



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**REPRESENTACIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN DOCENTES DE NIVEL PRIMARIA
EN EL ESTADO DE VERACRUZ**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

CELESTINA TIBURCIO ESTEBAN
Licenciada en Pedagogía

DIRECTOR DE TESIS
DR. JORGE E. VACA URIBE
Doctor en Psicología Cognitiva

XALAPA, VER. MAYO 2009

La comprensión lectora...

“...a mí se me hace algo muy complicado y muy abstracto,

o sea ¿qué comprendiste?...

yo creo que cada uno es muy individual

y todos los niños algo comprenden...”

Profra. Iris-6-rur

AGRADECIMIENTOS

A mi padre, el Sr. Sebastián porque además del apoyo moral y económico que me ha brindado toda la vida, ha representado para mí el ejemplo del esfuerzo y el trabajo a seguir, cuando se quiere obtener una meta.

A mi mamá la Sr. Sara porque es el pilar de mi gran familia; agradezco que siempre confíes en mí, me cuides y me apoyes.

A mis hermanos, Margarita, Miguelina, Claudia, Beatriz, Sebastián y Sara, por su confianza, amor, apoyo y tolerancia.

A Augusto, por ser una fuente de amor, inspiración y apoyo; gracias por estar conmigo, apoyarme y comprenderme.

A mi asesor de tesis, el Dr. Jorge Vaca Uribe, le agradezco el apoyo incondicional que me ha y me sigue brindado, porque con sus enseñanzas, compromiso y tolerancia he aprendido que la disciplina y la reflexión, son tareas indispensables de la tarea del investigador.

A mis lectores, Dr. Gilberto Aranda, Mtra. Beatriz Rodríguez y la Mtra. Martha Portilla por haber aceptado ser mis lectores, dedicar parte de su tiempo a leer este trabajo y con ello brindarme puntos de vista invaluable que me permitieron reflexionar y mejorar aspectos específicos de la investigación.

A los diez profesores que participaron en la investigación, por haberme permitido entrar y observar algunas de sus clases y brindarme su tiempo para la entrevista; a todos ustedes muchas gracias por sus enseñanzas y amabilidad.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y COMPRENSIÓN LECTORA	18
1. REPRESENTACIONES SOCIALES	18
1.1. Definición	20
1.2. Rasgos piagetianos y representación social	23
❖ <i>Asimilación</i>	24
❖ <i>Esquema</i>	25
❖ <i>Estructura</i>	25
2. COMPRENSIÓN LECTORA	27
2.1. Antecedentes teóricos de la comprensión lectora	28
2.2. Rasgos teóricos de la comprensión	31
2.3. ¿Qué implica la expresión “comprensión lectora”?	33
2.4. Estrategias lectoras	37
2.5. Enfoques institucionales sobre comprensión lectora	41
❖ <i>Enfoque PISA</i>	41
❖ <i>Enfoque INEE- EXCALE</i>	44
❖ <i>Enfoque SEP-ENLACE</i>	47
2.6. Resultados de las pruebas en comprensión lectora	51
3. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL TRABAJO DOCENTE	55
3.1. La comprensión lectora en la formación inicial y continua del docente	56
❖ <i>Influencia de la formación inicial en las representaciones de la comprensión lectora</i>	57
❖ <i>Influencia de la formación continua en la construcción de las representaciones de la comprensión lectora</i>	60

3.2 La comprensión lectora en la actividad docente	63
❖ <i>Sugerencias didácticas de los materiales de la SEP para promover la comprensión lectora</i>	64
❖ <i>La evaluación de la comprensión lectora en la actividad docente</i>	66
3.3. Material didáctico que estimula la comprensión lectora	67
CAPÍTULO II.	
ESTRATEGIA Y RECURSOS METODOLÓGICOS	71
1. SUJETOS	72
1.1. Selección de grados	72
1.2. Selección de escuelas	73
1.3. Características generales de los docentes	74
2. OBSERVACIONES DE CLASE	75
3. ENTREVISTAS A LOS DOCENTES	79
3.1. Primera parte	80
3.2. Segunda parte	80
3.3. Tercera parte	81
4. PROCESO DE ANÁLISIS	85
4.1. Análisis de las transcripciones	86
4.2. Base de datos y tablas individuales	86
CAPÍTULO III.	
ANÁLISIS DE RESULTADOS: REPRESENTACIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	89
1. EJES Y RASGOS DE ANÁLISIS	91
1.1. La ubicación del significado	91
1.2. La forma de leer	92
1.3. Los rasgos	93
2. RESULTADOS GENERALES	96
2.1. Comentarios sobre la prueba ENLACE	103
3. REPRESENTACIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	107
3.1. JUAN-URB-3	107
3.2. ROSA-URB-3	110

3.3. ESTELA-RUR-6	112
3.4. IRIS-RUR-6	114
3.5. ELENA-RUR-3	115
3.6. KARINA-URB-6	117
3.7. SONIA-RUR-6	119
3.8. ELIAS-RUR-3	121
3.9. AMELIA-RUR-3	122
3.10. ANDRES-URB-6	124
4. COMPARACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES ENTRE LOS PROFESORES: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS Y CARACTERÍSTICAS PERIFÉRICAS	128
4.1. Impacto de las representaciones de la comprensión lectora en la práctica docente	131
IV. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	134

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

- ANEXO 1. Transcripción de la entrevista del profesor Juan-urb-3**
- ANEXO 2. Transcripción de la observación de clase del profesor Juan-urb-3**
- ANEXO 3. Transcripción de la entrevista de la Profra. Sonia-rur-6**
- ANEXO 4. Transcripción de la observación de clase de la Profra. Sonia-rur-6**
- ANEXO 5. Base de datos (Archivo en Excel) donde se concentran la síntesis de todas las entrevistas y todas las observaciones de clases.**
- ANEXO 6. Tablas individuales**

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los docentes de nivel primaria han recibido muchas críticas que los señalan como responsables únicos de los bajos puntajes que en comprensión lectora muestran los alumnos de este nivel. Dichos puntajes son resultado de la aplicación de pruebas estandarizadas como PISA, EXCALE y ENLACE.

ENLACE (*Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*) es una prueba elaborada por la SEP que se aplica desde el año 2006, con el propósito de medir el aprendizaje en las áreas de español, matemáticas y en el año 2008 también se consideró el aprendizaje de las ciencias. La prueba se elabora con base en los currícula de cada nivel (primaria, secundaria y bachillerato) y se aplica de manera censal a nivel nacional. Sus resultados se traducen en la “ubicación” del alumno en uno de cuatro niveles: insuficiente, elemental, bueno y excelente.

Otra prueba que pretende medir, entre otras áreas, el nivel de comprensión lectora de los alumnos es la que elabora el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llamada *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (EXCALE). Estas pruebas se aplican a una muestra de la población de alumnos que cursan el nivel primaria y los resultados son también interpretados en cuatro niveles: por debajo del básico, básico, medio o avanzado.

Ante este panorama es necesario considerar que, aunque socialmente la escuela tiene la función de enseñar a leer y escribir al niño, en dicha tarea intervienen otros factores e instituciones como la familia, que codeterminan el aprendizaje del alumno. Así pues, la escuela, representada por el trabajo didáctico del profesor, no es la única responsable de la evolución de la adquisición de la lectoescritura ni de la comprensión lectora que el alumno tiene de los diferentes textos.

Por lo tanto, en el marco de las pruebas señaladas, antes de responsabilizar únicamente al docente, habría que considerar, además de su trabajo didáctico, la “coherencia” entre la estructura de los instrumentos de evaluación de la prueba (contenido, textos y reactivos) y las

condiciones socioculturales de los propios alumnos. Esta tarea permitirá dar cuenta del grado de responsabilidad del profesor y de los factores que están influyendo en esos resultados.

Contexto nacional

Sin duda las críticas hacia el docente se han intensificado por los resultados de pruebas estandarizadas, primero PISA (desde 2000) y recientemente las de ENLACE; se piensa que los alumnos no comprenden lo que leen, o que del total de evaluados la mayoría “no tienen la formación mínima para leer” (La Jornada, 2008) lo cual se convierte en una crítica que se hace masiva hacia el trabajo docente sin tomar precauciones o indagar seriamente qué es lo que pasa con su trabajo.

Desde el año 2000 en que se aplicó la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), sus resultados han alarmado a las autoridades educativas y académicas (La Jornada, 2007) ya que de acuerdo con el informe de los resultados de esta prueba en el 2006, México es uno de los países peor calificados, pues al compararlo “... con respecto al promedio de la OCDE en el Nivel¹ 0, se observa que (...) tuvo 14 puntos porcentuales más de estudiantes que la OCDE en ese nivel (21% vs 7%). En contraste el promedio OCDE acumuló 29% de los estudiantes en el Nivel 4-5, mientras que en México sólo 6% de los estudiantes alcanzó dicho nivel” (INEE, 2007, p.102). Los exámenes se aplicaron a alumnos de quince años de primer grado de bachillerato y tercer grado de secundaria para evaluar ciencias, matemáticas y lectura.

Después de PISA vinieron las pruebas EXCALE y una serie de evaluaciones temáticas aplicadas por parte del INEE. Posteriormente ENLACE (prueba elaborada y promovida por la SEP), se aplicó por primera vez en 2006 a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria y tercero de secundaria; las áreas evaluadas fueron Español y Matemáticas. En 2007, se repitió el mecanismo del primer año, pero en 2008 se amplió la aplicación a Bachillerato y un área más por evaluar ya que se agregó la evaluación del área de ciencias.

¹ En total son cinco niveles, el 5 es el más alto.

A pesar de que en el portal de la prueba ENLACE 2007² se enfatiza que la prueba es un instrumento que “no permite emitir juicios de valor para calificar o descalificar la calidad de los servicios educativos de las escuelas”, es imposible negar el impacto que sus resultados han permitido e incluso han dado como resultado la búsqueda de culpables, ya que tiende a “fincar responsabilidades” en las escuelas y por consecuencia en los docentes (La Jornada, 2008).

Por otro lado, en las pasadas dos décadas, se ha enfatizado la importancia de la comprensión en la lectura bajo la premisa de que “leer es comprender”. Este énfasis escolar en la comprensión está ligado al mismo énfasis que se le ha dado en el terreno de las disciplinas de referencia psicolingüística y lingüística, principalmente.

