos de 2º.

Si / No

3 7

Los tres alumnos que respondieron afirmativamente elaboraron una analogía de tipo físico.

Alumnos de 4º.

Si / No

4 6

Los cuatro estudiantes que responden afirmativamente elaboran una analogía ya no física, mencionan rasgos de la personalidad.

Alumnos de 6º.

Si / No

2 8

Es interesante la respuesta emitida por uno de los estudiantes que respondió afirmativamente. El niño hace alusión a una actitud de egoísmo que presenta su familiar al no querer prestar alimentos. Parece que el chico califica como egoísta a la hormiga, no la mira como trabajadora y previsor.

11.- ¿De qué trató la historia?.

Tipo de pregunta: comprensión global.

Esta pregunta básicamente se realizó con el propósito de corroborar, reafirmar o tener más elementos que apoyaran a las otras respuestas emitidas por los estudiantes para completar el análisis, lo que fue aprovechado innumerables veces para tener mayor confianza en la evaluación realizada.

El tipo de respuestas que se encontraron en esta pregunta del cuestionario fueron clasificadas como:

Relatos con correspondencia y relatos sin correspondencia. Éstos últimos incluyen respuestas que:

- Rescata información de la fábula (implícita o explícita) que anteriormente no había mencionado.
- Reconstruye otra historia.
- Omite elementos importantes que previamente había mencionado.
- Se contradice, aporta información contraria a lo que había enunciado.

Alumnos 2°.

Relato con correspondencia / relato sin correspondencia
6 4

Relato sin correspondencia 40% 3 omiten elementos importantes que previamente habían mencionado.
1 se contradice, aporta información contraria a lo que había enunciado.

Alumnos 4°.

Relato con correspondencia / relato sin correspondencia
4 6

Relato sin correspondencia 60% 6 omiten elementos importantes que previamente habían mencionado.

Alumnos 6°.

Relato con correspondencia / relato sin correspondencia
6 4

Relato sin correspondencia 40% 3 omiten elementos importantes que previamente habían mencionado.
1 rescata información de la fábula (implícita o explícita) que anteriormente no había mencionado.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bettelheim, B. y K. Zelan. (1983) *Aprender a leer*. Grijalbo, Barcelona.
- Cairney, J. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata, Madrid.
- Camurati, Mireya. (1978) *La fábula en Hispanoamérica*. UNAM, México.
- Carendell, J. M. (1987) *Reflexiones acerca de la literatura infantil, cuatro notas sobre la literatura y los niños*. Cuadernos de pedagogía, Madrid.
- Carrasco, A. (1999) *La comprensión de la lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos* [tesis], Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Cassany, D. y M. Luna et.al., (1994) *Enseñar lengua*. GRAÓ, España.
- Escarpit, D. (1986) *La literatura infantil y juvenil en Europa*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización, teoría y práctica*. Siglo XXI, México.
- Gómez, P. y B. Villareal, et. al., (1995) *La lectura en la escuela*. SEP, México.
- Goodman, K. (1995) *El lenguaje integral*. Aique, Argentina.
- Johnston, P. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*. Visor, España.
- Jolibert, J. (1992) *Formar niños productores de textos*. Hachete, Chile.
- Monterde, F. (1942) *Fábulas sin moraleja y finales de cuentos*. Imprenta universitaria de México, México.
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

Quintero, N. y Cortondo, et.al. (1998) *A la hora de leer y escribir... textos*. Aique, Buenos Aires.

Rey, M. (2000) *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. SM y Consejo nacional para la Cultura y las Artes, México.

Rodríguez, F. (1979) *Historia de la Fábula Greco-Latina (I) Introducción y de los orígenes en la edad helenística*. Ed. De la Universidad Complutense, Madrid.

Rojas, E. (1998) "La fábula" en *Mitos, leyendas, fábulas, apólogos y parábolas*. Antología II, Farshchain, México.

Searle, John. (1987) *Lingüística y literatura*. Universidad Veracruzana, México.

Schmelkes, Sylvia (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP, México.

Smith, F. (1989) *Comprensión de la lectura*. Trillas, México, a.

--- (1973) *Psycholinguistics and Reading*. Holt Rinehart and Winston, New Holt Rinehart and Winston, New York, b.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. GRAÓ, Barcelona.

Tzvetan, Todorov. (1987) *Lingüística y literatura*. Universidad Veracruzana, México.

Venegas, M. y M. Muñoz et.al., (1993) *Nuestra herencia popular: El folklore y los niños*. CERLALC y PROCULTURA, Colombia.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Alencar, M. (2000) "Quem quiser que conte outra" en: *Educacao*. Año 26, Abril, No. 228, Brasil.

Alliende, F. (1982) "La comprensión de la lectura y su desafío" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*. Año III, Marzo, No. 1, Argentina.