En el binomio evaluación-escuela, el docente es una pieza clave, al cual se le juzga sin antes conocer qué es lo que hace o deja de hacer en correspondencia con los planes de estudio, las evaluaciones a las que se ve sometido y a las condiciones socioculturales del propio alumnado que atiende.

En este contexto, la intención de este estudio no es formular una “defensa” de la actividad docente, sino destacar, en cuanto a comprensión lectora, qué representación tienen ellos; es decir se busca inferir la representación del docente sobre la comprensión lectora y por consecuencia se pretende mostrar cuáles son los esfuerzos que realizan o dejan de hacer en función de la promoción de aquella; debido a que, si además de la aplicación de las evaluaciones estandarizadas a los alumnos, se conociera y considerara lo que está pasando cotidianamente en el aula con el trabajo docente, sería posible formular mejores “diagnósticos” sobre el aprendizaje de los alumnos.

Conocer cómo se representan los docentes la comprensión lectora y analizarla consecuentemente con su trabajo didáctico permitirá contribuir en el análisis de la didáctica de la lectura en la escuela, considerando que ellos son un elemento clave de la adquisición de la lectura por parte del alumno, y en específico del desarrollo de su comprensión lectora.

² <http://enlace2007.sep.gob.mx/content/blogsection/4/18/>

En esta investigación se muestra que el esfuerzo de los profesores que participaron en ella es muy grande y que en varias ocasiones, lejos de limitar su práctica al desciframiento de los textos, se apoyan en los materiales que tienen a la mano, empeñándose en llevar a cabo diferentes estrategias didácticas para lograr que sus alumnos comprendan los textos que leen.

La importancia de desarrollar un trabajo de investigación sobre cómo se representan los profesores la comprensión lectora, consiste en visualizar la correspondencia entre las definiciones de comprensión que tienen los documentos oficiales de la SEP y los exámenes que intentan medirla (PISA, ENLACE, EXCALE) con la que los profesores tienen. Conocer esta situación permitirá inferir de cuáles elementos (del discurso) se han apropiado los profesores y qué relación guardan entre ellos. La reconstrucción de estas representaciones permitirá conocer qué están pensando los profesores sobre la comprensión y con ello se visualizará qué lugar le otorgan al trabajo con la lectura de textos. El trabajo aquí presentado se ubica dentro de los estudios que indagan y analizan las ideas, creencias, prácticas y representaciones docentes sobre la lectura y su enseñanza.

Con base en lo anterior, la investigación analiza la opinión que los docentes tienen sobre los “bajos resultados” que sus alumnos han obtenido en las pruebas y se contrastó con su antigüedad docente, formación, estudios, actualización, actividades didácticas relacionadas con la comprensión y de todo esto en su conjunto, se infirió la representación de la comprensión lectora que tienen los docentes. Gracias a esto se obtuvo un panorama acerca de cómo se trabaja la comprensión en aulas de nivel primaria y se contrastó esa realidad con ítems de pruebas estandarizadas que pretenden *medir* la comprensión de los estudiantes.

Rasgos teóricos

Por supuesto que de inicio se analiza la pertinencia del concepto de representación social que proviene de la teoría que lleva ese nombre y que se ubica en la tradición teórica de Moscovici en la psicología social. Posteriormente se analiza la expresión “comprensión lectora” (que en

adelante sólo nos referiremos a ella como comprensión). Se presentará un estudio sobre esta noción, a partir de la cual se aplican las pruebas estandarizadas ENLACE y EXCALE y la relación que guardan éstas con las representaciones de los docentes.

La investigación tomó como base la noción de comprensión como proceso y como producto. Como proceso, porque la comprensión implica una serie de acciones cognitivas: descifrar el texto, atribuir significado, inferir, predecir, anticipar, etc. Asimismo, en este proceso intervienen conocimientos que tiene el *alumno* (lector) y entre otros factores, la disposición y/o interés que tenga por leer. El lector es un individuo con experiencias y conocimientos propios que influyen en que pueda o no comprender; o comprenda total o parcialmente determinado texto.

La comprensión también se visualiza como producto final del acto de lectura, ya que una vez que concluye el acto lector, el sujeto puede hacer una especie de síntesis en la cual además de recuperar y procesar información del texto, construye globalmente significados.

En el mismo sentido, consideramos al contexto y al texto como factores determinantes en la comprensión lectora de un individuo. Por contexto nos referimos al ambiente familiar, escolar y social que rodea al individuo, el cual le brinda o restringe de saberes, tradiciones y/o materiales sobre lectura que se asocian a la comprensión de ciertos textos. Y con relación al texto, hay una influencia directa en la comprensión del alumno, porque su estructura tanto de forma como de fondo, le exigirá movilizar conocimientos que puede o no compartir.

Cabe señalar que en este estudio se pretende conocer y analizar las representaciones de la comprensión del docente, pero la repercusión de dicha representación en la comprensión de los alumnos y en los resultados de ellos en las pruebas estandarizadas no es un objetivo de la investigación. Los rasgos teóricos que se retoman para analizar la noción de comprensión lectora provienen de las teorías de Goodman, Kintsch, Vaca, Peredo y Solé.

Cuestiones metodológicas

En un inicio teníamos la inquietud por investigar qué estrategias de enseñanza consideraban convenientes para promover la comprensión lectora los docentes; sin embargo, más adelante nos dimos cuenta que la estrategia o actividad didáctica emprendida por el profesor debía guardar una estrecha relación con lo que el profesor consideraba necesario enfatizar, estimular o desarrollar en el alumno; por ese motivo, nos aproximamos a la idea de que los profesores, como un grupo social enmarcado por un conjunto de normas y discursos didácticos ligados con lo que deben o no hacer, siempre están expuestos a modificar sus actividades en la práctica. En ese sentido, decidimos emprender la tarea de indagar, inferir y analizar cómo se representan la “comprensión lectora”, pues están siendo responsabilizados de los resultados que los alumnos muestran en ese rubro de los exámenes como ENLACE.

Tomando en cuenta que los profesores asisten a reuniones o cursos de actualización en que trabajan los contenidos que luego promueven con sus alumnos y principalmente deben tomar en cuenta el plan de estudios y los programas de cada materia (que en el caso de Español, señala qué es comprensión lectora) creímos que los profesores, por ser un grupo social o comunidad “magisterial” debían tener una opinión distinta (o más amplia) sobre lo que es comprensión lectora en comparación con la que cualquier otra persona tiene (de la población en general). Es así que surge la interrogante por saber cómo se representan la comprensión lectora los docentes, para lo cual decidimos estudiar la noción de “representaciones sociales” y vincularla con nuestro estudio.

En principio, creíamos que localizaríamos profesores que por tener mayor antigüedad iban a mostrar una representación de la comprensión como sinónimo del descifrado de textos y profesores jóvenes que evidenciaran una representación ligada con inferencias, interpretación y la crítica del texto leído. Pensábamos que íbamos a localizar perfiles que se iban a poder clasificar; no obstante, al obtener resultados preliminares en las primeras entrevistas y observaciones, nos dimos cuenta que esos perfiles no existían nítidamente y que no era posible clasificarlos, puesto que al trabajar con diez profesores a profundidad lo que mostraban sus clases y entrevistas eran una mezcla de ejes y rasgos de análisis que estaban presentes en sus

definiciones y actividades didácticas de manera distinta, porque los manejaban de distinta forma y tenían distintas prioridades.

Al enfocarnos en el análisis de las representaciones de comprensión en docentes, había que indagar cómo la definían y cómo la trabajaban en el aula, tomando en cuenta que la noción de representaciones sociales sugiere que el sujeto, al representarse cierto objeto, interactúa con él en correspondencia. Por tal motivo creímos conveniente no sólo entrevistar a los docentes, sino también observar su trabajo didáctico relacionado con la comprensión lectora.

Nos dimos cuenta que buscar las representaciones no iba a ser una tarea fácil por lo cual decidimos hacer estudios de caso con diez profesores, con los cuales trabajaríamos a profundidad para aproximarnos a su representación de comprensión lectora lo mejor posible.

Con base en lo anterior, en el estudio participaron diez docentes de primaria, cinco profesores de tercero y cinco profesores de sexto grado. Las escuelas en que laboran están ubicadas en zonas urbanas y semirurales, entre las cuales se ubica una escuela tridocente-multigrado.

En primer lugar se realizaron observaciones de clases de español y posteriormente se realizó una entrevista a cada profesor. Todos los datos se transcribieron y en ellos se identificaron los rasgos y elementos principales que estructuraban su representación de comprensión. Además, se intentó analizar cómo surge, evoluciona y se moviliza en la práctica dicha representación: si es producto de la actividad didáctica que el profesor realiza cotidianamente en el aula o sucede al revés, es decir que el profesor de antemano tenga una forma de *representarse* la comprensión lectora que influya en sus decisiones para llevar a cabo determinada actividad didáctica para promover la comprensión.

El interés principal de ésta investigación se centró en estudiar las **representaciones de la comprensión en docentes de nivel básico primaria**, esto es, conocer cómo se representan ellos la comprensión e identificar la influencia que ésta tiene en su práctica cotidiana.

En este intento por analizar las representaciones del docente sobre comprensión, surgieron las siguientes cuestiones: ¿Pueden coexistir varias representaciones sobre comprensión en un profesor o impera una? ¿Su representación “única” podría tener varias aristas, rasgos o facetas? ¿Existen diferentes representaciones sobre comprensión en el grupo de docentes o prevalece una? ¿Qué elementos sobre comprensión comparten y en cuáles se diferencian los docentes?

Con base en lo anterior, para esta investigación fue pertinente identificar la existencia de correspondencias entre la representación de comprensión del docente y las actividades que lleva a cabo para promoverla en sus alumnos.

El estudio se divide en cuatro capítulos. El primero de ellos expone los aspectos teóricos que fundamentan la investigación. Se analiza el término *representaciones sociales* así como sus características y fundamentos teóricos. Se considera que este término permite identificar una parte *explícita* que los docentes señalan conscientemente en sus opiniones e ideas, pero también la representación tiene una parte *implícita*, que es inconsciente y que para analizarla, utilizamos instrumentos como la observación de clase.

Por representaciones de la comprensión lectora se puede entender el conjunto de conocimientos que cada profesor posee sobre lo que es comprensión de textos. Dicho conocimiento surge como consecuencia de la interacción de materiales didácticos, cursos de actualización, la formación y la actualización profesional que han recibido y, principalmente, por su experiencia docente relacionada con la comprensión. La forma de representarse la comprensión puede evidenciarse en su trabajo didáctico (de manera implícita) y en cómo la define (forma explícita).

En este apartado se incluyen algunos *rasgos piagetianos* con el propósito de explicar la dinámica de las representaciones sociales, pues nos han parecido pertinentes algunos conceptos psicológicos tales como el de asimilación, esquema y estructura.

La segunda parte del primer capítulo aborda el tema de la *comprensión lectora*, empezando por reflexionar sobre algunos antecedentes históricos de dicho concepto, así como los rasgos teóricos que consideramos base de nuestro estudio y a partir de los cuales realizamos el análisis.

Asimismo, se analiza la frase “leer es comprender” y el tema de las estrategias lectoras el cual es un término muy utilizado en el programa de español de la SEP. En este apartado se describen, lo que hemos llamado enfoques institucionales sobre comprensión lectora para visualizar los rasgos e implicaciones teóricas que manejan con la finalidad de que, en la parte de análisis, se observe si éstos rasgos están presentes o ausentes en el discurso o actividad docente de los profesores.

En la tercera parte del primer capítulo se describe de manera general la forma en que al docente, tanto en su formación inicial como en su formación continua, se le estimula para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos; por tal motivo, se analizan las sugerencias y orientaciones didácticas de los materiales oficiales (de la SEP) relacionadas con el tratamiento de la comprensión lectora. A su vez también se describirá el material didáctico que está disponible para trabajar ese contenido.

El segundo capítulo describe la estrategia metodológica y los instrumentos de investigación que utilizamos, que como ya lo señalamos, consistió en realizar entrevistas y observaciones de clase. En la entrevista pusimos a consideración de los profesores tres reactivos de la prueba ENLACE que tienen el propósito de medir la comprensión y les presentamos algunas definiciones (distintas) de comprensión para que a partir de ellas, afloraran esas consideraciones e ideas que forman parte de la representación del docente y que no están muy reflexionadas.

En los anexos se muestran las transcripciones completas de las clases observadas y de las entrevistas de dos profesores (Juan y Sonia) que muestran cómo se llevó a cabo el análisis de la información recabada. Además se presenta en un archivo electrónico, una base de datos que sintetiza la información que se obtuvo de todas las transcripciones y todas las entrevistas de

los profesores con la finalidad de mostrar que después de realizar transcripciones, se procedió a concentrar la información en una base de datos que permitió identificar nuestras categorías o ejes de análisis.

En el tercer capítulo se desarrolla el análisis de los datos; se explica a qué se refieren cada uno de los ejes y rasgos de análisis, se presenta un apartado de resultados generales, la opinión de los profesores con relación a la prueba ENLACE y se presenta la reconstrucción que hicimos de la representación que el docente tiene sobre comprensión lectora, este apartado retoma, para cada uno de los profesores, una síntesis de la clase seleccionada (para analizar), algunos puntos importantes de la entrevista, entre ellos la definición de comprensión, y por último se presenta la representación que inferimos a partir de esos datos de cada uno de ellos.

Cabe señalar que se consideró pertinente mostrar un apartado de resultados generales antes de analizar cada caso, para tener mayor información sobre los profesores, además mostrar las características generales respecto a su antigüedad docente, estudios, lugar donde laboran y aspectos de su formación continua.

En el apartado de análisis se presenta un gráfico (1) que intenta diagramar comparativamente la representación que tienen los profesores con relación a dos ejes de análisis: la importancia que le otorgan a *la forma de leer* (liga débil o fuerte) y dónde ubican el significado (hacia el texto, hacia el lector o en un punto intermedio). Además de los ejes, cada uno de los profesores destaca ciertos rasgos de la comprensión lectora que también consideramos como categorías de análisis. Los rasgos son elementos que los profesores calificaron como indispensables para caracterizar el proceso de comprensión lectora tales como la finalidad de la lectura, el número de lecturas que se requiere para comprender el texto, si la consideran o no una habilidad, si la ligan hacia la crítica o incluso si la trasladan a un plano personal. Todos estos rasgos no se tenían previstos desde un inicio de la investigación, sino que fueron producto de la comparación y el análisis que se hizo de la información obtenida en las entrevistas y observaciones de clase de cada profesor.

Después de presentar las representaciones que inferimos de los profesores, se muestra un análisis sobre el conjunto de las representaciones: qué tienen de “sociales”, cómo influyen en su trabajo didáctico, cuáles se aproximan, etc.

Finalmente, se presentan las conclusiones y limitaciones del trabajo que muestran aquellas inquietudes y temas pendientes en materia de comprensión lectora.

CAPÍTULO I.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y COMPRENSIÓN LECTORA

1. REPRESENTACIONES SOCIALES

Es necesario discutir y definir los conceptos que son base del estudio; el primero de ellos corresponde a la noción de representación social cuyo significado (al igual que el de otras nociones), no es un acuerdo absoluto. Sus orígenes se remontan hacia la tradición teórica y metodológica de Durkheim, quien no utilizaba la noción de “representaciones sociales” sino la de “representaciones colectivas” para señalar que una idea es impuesta a un grupo social, es decir, viene del exterior, mientras que la idea de representaciones sociales sugiere que un grupo social construye una idea en torno a cierto objeto.

Moscovici, S. (1979, cit., por Charry, 2006) señala que en los textos de Durkheim, la esencia de las representaciones se conformaba por una clase general de fenómenos psicosociales los cuales “borraban” los límites entre el aspecto individual y el aspecto social y, paralelamente, la vertiente intelectual del funcionamiento colectivo. Asimismo, Jodelet, D. (2008, p. 52) afirma que “las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo”.

En este estudio ese objeto localizado en un entorno social y material lo constituirá la comprensión lectora; el entorno social estará representado por la escuela y en el entorno material podrían considerarse las actividades didácticas que los profesores llevan a cabo.

Moscovici, S. (1979) señala que al hablar de representaciones sociales es necesario considerar que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo). Lo social de las representaciones, no se polariza hacia lo macro o hacia lo micro, ya que existe una determinación social central (macro) y otra, social lateral (micro) de las representaciones

(Moscovici, S. 1979, cit., por Araya, Sandra, 2002). La determinación social central se puede entender como la cultura global de la sociedad en la que se insertan los grupos y los actores sociales, mientras que la social lateral hace referencia al grupo en particular en el cual se insertan las personas. Los profesores que participan en el estudio, forman parte de un grupo social, el dedicado al magisterio.

Por otro lado, se considera que las representaciones son sociales tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Condiciones de producción en que emergen (medios de comunicación, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje).
- Condiciones de circulación de las RS (intercambio de saberes y ubicación de las personas en grupos naturales y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social).
- Las funciones sociales: construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento del sentido común (Araya, S. 2002, p. 33)

Tomando en cuenta las *condiciones de circulación*, las representaciones que se infieran de los profesores podrán ser consideradas como sociales, puesto que se han construido a nivel interno dentro de un grupo social, por un intercambio de saberes entre profesores en cursos de actualización o en su propio centro docente.

En este mismo sentido, Moscovici (1988, cit., por Perera 1999) ha identificado tres tipos de representaciones sociales: las *hegemónicas* que, como su nombre lo indica, son aceptadas por un gran porcentaje de personas miembros de un grupo social; las representaciones *emancipadas* que no tienen el grado de aceptación que las hegemónicas porque emergen entre subgrupos específicos portadores de nuevas formas de pensamiento social y la *polémicas* que surgen entre grupos que experimentan situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes.

En la clasificación anterior, Moscovici abre la posibilidad de que las representaciones sociales sean llamadas así, a pesar de no ser “aceptadas” por toda la sociedad o todo el grupo social; en ese sentido las representaciones que inferimos de los profesores pueden ser llamadas sociales

porque forman parte de un grupo o comunidad y que en su construcción han participado varias esferas sociales. Las representaciones de los profesores pueden entrar en las caracterizadas como *emancipadas*.

1.1. Definición

Álvaro y Fernández (2006) señalan que en psicología social una de las teorías de mayor vigencia y pujanza en la actualidad es la de las Representaciones Sociales³ cuyo fundador es Serge Moscovici quien las define “como una forma específica de entender y comunicar lo que ya sabemos...” y por ello deben ser interpretadas como “una textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura” (Moscovici, 1979, cit., por Charry, 2006, p. 83)

Al concebirse las representaciones como colectivas, articulan tres modalidades o escenarios de recreación del mundo social:

1. Los modos distintos, pero superpuestos, que los diferentes grupos sociales tienen de clasificar y desglosar la realidad social;
2. Las prácticas a través de las cuales son reconocibles las identidades sociales que le dan sentido a los modos de clasificar y, por consiguiente, de representar el mundo social.
3. Y las formas institucionalizadas que los individuos o grupos sociales tienen para construir diferencias frente a “otros”. (Charry, 2006, p. 88)

Con base en lo anterior es posible definir las representaciones sociales como mecanismos que le permiten al sujeto percibir e interpretar el mundo y a su vez, estos procesos psíquicos o cognitivos se enmarcan en una dinámica social.

Sobre ésta última tendencia, en el libro *Les représentations sociales* de Jodelet (cit., por Perinat, 1989) se reitera que el concepto de representación social proviene de la psicología social y se define como:

³ León (cit., por Morales, J. et. al, 2002) señala que ésta teoría surge en Francia en la década de 1960, se encuentra en pleno proceso de construcción y versa en esencia acerca de las formas sociales del conocimiento, pero en especial el de sentido común.

Una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social (...). Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación al mundo y a las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. Asimismo intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales.

La representación social que un sujeto posee influye en la forma en que lleva a cabo ciertas actividades y por lo tanto la representación que el docente tiene sobre la comprensión, influye en su trabajo didáctico relacionado con la lectura de textos, y explícitamente, con la promoción de la comprensión en sus alumnos.

Dado que la representación social puede considerarse como un saber práctico y cotidiano, también se ve influenciada por un “conjunto de elementos que tienen que ver con informaciones que vienen de afuera, ya sea por los medios, por la información científica, por la información escolar, etcétera, pero también con los diferentes discursos técnicos en donde la gente puede retomar elementos de conocimiento, informaciones, digamos creencias también, porque hay toda una transmisión de maneras de ver que pueden estar más cercanas a las creencias tradicionales o creencias religiosas, etcétera” (Jodelet, en entrevista, Esparza 2003, p. 122).