- Alliende, F. y M. Condemarín, et.al. (1985) *Comprensión de la lectura 1. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a niños de 7 a 9 años*. Andrés Bello, Chile.
- Barzotto, V., comp. (1999) *Estado de lectura*. Mercado de letras, Brasil.
- Bettelheim, B. (1997) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, México.
- Beuchat, C. (1980) "La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*. Año 1, No2. Argentina.
- Camargo, I. y Cartagena. (1999) "El lenguaje integral: una experiencia constructiva para el aprendizaje exitoso de la lectoescritura" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*. Año 20, marzo, No. 1, Argentina.
- Carrasco, A. (1999) "La lectura de textos narrativos entre estudiantes de los últimos grados de primaria en México" en : *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*. Año 20, marzo No. 1, Argentina.
- Condemarín, M. (1981) "Evaluación de la comprensión lectora" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*. Año 11, junio No. 2, Argentina.
- De Samaniego, F. (1998) *Fábulas morales*. EDIMAT, España.
- De Sierra, M. (1992) *Cambio estructural y modernización educativa*. Edit. UPN, COMECOSO; FLACSO, México.
- Dubois, M. (1982) "Desarrollo de una prueba de comprensión de lectura" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*. Año 3, marzo No.1, Argentina.
- Elizagaray, A. (1979) *El poder de la literatura para niños y jóvenes*. Edit. Colección, crítica, La Habana, a.
- (1981) *Niños, autores y libros*. Gente Nueva, La Habana, b.

- Eichiry, N. (1991) *Alfabetización en el primer ciclo escolar. Dilemas*. ESCO/OREALC, Chile.
- Emile, N. (1987) *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Nueva visión, Argentina.
- Ferreiro, E. (1975) "Conocimiento Lingüístico y proceso de Adquisición de la Lengua Escrita" en: *X Jornadas Uruguayas de Psicología. Documento DIE*. Noviembre. México, a.
- (1982) "El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita" Trabajo presentado en: *El X Congreso Mundial de Sociología. Documento DIE*. Agosto, México, b.
- (1983) "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar" en: *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida*. V.4 No. 2, México, c.
- (1990) "La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura" en: *Documento DIE*. No. 38, México, d.
- (1990) "Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la representación escrita del lenguaje" en: *Actas del IX Congreso Internacional de Asociación de Lingüística e Filología de América*. Documento DIE. Vol. II, Brasil, e.
- (1999) *Cultura escrita y educación, conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de cultura Económica, México, f.
- (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI, México, g.
- Ferreiro, E. y A. Pellicer, et. al., (1991) *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. SEP, México.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1978) "La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo" en: *Cuadernos de Pedagogía, Documento DIE* No. 40, abril, México, a.
- (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México, b.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios, comp. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura*. Siglo XXI, México.
- Freinet, C. (1979) *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella, Barcelona.

- Freud, S. (1979) *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras (1932-1936)* Volumen XXII. Amorrortu, Buenos Aires.
- Giussani, L. (1996) "La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su Evaluación" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*. Año 20, Marzo No. 1, Argentina.
- González, A. (1992) *Hacia una nueva pedagogía de la lectura, la escuela y la formación de lectores autónomos*. Aique, Argentina.
- Goodman, Y. comp. (1994) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Aique, Argentina.
- Gutiérrez, E. (1997) *El Debate Nacional*. Diana, México.
- Jolibert, J. (1992) *Formar niños lectores de textos*. Hachete, Chile.
- Kalman, J. (1998) "¿Somos lectores o no?. Una revisión histórica del concepto de Alfabetización y sus consecuencias" en: *Documentos DIE* No. 53, México.
- Lerner, D. y A. Palacios (1996) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Aique, Argentina, a.
- (1997) *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Aique, Argentina, b.
- Lerner, D. (1999) *Práctica de la escritura y práctica de la lectura. Análisis de Proyectos y situaciones didácticas*. Seminario, Fondo de Cultura Económica, Junio.
- Millán, S. y S. Gojman. comp. (1997) *Los animales, personajes en el mundo de los niños*. UPN, México.
- Moll, L. comp. (1993) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique, Argentina.
- Müller, F. (1988) *Mitología comparada*. Edita comunicación, Barcelona.

- Piaget, J. (1969) *Psicología del niño*. Morata, Madrid a.
- (1983) *El lenguaje y pensamiento en el niño*. Ediciones Guadalupe, Argentina b.
- Propp, V. (1986) *Morfología del cuento*. Colofón, México.
- Riccomi, M. y M. Tulliani. (1997) "Aprender a escribir fábulas en el tercer ciclo de E. G. B. Representaciones, estrategias y procedimientos" en: *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*. Año 18. Junio No.2, Argentina.
- Riffo, B. (1997) "Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo" en: *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida*. Año 18, marzo. No. 1, Argentina.
- Rodríguez, M., comp.(1996) *Alfabetización por todos y para todos*, 15°. Congreso mundial de alfabetización. Aique, Argentina.
- Secretaría de Educación Pública. (1993) *Plan y programa de estudios. Educación básica, primaria*. México, a.
- (1994) *Avance programático, primer grado*.. México, b.
- (1997- 1998) *Avance programático, segundo grado*. México, c.
- (1994) *Avance programático, tercer grado*. México, d.
- (1997-1998) *Avance programático, cuarto grado*. México, e.
- (1994) *Avance programático, quinto grado*. México, f.
- (1994) *Avance programático, sexto grado*. México, g.
- (1994) *Español, primer grado*. México, h.
- (1994) *Español, segundo grado*. México, i.
- (1998) *Español. Segundo grado, lecturas*. México, j.
- (1998) *Libro para el maestro. Español segundo grado*. México, k.
- (1993) *Español, tercer grado*. México, l.
- (1994) *Español, cuarto grado*. México, m.
- (1993) *Español, quinto grado*. México, n.
- (1994) *español, sexto grado*. México, o.
- Tucker, N. (1985) *El niño y el libro*. Fondo de Cultura Económica, México.

Vygotski, L. *Pensamiento y lenguaje*. Alfa y Omega, México a.
---- (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo,
México b.