La noción de *representación social* admite libertad y creatividad del sujeto para construir su mundo, por lo cual cada sujeto tiene su forma de representarlo al igual que a los objetos, procesos y fenómenos que en él ocurren; por ello en ocasiones la representación podrá ser compartida con la de otros sujetos pero habrá ocasiones que no sea así y es probable que sólo se compartan algunos rasgos.

Dada la naturaleza de las representaciones, su uso teórico es pertinente para explicar cómo los profesores de primaria se representan la comprensión lectora y cómo esta se refleja en su trabajo didáctico. El resultado permitirá identificar las semejanzas y diferencias en los rasgos que estructuran las representaciones.

Ante este panorama surgen algunas interrogantes: ¿es deseable que todos los profesores compartan una sola representación de comprensión lectora o que cada uno de ellos tenga la propia? Si todos los profesores se ven ligados a la utilización de un mismo plan de estudios para llevar a cabo su trabajo docente y a cursar los mismos talleres generales de actualización ¿tienen o no la misma representación de comprensión? y qué papel juegan las diferencias que existen entre ellos con relación a sus contextos laborales, antigüedad docente, formación, cursos de actualización, entre otros.

Sin embargo, dichas diferencias no se toman en cuenta cuando los profesores son sometidos a evaluaciones estandarizadas “indirectas” como ENLACE o EXCALE, en las que sus resultados “indican” poca o nula comprensión lectora por parte de sus alumnos y en este sentido cabe preguntarse: ¿sería deseable que todos compartieran la misma representación de comprensión lectora por el hecho de que los van a evaluar con los mismos criterios, a los cuales subyace a su vez una representación particular de la comprensión? Al respecto resulta interesante identificar qué tanto la representación de cada docente comparte elementos o rasgos con las representaciones de sus colegas y cómo esa representación se ve plasmada en el funcionamiento de cada uno de ellos, es decir en su trabajo didáctico.

Para inferir la representación de comprensión en los maestros se tomó en cuenta tanto una parte *explícita* como una *implícita*. La parte *explícita* se refiere a la información extraída en una entrevista al docente en la que él explicó su definición de comprensión lectora, señaló otros rasgos, que a su juicio, constituyen la comprensión; y describió las actividades didácticas específicas que lleva a cabo para promoverla. Y con relación a la parte *implícita*, la indagamos observando su trabajo didáctico en una clase de español. La parte *explícita* de la representación del profesor se constituye por su discurso, el cual pudimos rescatar en la entrevista que le realizamos. Mientras que la actividad docente, en sus esferas visibles e invisibles, constituyó el dato en el que el profesor comunicó *implícitamente* su representación sobre comprensión lectora, ya que, coincidiendo con Julia Amadeo (2005, p. 1) “las prácticas son conductas observables de las representaciones de los códigos manejados por los individuos y las comunidades en torno a los procedimientos relacionados con las acciones a desplegarse en una esfera determinada”.

El trabajo didáctico del profesor, que comprende prácticas, estrategias o simplemente acciones didácticas para promover la comprensión, refleja dos tipos de acciones entrelazadas: las visibles y las invisibles. Las *visibles* se componen por aquellas acciones totalmente conscientes por parte del profesor que son intencionalmente realizadas y previamente reflexionadas; y las *invisibles* que son acciones que el profesor lleva a cabo con cierto grado de inconsciencia, tal vez por rutina, pero que no por ello son negativas.

Con base en lo anterior, coincidimos en que “para entender cómo la gente actúa en su vida, hay que ver cuál es el significado que la gente pone en su universo. Eso es el problema de la construcción de su realidad social, que viene de una producción colectiva y personal, a partir de la experiencia, para ver cuál es el sentido que le da a su universo de vida” (Jodelet, en entrevista, Esparza, 2003, p.131).

En consecuencia, de la forma en que los profesores *comunicaron* su representación, tanto en la parte *explícita* como la *implícita*, se identificaron rasgos y elementos que se contrastan y/o complementan en el conjunto de profesores y que permiten entender cómo y por qué actúan así los docentes.

1.2. Rasgos piagetianos y representación social

La representación sobre un objeto no permanece intacta a lo largo de la vida del individuo; es necesario considerar que sufre cambios como consecuencia de las acciones que desempeña y en ese proceso de cambio la *asimilación*, el *esquema* y la *estructura* de los profesores se movilizan para cambiar las actividades didácticas o incluso la misma representación cuando sea necesario; por ello, es necesario definir las desde una postura piagetiana. Además, la noción de representación puede compartir características con la de *esquema*.

El docente al estar en una situación de diseño-empleo de actividades, es vulnerable a los cambios tanto en su actuar como en su forma de pensar. Cuando el docente guía las

actividades de lectura de sus alumnos, en ocasiones no tiene los resultados esperados o no tiene el impacto que quería. El profesor, al darse cuenta de lo infructuoso de la actividad, indaga qué fue lo que falló y a partir de ahí rediseña o cambia la actividad para que en otro momento la lleve a cabo tomando en cuenta ese aspecto que no le permitió en un primer intento lograr su objetivo. En este sentido, él asimiló nueva información que le permitió modificar sus esquemas y por ende construir una nueva estructura o cambiar la anterior. El cambio no sólo se visualiza en el nivel práctico del docente, sino que muy probablemente también esté presente en su forma de pensar, es decir, en su representación.

❖ *Asimilación*

Se puede caracterizar esta noción como “...incorporación de un elemento exterior (objeto, acontecimiento, etc.) en un esquema sensorio-motor o conceptual del sujeto” (Piaget, 1978, p. 8); asimilar no es procesar, sino incorporar nuevos elementos a nuestro bagaje de conocimientos y provoca que se modifiquen las estructuras que se tenían.

Por otro lado, dado que nuestro objeto de estudio son las representaciones sobre comprensión lectora que tiene el docente, consideramos que él, al llevar a cabo actividades didácticas para promover la comprensión en sus alumnos, va asimilando elementos de esas actividades, por ejemplo, si le funcionó cierta técnica, determinado material didáctico, si las preguntas que hizo después de la lectura le sirvieron para conocer si el alumno entendió o qué no entendió, etc. El docente, al emprender su tarea, se da cuenta de muchas cosas que cubren sus expectativas o no, y por lo tanto las va asimilando, es decir, incorporando elementos a sus *representaciones*. Es posible que constantemente esté incorporando elementos a su representación de comprensión lectora debido a que se enfrenta diariamente a situaciones⁴ escolares que le permiten (en algunos casos) ir reelaborando su noción de comprensión.

⁴ Estas situaciones pueden ser que alguna actividad no le “funcionó” para alcanzar su propósito o que haya condiciones de la dinámica escolar que favorezcan u obstaculicen la promoción de comprensión lectora en sus alumnos.

❖ *Esquema*

Piaget habla de *esquema* para designar el carácter generalizable de la acción, sin embargo, para el constructivismo psicológico funcionalista, los esquemas pueden ser generales o particulares, se transforman y son susceptibles de cambiar de significación, es decir se pueden entender como esquemas *procedurales*. Piaget propone una tipología de esquemas: presentativos o re-presentativos (conceptos) y procedurales. Los primeros son “operosemióticos: aplican operaciones a símbolos o significantes más bien que a objetos y tienen una función inferencial incluyendo aplicaciones prácticas (anticipar, planificar, reconstruir) y teóricas (“modelar”, deducir, explicar)” (Inhelder y De Caprona, 2007, pp.42-43).

Como señalamos anteriormente, el esquema puede ser sinónimo de la noción de representación social ya que ambas se refieren a acciones o conductas generalizables de la acción, organizan el actuar del individuo, y al igual que las estructuras, no son observables pero sí se pueden inferir y repetir (dada su naturaleza). El esquema “se encuentra obligado a acomodarse a los elementos que asimila, es decir, a modificarse en función de sus particularidades, pero sin perder por ello su continuidad...” (Piaget, 1978, p.9). Por todo esto creemos que las acciones que emprende el profesor para promover la comprensión de sus alumnos le permiten conocer qué elementos intervienen en la comprensión de sus alumnos y de qué manera es probable promoverla y desarrollarla en él.

❖ *Estructura*

Por otro lado las *estructuras* se conciben como una forma de equilibrio más o menos estable; definen los estadios de desarrollo y aunque no son observables explícitamente, sí es observable la conducta producto de aquellas; por ello, se les considera un instrumento eficaz para “la caracterización epistemológica de lo que hay de universal en los conocimientos de diversos sujetos, pero no del funcionamiento individual del espíritu del sujeto de conocimiento” (Cellérier, 1987^a, cit., por Inhelder y De Caprona, 2007, p.17).

En este estudio las estructuras permiten visualizar esa caracterización epistemológica de lo que hay de universal en las representaciones, la forma en que cada profesor la moviliza, y a su vez, la forma en que mantienen un equilibrio entre la representación de comprensión y la actividad que llevan a cabo para promoverla. Si el profesor define la comprensión como una reproducción textual del texto (situación que ningún profesor evidenció) es probable que en su actividad lleve a cabo actividades en que él privilegie la memorización textual, en contraposición de la reflexión sobre el contenido del texto.

2. COMPRENSIÓN LECTORA

La palabra “comprensión” es un vocablo muy utilizado y sin embargo tiene un significado ambiguo porque estamos acostumbrados a decir que *comprendimos* algo cuando lo *entendimos* o lo *recordamos*; es decir, asociamos la comprensión al entendimiento o a la memoria (al recuerdo). Sin embargo, recordar (memorizar) y comprender, aunque en ocasiones se manejen como sinónimos, no son lo mismo. Aunque *recordar* implica en ocasiones haber comprendido, existen situaciones en que sólo se requiere memorizar información y no operacionalizarla en un contexto en específico.

Por otro lado con relación a la analogía entre los términos *entender* y *comprender*, es necesario indagar el significado de la palabra comprensión y el verbo comprender para discutir sus semejanzas. Al respecto el diccionario de la Real Academia Española⁵ señala que:

Comprensión. (De *comprehensión*).

1. f. Acción de comprender.
2. f. Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.
3. f. Actitud comprensiva o tolerante.
4. f. *Fil.* Conjunto de cualidades que integran una idea.

Comprender. (De *comprehender*).

1. tr. Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo.
2. tr. Contener, incluir en sí algo. U. t. c. prml.
3. tr. Entender, alcanzar, penetrar.
4. tr. Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro (...) (rae, 2007)

En ambas citas se refuerza el paralelismo entre comprensión y entendimiento: *comprensión*, conceptualizada como facultad, capacidad o perspicacia *para entender* y el verbo comprender significa *entender, alcanzar o penetrar*.

Aunado a lo anterior, Kintsch (1998) en la introducción de su libro *Comprehension. A paradigm for cognition*, señala que ambos términos son sinónimos y que al igual que otras expresiones, sus significados son imprecisos y difusos; además considera que no son términos científicos sino expresiones comunes y que la elección de uno u otro sólo corresponde a una

⁵ <http://www.rae.es/>

variación lingüística. Por este motivo, en este estudio se tomarán como sinónimos los términos comprensión y entendimiento.

2.1. Antecedentes teóricos de la comprensión lectora

Revisando los orígenes de la frase “Leer es comprender”, Chartier y Hébrard⁶ (2002) consideraron que en ella se utilizó el término comprender con el objetivo de señalar que la lectura no es sólo descifrar un texto, repetirlo o leerlo en voz alta ya que el contexto (Francia) en que esa frase surgió, estaba dominado por la concepción excesiva de la lectura como desciframiento y por ello consideran que su origen tiene el propósito de advertir la diferencia entre lectura como desciframiento y lectura como comprensión.

A lo largo de la historia, la lectura e implícitamente su comprensión han sido conceptualizadas desde distintos enfoques. Dubois (1984) contrapone un enfoque tradicional a un enfoque constructivista; el primero se desarrolla en los años 40 proponiendo un esquema basado en el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura seguido de la comprensión, de la reacción o respuesta emocional y por último de la asimilación o evaluación como niveles que explicaban el proceso de lectura; en síntesis, éste enfoque concebía la lectura como un conjunto de habilidades. A su vez, Dubois (1984) también considera que los defensores de este enfoque sostenían que para comprender, el lector debía extraer el significado del texto, lo que implica un reconocimiento de que el significado se ubica en el texto.

En las siguientes décadas surgen posturas (incluso de otras disciplinas) que reforzaron el enfoque tradicional. Chomsky (1957) por ejemplo consideraba que el significado de la oración estaba determinado por la oración misma y a pesar de que sus ideas tuvieron la oposición de semantistas, se extendieron (Dubois, 1984). Fue a finales de los sesentas que en la psicolingüística y en la psicología cognoscitiva surge el enfoque constructivo o interactivo que criticaba la concepción de la lectura del enfoque tradicional y propuso la concepción de lectura

⁶ Dichos autores señalan que la frase es una consigna de los innovadores de la década de los 70's en Francia quienes criticaron los métodos de lectura como desciframiento para promover la lectura como comprensión.

como “proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje” (Dubois, 1984) y la comprensión representa la construcción del significado del texto que hace el lector dependiendo de sus conocimientos y experiencias de vida. Por lo tanto la ubicación del significado, según esta postura, no se encuentra en las palabras ni en las oraciones sino que se localiza en la mente del lector y en el contexto que lo rodea. Esta postura tiene como representantes a Smith (1978) y Goodman, (1976) quien define la lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas en que el lector, apoyado de información visual y no visual, anticipa, predice, elabora y corrige hipótesis para comprender el texto. (cit., por Pellicer y Vernon, 1993).

Por su parte Vaca (2008) recapitula los antecedentes del tratamiento de la lectura señalando que en las tres primeras décadas del siglo XX la lectura fue abordada como un tema pedagógico centrado en la “querrela de métodos” y posteriormente surgen otras conceptualizaciones provenientes de la psicología experimental de la lectura (entre 1930 y 1960) y de la psicolingüística (a partir de 1957). Señala que ésta última comprobó los postulados chomskianos respecto a la adquisición y uso del lenguaje centrándose en un primer momento en el análisis de cómo leemos dando énfasis en los procesos de anticipación de búsqueda de sentido durante el procesamiento (Goodman, 1967, cit., por Vaca, 2008) para luego cambiar hacia los procesos de comprensión o elaboración semántica del texto. Asimismo, Vaca (2008) expone cinco teorías que explican el progreso o evolución de la lectura que, aunque no lo señala explícitamente, van surgiendo como consecuencia de la teoría anterior ya sea para contraponerse a ella o para ampliarla.

Las teorías que describe son:

- Teoría mecanicista del descifrado
- Teoría del reconocimiento global
- Teoría de la predicción
- Teoría de la construcción-integración de significado y
- Teoría microgenética de la lectura

Las tres primeras, aunque estudian primordialmente el procesamiento de la superficie del texto “de alguna manera conciben los mecanismos de su comprensión” (Vaca, 2008). Las dos primeras coinciden en concebir a la lectura como un proceso cuya dirección fundamental va del texto al lector; mientras que la *teoría de la predicción* de K. Goodman considera que es a la inversa, del lector al texto.

Vaca J. (2008) señala que la *teoría de la Construcción-Integración de Kintsch* (1998) proviene de la Teoría Estratégica de Comprensión del Discurso de Van Dijk y Kinstch y se enfoca a estudiar el procesamiento semántico del texto sin considerar la manera en la que fue procesada su superficie. Y por último, la teoría denominada *microgenética de la lectura* concibe a esta última como una cuestión de conocimiento, un proceso contextualizado guiado por una meta y un objetivo individual o social que depende de la representación que el mismo lector construye de dicho objetivo; por lo cual, la lectura es una tarea sujeta a múltiples retrocesos, regresiones y re-direccionamientos que dependen fuertemente tanto de las características del lector como de las características del texto que ese lector reconstruye.

Como se aprecia, a través de la historia han surgido varios enfoques que pretenden realizar un análisis del proceso de lectura y conceptualizarla de alguna forma. Sin embargo, es necesario señalar que en México, en 1979, con la obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Ferreiro y Teberosky se enfatiza la idea: “leer no es descifrar”, refiriéndose a que el significado no deriva de un reconocimiento letra por letra o palabra por palabra, es decir de un “descifrado correcto”. Las autoras retoman el modelo de K. Goodman y Smith para explicar el proceso de lectura enfatizando que el descifrado no es adecuado. En los siguientes años, al igual que Ferreriro, Gómez Palacio, (1995) y otros autores (Villarreal, López, González, y Adame, 1995) utilizan el paradigma de Goodman para explicar el proceso de lectura y contraponerlo al del descifrado, reiterando su postura constructivista. En consecuencia, varios de estos autores supusieron que los maestros *pensaban* “que leer es básicamente decodificar, que la comprensión es un paso posterior a la decodificación y que toda anticipación equivale a un acto de adivinar” (Ferreiro, 1989, p. 63); también creían que “el maestro actúa partiendo de ciertos mitos” que tienen que ser desmitificados y “que el maestro tenía que desaprender primero para aprender después” (Ferreiro, 1989, pp. 57-62). Estas y otras suposiciones

tuvieron como consecuencia que en los siguientes años se considerara al docente como un agente pasivo, mecánico y, principalmente promotor del descifrado de textos.

Después de casi dos décadas de esta serie de suposiciones y críticas hacia el trabajo docente, actualmente parecen tomar fuerza con los resultados de pruebas estandarizadas y no sólo se cree que el profesor “piensa” que leer es descifrar sino que también es lo único que promueve en sus alumnos y que es por eso que ellos “no comprenden lo que leen”. Sin embargo, es necesario tomar precauciones de ésta y todas las suposiciones puesto que, como se verá más adelante, la realidad es más compleja de lo que parece, y la práctica didáctica del profesor no puede describirse en dos posturas extremas pues hay varios matices que distan de la clasificación de los profesores en una postura constructivista o mecanicista sobre la lectura ya que esta reduce y descalifica injustamente la compleja labor que realiza el docente.

Cabe señalar que el propósito de este recorrido histórico por los enfoques teóricos de la lectura y su comprensión, es mostrar que no hay sólo dos posturas extremas, sino distintos enfoques que privilegian ciertos elementos que van desde la cuestión del método de enseñanza, la forma de procesar el texto, hasta la interacción entre el texto y el lector enmarcados en un contexto.

2.2. Rasgos teóricos de la comprensión

Esta investigación parte de una postura constructivista⁷ de la comprensión lectora, que permite visualizarla como un proceso y como un producto. Como proceso (es una actividad simultánea al acto de leer), porque se refiere a un conjunto de actividades cognitivas (descifrar, inferir, anticipar, construir un significado) que ejerce el sujeto (lector) sobre el objeto (texto); y se concibe como producto porque comprender un texto es el resultado (del acto de leer) de esa interacción entre sujeto y texto, en el marco del contexto (espacio geográfico, socioeconómico, cultural y lingüístico) del primero.

⁷ Tomando en cuenta que el eje del conocimiento en el constructivismo de Piaget es la acción, se entiende a esta como un movimiento dirigido a objetos externos o internos al sujeto, con cierta intencionalidad en donde se transforman el sujeto y el objeto mutuamente.

La comprensión lectora, desde esta perspectiva, no debe entenderse sólo como el acto de decodificación o desciframiento del texto (que es un elemento que apoya a la comprensión), sino como un proceso cognitivo más amplio que tiene etapas o fases que van del desciframiento a la reflexión o crítica de lo leído. Y además, hay que considerar que ese proceso de comprensión es determinado por la experiencia y los conocimientos previos (sobre el contenido del texto) que tiene el lector y, por otro lado, también de la estructura, complejidad y extensión del texto leído.

Cabe señalar, que no se pretende descalificar el acto de desciframiento o decodificación de las palabras, ya que sabemos de su importancia en el proceso de comprensión, incluso es necesaria como paso previo o simultáneo para comprender. Si no identificamos previamente el código que estamos leyendo, será muy difícil entenderlo y por lo tanto comprenderlo. La decodificación del texto es tan indispensable como la comprensión.

Es difícil creer que la comprensión de un mismo texto pueda ser igual para dos sujetos que lo leen, aunque compartan algunas experiencias, dado que:

(...) la comprensión individual de un texto es, en realidad, un problema 'social', por cuanto implica no sólo una disposición psicológica específica (habilidad o competencia) sino una historia psicológica, social y escolar acumulada en el individuo, de las que depende la posibilidad de comprensión de determinados contenidos. (Vaca, 2003, p.40)

Ante este panorama, es posible caracterizar el proceso de comprensión como complejo, ya que se constituye por una infinidad de factores (gusto por la lectura, fluidez al leer, conocimientos previos, propósito definido, entre otros) que al estar presentes lo facilitan, pero la ausencia de unos hace lo contrario dando como resultado una comprensión parcial o errónea.

Otra de las características de la comprensión lectora es ser un proceso dinámico porque en él intervienen una serie de eventos cognitivos (descifrado, reflexión, construcción) que no permanecen estáticos, sino que, por el contrario, se movilizan, entrelazándose para producir un significado.

El texto en sí y sus características son factores que influyen en la comprensión, para empezar por el tipo de texto, sus aspectos de forma (extensión, tipografía, uso de imágenes y claridad de las mismas) que ayudan o dificultan la comprensión para determinado lector y en determinado momento; y las cuestiones de fondo del texto, que tienen que ver con la complejidad de algunos conceptos, la claridad del autor al expresar sus ideas (tomando en cuenta la edad de los posibles lectores) entre otros. En suma estos dos tipos de aspectos plantean retos que debe resolver el lector y provocan que se complejice aún más el proceso de comprensión.

Por otro lado el contexto del alumno que, como ya se dijo, atiende a la esfera geográfica, socioeconómica y cultural del lector, plantea otras situaciones que influyen, al menos periféricamente, en la comprensión del texto; por ejemplo: el lugar donde se lee ¿le permite poner atención a la actividad de lectura o no?; en otro nivel, el contexto tiene que ver con ese aspecto cultural relacionado con el sistema de creencias, valores o apreciación por la lectura en un determinado lugar o población del cual forma parte el lector. Por lo tanto, el lector al interactuar con el texto, ya trae una carga significativa que le ayuda o dificulta a interactuar con el texto y cabe señalar que considerando los elementos mencionados del texto, éste también le permite movilizar reflexiones o conocimientos al lector, o incluso generarlos.

2.3. ¿Qué implica la expresión “comprensión lectora”?

Existen distintas expresiones para referirse a ese carácter interpretativo-reflexivo de la lectura: “comprensión de textos”, “lectura de comprensión” o como en este estudio se le llama “comprensión lectora”. Se utiliza el término comprensión lectora por considerar que es un proceso implícito en la lectura y por lo tanto un proceso cognitivo que se moviliza durante y después del acto lector con el propósito de construir significados. No obstante, la expresión “comprensión lectora” puede considerarse sinónimo de “comprensión de textos” la cual es entendida por Kintsch (1998) como la construcción de una estructura mental “que representa el significado y el mensaje del texto”⁸ (p. 223).

⁸ “To comprehend a text means forming a mental structure that represents the meaning and message of the text”

Hemos decidido utilizar la expresión “comprensión lectora” para ubicar directamente nuestro objeto de estudio en los enfoques institucionales (SEP-EXCALE, INEE-EXCALE-PISA) y para analizar precisamente cómo se la representan los profesores, si la diferencian de la lectura en general (como lo hace el programa de la materia de español) y, en general, para indagar qué sucede cuando se le menciona este término a los docentes.

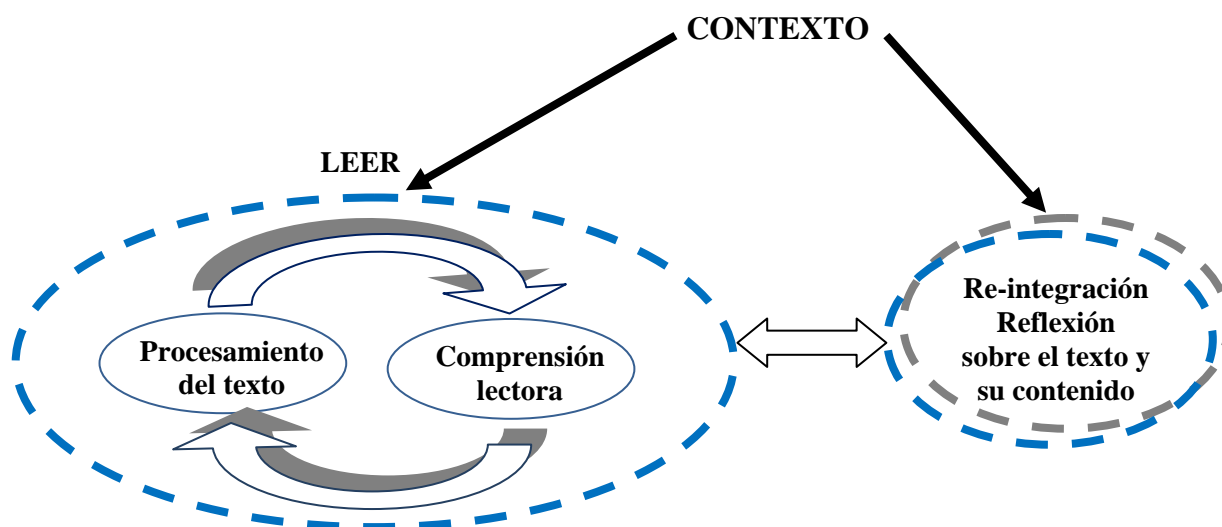
En este sentido, hablar de “comprensión lectora” no resulta redundante ya que el concepto de “comprensión” dentro del aula puede tomar como referencia muchas cosas o acciones, por ejemplo las de comprender las instrucciones oralizadas de una actividad o juego, comprender el procedimiento de una operación matemática, comprender la explicación de un tema, etc. Y por otro lado, no nos quisimos arriesgar al hablar únicamente de “lectura” y asumir dentro de la misma la comprensión, pues corríamos el riesgo de que los maestros se refirieran únicamente a la técnica de la lectura: leer con fluidez, con claridad, en silencio o en voz alta, o su apreciación por ella o no.

No obstante coincidimos con Vaca (2001) en considerar que la comprensión es una actividad implícita a la lectura; él señala que ésta y la comprensión son procesos complementarios, y por otro lado, concibe la lectura como una actividad cognitiva que siempre está contextualizada y ligada con un fin (Vaca, 2006). Retomando el modelo de Goodman que concibe a la lectura como un proceso cíclico a lo largo del cual “... e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones” (Goodman, 1982, p. 24) consideramos válido, al igual que Vallés (2005), diferenciar los procesos de lectura y comprensión entendiendo la comprensión como proceso y producto.

Para analizar los dos procesos (lectura y comprensión) presentamos el esquema 1 en el que *leer* se visualiza como un proceso cognitivo amplio y complejo que incluye una serie de fases. Una de ellas se relaciona con aspectos del procesamiento del texto como el descifrado u otros mecanismos con que se lee el texto, mientras que en otra fase se movilizan actividades cognitivas tales como interpretación, reflexión, construcción de significados e incluso

memorización o recuerdo de algunos aspectos del texto, ésta última fase es la que podemos llamar comprensión como proceso.

Las dos esferas (que están dentro de la elipse más grande) están unidas por flechas que intentan mostrar una relación cíclica (como lo señala Goodman, 1982) y dependiente que en conjunto se relacionan con una actividad final que está representado por la esfera que está a la derecha (un tanto separado del leer) en que se da la comprensión lectora como una especie de reintegración y reflexión final sobre el texto y su contenido, lo que podría llamarse comprensión como producto. No obstante, esa esfera que está afuera guarda una relación estrecha con el acto de leer porque puede presentarse al finalizar el mismo, pero también durante la lectura del texto, es decir, es posible que al leer un texto se hagan pausas para re-leer un fragmento del texto o incluso para reflexionar cierta información, por este motivo, aunque en el esquema se muestra una separación de la reintegración y reflexión del texto y su contenido, es probable que sucedan en algún momento de manera simultánea pero al finalizar la lectura habrá una reintegración y construcción de significados aparentemente final. Cabe señalar que las dos esferas están ejemplificadas con líneas punteadas puesto que están inmersas en un contexto específico que ejerce cierta influencia sobre ellas.



Esquema 1.

Ante este panorama es posible señalar que leer y comprender son procesos que ocurren simultáneamente, pero la comprensión lectora (acerca del objeto al que el texto hace referencia) involucra conocimientos previos del lector y situaciones posteriores a la lectura que la hacen diferenciarse de ella. La comprensión no acaba al leer un texto, es decir al finalizar el acto lector, porque se da como un producto final del mismo, al elaborar una estructura semántica organizada de la lectura, incluso se podría considerar como la finalidad de la lectura. En este sentido, la única diferencia que se ha notado entre lectura y comprensión es la duración en que aparecen: la lectura concluye cuando finaliza el acto lector, mientras que la comprensión aparece durante el acto lector y finaliza inmediatamente después de que termina este. Sin embargo, es probable que esta división sólo sea artificial y muy abstracta y en consecuencia es válido considerar que al hablar de lectura, implícitamente se está aludiendo a su comprensión.

Por otro lado, el desciframiento como parte del procesamiento del texto, está implícito en la lectura pero no es sinónimo de ella ni de su comprensión. Se requiere que el lector interactúe con el texto para entenderlo y forzosamente para decodificarlo porque si no realiza esta acción, no lo podrá comprender.

Con base en lo anterior surgen las siguientes interrogantes: ¿es posible enseñar a comprender los textos? Si esta se concibe como un proceso cognitivo se puede estimular o desarrollar; por tanto, la escuela y por ende el profesor, no determinan totalmente la comprensión lectora de los estudiantes sino que sólo la estimulan. Al respecto, en las entrevistas de los profesores fue común escuchar los términos “estrategias de comprensión”, “estrategias de lectura” o “estrategias lectoras” para aludir a las actividades cognitivas que consideran necesario desarrollar o promover en los alumnos para que puedan comprender los textos. Además, al menos tres profesores señalaron que habían tomado al menos un curso sobre estrategias de comprensión lectora (impulsados por la escuela misma o por la supervisión escolar) y este es un dato que indica la importancia de indagar más rasgos en la representación de la comprensión lectora del profesor; por ello, el análisis del término “estrategia de lectura” se hace necesario.

2.4. Estrategias lectoras

La noción de *estrategia lectora* se liga a otra más, la de *estrategia de aprendizaje* cuya complejidad conceptual es similar. Para trabajar con el primer término se tomará como base la definición de *estrategia* que brinda el diccionario de La Real Academia Española, en el cual se define el término de tres formas y de estas se retoman dos definiciones para ligarlas a las nociones de comprensión y lectura; la primera definición: “arte, traza para dirigir un asunto” y la segunda: “...proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”.

Considerando las definiciones anteriores es posible entender la *estrategia lectora* como una serie intencional de actividades cognitivas secuenciadas, flexibles, planeadas, pero no rígidas, que el lector lleva a cabo para procesar la información de los textos y así construir significados, es decir comprender el texto. Por ello, aunque las estrategias lectoras puedan ser instruidas por el profesor, no hay que olvidar que también se pueden generar “desde el individuo” es decir, en el mismo lector, ya que reafirmando, leer es “...un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria” (Solé,1994, p. 26).

Es válido considerar que las estrategias lectoras varían de acuerdo con las características del lector, así los estudiantes las ejercitan según las han generado por sí mismos o porque alguien más se las han enseñado. Peredo (2001) destaca que los lectores con mayor escolaridad utilizan estrategias como plantear preguntas al texto buscando establecer relaciones o vínculos con otros textos; escanear el texto, leer algunas palabras o frases y detenerse donde se necesita; sin embargo los lectores con menor escolaridad consideran aspectos extratextuales como la situación y el lugar donde se realiza la lectura en consecuencia considera que la escolaridad alcanzada es una variable que influye en el tipo de lectura que realiza un individuo y en consecuencia, sobre el tipo de estrategias que lleva a cabo.

En su práctica cotidiana, el profesor lleva a cabo actividades didácticas en las que promueve cierto tipo de estrategias lectoras que, a su parecer, le permiten a su alumno comprender el texto; dichas estrategias tienen que ver con la representación de comprensión que tiene el docente porque las considera adecuadas o válidas para promoverlas en sus alumnos. Sin embargo, el trabajo docente está enmarcado (y posiblemente condicionado) por un discurso oficial sobre la comprensión lectora que se traduce en indicaciones u orientaciones didácticas que la Secretaría de Educación le hace llegar a través de los programas de estudio de la materia de Español, destacando en ellas, los contenidos que serán evaluados y, en consecuencia, sobre los que hay que trabajar.

Considerando lo anterior, se consultaron los programas de la materia de Español para analizar las actividades y sugerencias que les hacen llegar a los profesores. Para empezar, los programas de la asignatura se basan en el enfoque comunicativo y funcional y distribuyen los contenidos en cuatro componentes: Expresión oral, Lectura (en el que está incluida la comprensión lectora), Escritura y Reflexión sobre la lengua. Asimismo, el documento explica los propósitos que se persiguen en el rubro de comprensión lectora “que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos” (SEP, 2000, p. 18).

Para tercer grado, el programa destaca como propósito: lograr que los “niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos” (SEP, 2000, p. 38) y de este propósito se desprenden una serie de actividades que incluyen actos de lectura o de estudio, y explícitamente estrategias lectoras. En el programa de sexto grado ocurre algo similar al del tercer grado; se señala como propósito (en el rubro de comprensión lectora) “que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura para comprender y analizar críticamente lo leído” (SEP, 2000, p. 60) y de éste propósito se desprenden una serie de actividades que incluyen estrategias lectoras y otras que no lo son.

La tabla 1⁹ muestra las actividades tanto de tercero como de sexto año que son consideradas por los programas de esos grados como estrategias de lectura y en una tipografía especial

⁹ La información fue extraída de los programas de estudio de Español de Educación Primaria (2000).

señalamos aquéllas actividades que a nuestro parecer corresponden a otro tipo de actividad (de estudio o sugerencia didáctica) y no propiamente a estrategia lectora.

Tabla 1. Estrategias lectoras en primaria (según los programas)

Tercer grado	Sexto grado
Estrategias de lectura “básicas” <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la relación entre imagen y texto • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral • <i>Distinción realidad-fantasía*</i> 	Estrategias de lectura <ul style="list-style-type: none"> • Consultar otros textos para comparar y ampliar información • Elaborar esquemas y cuadros sinópticos a partir del texto • Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita
En ambos grados se coincide en desarrollar las siguientes estrategias:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente</i> • Identificación del propósito de la lectura y del texto • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar palabras desconocidas e indagar su significado • Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corregir las inapropiadas • Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos

* Las letras cursivas señalan aquéllas actividades que no corresponden a estrategias lectoras

En ambos grados hay estrategias de lectura similares pero también hay diferencias, ya que en tercero todas las actividades son consideradas “estrategias básicas” y entre las cuales están: “identificar la relación entre imagen y texto” y “distinguir realidad – fantasía” están dos constituyen actividades que ya no se enfatizan en sexto grado. Además en este último grado se sugieren otras estrategias que en tercero no están, por ejemplo “consultar otros textos para comparar y ampliar información”; “elaborar esquemas y cuadros sinópticos a partir del texto” y “elaborar conclusiones y conocimientos nuevos”.

En los grados se hace mención especial de un conjunto de estrategias lectoras que el docente debe promover: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias, por lo que si el profesor lleva a cabo éstas o las del cuadro anterior, es posible señalar que su práctica es coherente con el programa de estudio y es prueba de que su

representación de comprensión lectora tiene implícitos rasgos teóricos del discurso oficial sobre dicho componente.

Por otro lado, es difícil creer que el profesor nunca ha tenido un acercamiento a este discurso porque en el supuesto de que no asista a cursos o Talleres Generales de Actualización (relacionados con la materia de español), él consulta constantemente los libros de sus alumnos, para llevar a cabo, junto con sus alumnos, las actividades que dicho material le brinda. Por este motivo y tomando en cuenta que debe realizar planeaciones diarias de su clase (y si no lo hace, se guía con la dosificación de contenidos que está acorde con el programa) es indudable que el profesor *sí conoce* el discurso oficial, las recomendaciones teóricas y didácticas y sabe que debe llevarlas a cabo para “cumplir” con los propósitos de la asignatura que en la práctica puede aplicar o no por distintas circunstancias; por este motivo es válido señalar que el profesor se encuentra condicionado por un enfoque institucional sobre la comprensión lectora. Si se comprueba que más que alejarse de los rasgos que el programa le indica, el profesor sí los retoma y los lleva a cabo, será posible señalar que su representación de comprensión está influida por el discurso de “comprensión lectora” oficial.

Además, dado el panorama de evaluación actual, aparte de los exámenes bimestrales, el profesor también está condicionado (o al menos influenciado) por enfoques institucionales de la comprensión relacionados con las pruebas que se aplican a los alumnos para evaluar dicha área, sean o no coherentes con los planes y programas previamente elaborados. Por ello, es necesario discutir la noción de comprensión lectora de la prueba ENLACE para, posteriormente indagar qué tanta cercanía hay entre ésta y la representación del docente y consecuentemente, analizar la misma noción pero desde la perspectiva de la prueba EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) ya que como prueba elaborada desde el INEE (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación) se espera que sea congruente con la noción de ENLACE y con la del programa de la materia, aunque cabe señalar que la prueba EXCALE precede a la prueba ENLACE.

2.5. Enfoques institucionales sobre comprensión lectora

Antes de analizar los enfoques de EXCALE y ENLACE es pertinente indagar la noción de comprensión que subyace a la prueba PISA, ya que esta prueba fue una de las primeras pruebas estandarizadas que se aplicaron en México y su relevancia fue motivo para que se elaboraran otras versiones.

❖ *Enfoque PISA*

PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) es una prueba que se aplica a estudiantes de quince años que cursan el primer grado de Bachillerato y el tercero de secundaria con el objetivo de “evaluar qué tan bien preparados están los estudiantes para enfrentar los retos del futuro, si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida” (INEE, 2006, p. 3), pero se enfoca específicamente en los dominios o áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

PISA ubica la comprensión en la aptitud para la lectura, la cual es definida como la “capacidad de comprender textos escritos, emplearlos y reflexionar sobre ellos con el fin de lograr las metas individuales; desarrollar el conocimiento y potencial; y participar eficazmente en la sociedad” (INEE, 2004, pp.19-20). Asimismo, dentro de esta aptitud concibe la *Recuperación de información* como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto; la *Interpretación de textos* como la capacidad de construir significados y generar inferencias a partir de una o más partes de un texto y la *Reflexión y evaluación* es definida como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos o las ideas propias.

Tabla 2. Niveles de evaluación de aptitud para la lectura PISA

NIVEL	INTEGRA
Nivel 5 (Más de 625 puntos)	Reactivos sofisticados <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar información difícil en textos poco familiarizados • Comprensión detallada • Inferir información relevante • Evaluar críticamente • Establecer hipótesis • Recurrir a conocimiento especializado • Incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas
Nivel 4 (De 553 a 625 puntos)	Reactivos difíciles <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar información anidada • Interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje • Evaluar críticamente un texto
Nivel 3 (de 481 a 552 puntos)	Reactivos de lectura de complejidad moderada <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar fragmentos múltiples de información • Vincular distintas partes de un texto • Relacionar con conocimientos familiares cotidianos
Nivel 2 (de 408 a 480 puntos)	Reactivos básicos de lectura <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar información directa • Inferencias sencillas de distintos tipos • Determinar lo que significa una parte bien definida de un texto • Emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla
Nivel 1 (de 335 a 407 o menor de 335)	Reactivos de lectura menos complejos <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar un fragmento de información • Identificar el tema principal de un texto • Establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

Además PISA, integra tres dimensiones en la aptitud para la lectura: la forma del material de lectura, el tipo de reactivos de lectura y el uso para el que se elaboró el texto, su contexto o situación.

La *forma del material de lectura o el texto* es la primera dimensión que destaca la flexibilidad como una característica eficiente de la lectura, la cual se traduce por el conocimiento de diversos textos tanto continuos y discontinuos, así como el dominio de técnicas de procesamiento de la información que debe poseer el alumno. Con respecto a la segunda dimensión *el tipo de reactivos de lectura*, se propone la expresión “leer para aprender” que implica extraer información de los textos, comprenderlos, interpretarlos, reflexionar su contenido, relacionarlos con nuestro propio conocimiento del mundo y evaluarlos a partir de argumentos desde nuestro punto de vista. Por último el *uso para el que se elaboró el texto, su contexto o situación* es una dimensión que intenta conocer si el alumno identifica el objetivo de cada texto. En correspondencia estas dimensiones, PISA evalúa con respecto a cinco

niveles y cada uno de ellos se integra por una serie de “capacidades” y acciones en las que el alumno debe mostrar dominio (Tabla 2).

Para cada nivel, PISA concibe un rango de puntaje que va de los 200 a los 800, siendo el más bajo el nivel 1 (de 335 a 407) y por lo tanto, de quien se ubique en un puntaje menor, PISA considera que tiene graves dificultades para hacer uso de la lectura como “herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas” escolares y extraescolares (laborales, de entretenimiento, de resolución de problemas prácticos, etc.). Esta escala muestra un intento por especificar rasgos que en conjunto pueden llevar a constituir una noción de comprensión lectora, sin embargo en todos los niveles se muestra que la extracción de información (aunque difiera en cantidad o profundidad) es un elemento dentro de la comprensión lectora. En resumen, el enfoque PISA utiliza el término “aptitud para la lectura” como sinónimo de lo que en este estudio llamamos “comprensión lectora”. Por ello la aptitud para la lectura se integra por los siguientes rasgos, ordenados de los más simples a los más complejos:

- Ubicar información directa, en uno o en varios fragmentos múltiples, anidada, en textos familiarizados o no
- Vincular distintas partes de un texto
- Realizar inferencias sencillas y de información relevante
- Establecer hipótesis
- Identificar el tema principal de un texto
- Determinar lo que significa una parte bien definida de un texto (empleando cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla)
- Interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje
- Incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas
- Recurrir a conocimiento especializado
- Evaluar críticamente el contenido del texto

PISA señala que la mayoría de los alumnos que tienen un desempeño por debajo del nivel uno “pueden probablemente leer en el sentido técnico de la palabra” (INEE, 2004, p. 30), lo cual

puede entenderse como una conceptualización de lectura como desciframiento mecánico y que esos alumnos sean sólo capaces de descifrar y/u oralizar un texto pero sin entenderlo.

❖ *Enfoque INEE – EXCALE*

Los exámenes EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos) son un instrumento impulsado por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) que tienen como propósito evaluar lo que los estudiantes aprenden tomando como eje principal el currículo de los diferentes niveles educativos y por ello, intentan evaluar los conocimientos, competencias y habilidades de los estudiantes tomando en cuenta el enfoque de cada asignatura que en Español, corresponde al enfoque comunicativo y funcional.

Tabla 3. Síntesis de las sublíneas de evaluación de comprensión lectora EXCALE

Estrategias de lectura (principalmente en textos continuos)	Búsqueda de información (principalmente en textos discontinuos)
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar: tema, ideas principales, lugar, tiempo, participantes, emisor, mensaje principal, objetivo-meta, materiales y procedimiento, condiciones y vigencia título, personajes, enseñanza o moraleja, argumento, escenificación. • Expresar puntos de vista, descripción, persuasión; precisión; apreciación literaria, comparación y metáfora. • Elaborar esquemas y cuadros sinópticos a partir del texto. • Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos. • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral y escrita • <i>Estrategias de lectura: inferencias para la interpretación del significado global y específico.</i> • <i>Identificación de propósito de la lectura y del texto.</i> • <i>Identificación de palabras desconocidas e indagar su significado</i> • <i>Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado global o tema y del significado local (sintáctico-semántico).</i> • <i>Interpretación de expresiones idiomáticas, variantes dialectales, palabras de origen indígena y extranjero, y metáforas.</i>(INEE, 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda o localización de información en textos discontinuos. • <i>Partes de un texto menor o fragmentos de texto: títulos, subtítulos, apartados, incisos, párrafos y recuadros *</i> • Letras como marcadores de secuencias (apartados e incisos). • Signos con significado variante o relativo: asteriscos, comillas, flechas. • Signos con significado invariante: \$, %, # y @. • Letra impresa y sus distintos tipos. Letra manuscrita tipo script y cursiva • Interpretación de abreviaturas y simbologías • Uso del orden alfabético como organizador de contenidos (listas e inventarios) y de secuencias (apartados, incisos, directorios, diccionarios) • Uso de las mayúsculas para marcar abreviación en iniciales, siglas, algunas abreviaturas, • Destacar significados y hacer más visible el mensaje. • Consultar otros textos para comparar y ampliar información. • Fuentes de información con textos escritos, orales, visuales y mixtos (INEE, 2006)

2006)	
-------	--

*Las cursivas corresponden también a rasgos de las líneas de evaluación de ENLACE.

EXCALE concibe tres líneas de evaluación para la materia de Español: comprensión lectora y reflexión sobre “los códigos escritos” y escritura. Además cada una de las líneas contempla sublíneas (tabla 3) de evaluación que en el caso de comprensión lectora dan lugar a las estrategias de lectura (principalmente en textos continuos) y la búsqueda de información (principalmente en textos discontinuos).

Tabla 4. Procesos de la competencia lectora según EXCALE

PROCESO	DESCRIPCIÓN
Comprensión global	Entender el texto de manera total o en general su contenido.
Interpretación	Construir una idea basándose en la asociación de dos o más partes del texto con información explícitamente asentada en el material de lectura y con las relaciones de la información que no lo están por lo tanto debe mostrar entendimiento en la cohesión y coherencia del texto
Extracción de información	Obtener datos aislados de un texto, buscando, localizando y seleccionando información relevante.
Referencia	Construir el significado general o específico que un término o expresión adquiere en un texto determinado
Análisis de contenido y la estructura	Entender el desarrollo del texto reflexionando sobre su contenido, organización y forma y con ello, evaluarlo críticamente, compararlo, contrastarlo y entender su efecto (INEE, 2006)

Para EXCALE la lectura debe evaluarse desde una concepción “funcional”, al igual que PISA y ENLACE, por lo tanto “la experiencia de entenderla va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión literal de los códigos escritos de la lengua; implica que la lectura se lleva a cabo tanto para aprender, como para la recreación o para obtener información que permita realizar una tarea” (INEE, 2006, pp. 22-23); por ello éste enfoque institucional considera que la comprensión es una competencia lectora que se integra por un conjunto de habilidades y procesos (tabla 4): *comprensión global*, desarrollo de una *interpretación*, *extracción de información*, *referencia* y *análisis del contenido* y la *estructura*. Sin embargo para tercer grado, no se contempla el proceso de *referencia* y en cuanto al de “*extracción de información*” no se considera así exactamente sino como “*localización de información*”, quizá

tomando en cuenta un nivel de complejidad que en tercer grado no correspondería a extracción sino solamente a la localización de información explícitamente detallada en el texto.

Tabla 5. Síntesis de los niveles de evaluación de la competencia lectora. EXCALE

NIVEL POR DEBAJO DEL BÁSICO (hasta 406.54 puntos)	NIVEL BÁSICO (406.55 – 546.96 puntos)
<p>Identificar y localizar información explícita, puntual que <u>no requiere discriminar datos relacionados</u>, principalmente en textos discontinuos</p> <p>Apoyarse en el significado convencional invariable de signos como: % y #</p>	<p>Identificar, localizar y reconocer información explícita a partir del contenido, formato y elementos gráficos (principalmente en textos discontinuos y cuando la tarea <u>no requiere discriminar entre distintos datos</u>)</p> <p>Reconocer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones y características del formato de diferentes tipos de texto • Propósito y contenido general de un texto <p>Identificar</p> <ul style="list-style-type: none"> • La rima en un texto poético • El significado específico de una palabra o frase en un contexto determinado <p>Organizar Los pasos de un procedimiento de manera coherente.</p>
NIVEL MEDIO (546.97 – 658.59 puntos)	NIVEL AVANZADO (658.6 puntos o más)
<p>Distinguir Diversas fuentes de información</p> <p>Reconocer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características relevantes del diccionario para buscar información: orden alfabético, abreviaturas y acepciones • Expresiones idiomáticas de uso común <p>Jerarquizar Distintos niveles de información que ofrece un texto, y distinguir su estructura (forma y contenido)</p> <p>Identificar</p> <ul style="list-style-type: none"> • El registro lingüístico (formal e informal) en textos epistolares • Las actitudes y motivaciones de los personajes en un texto <p>Localizar, relacionar y extraer Información en textos discontinuos</p> <p>Interpretar El sentido de palabras y frases discriminando significados afines</p> <p>Analizar, sintetizar, inferir y comprender información que les permite establecer relaciones de tiempo, espacio y causa-efecto entre acontecimientos o etapas de un proceso</p> <p>Establecer</p>	<p>Reconstruir La estructura de contenido de diferentes textos continuos y discontinuos, así como su coherencia interna</p> <p>Interpretar El significado de las metáforas de un texto poético</p> <p>Comprender La intencionalidad del autor y distinguir entre hechos concretos y la expresión de opiniones en textos informativos</p> <p>Concluir e inferir A partir de información no explícita en el texto</p> <p>Sintetizar El contenido global del texto en una frase u oración temática</p> <p>Analizar El lenguaje empleado en distintos tipos de discurso (argumentativo, descriptivo y narrativo). (INEE, 2006).</p>

<p>Conclusiones Construir El sentido global integrando información dispersa en el texto.</p>	
---	--

Hay semejanzas entre los rasgos que intentan medir tanto ENLACE como EXCALE, pero en estos últimos se traza una metodología diferente para evaluarla considerando los tipos de textos y detallando los rasgos que se esperar “evaluar” con relación a cada uno de ellos. Sin embargo en ambas pruebas se consideran los rasgos que el programa de español de primaria contempla para abordar la comprensión lectora. Para el INEE, la competencia lectora, puede subdividirse en diversos procesos cognitivos y según su “domino” se clasifica a los estudiantes en diversos niveles (tabla 5).

Los rasgos en que los niveles que EXCALE toma como base para evaluar y, en consecuencia, “clasificar” a los alumnos en algún domino de la competencia lectora se resumen en: la extracción de información, la realización de inferencias, la interpretación y la construcción de significados (a nivel particular o general); No obstante es necesario considerar que esos rasgos van a estar determinados por las condiciones personales y sociales del lector que se ligan al contexto temporal, situacional y social en que lee el texto.

❖ *Enfoque SEP – ENLACE*

La prueba ENLACE fue diseñada por la SEP para evaluar a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria. También se ha diseñado para tercero de secundaria y en el ciclo escolar 2007-2008 se aplicó por primera vez a los alumnos de sexto semestre de bachillerato. Entre sus principales objetivos está el de evaluar el logro académico en Español y Matemáticas de todos los alumnos de los grados considerados y con ello establecer criterios y estándares mínimos de calidad.

Ya que ENLACE es una prueba diseñada por la Secretaría de Educación Pública, en su elaboración se toman en cuenta algunos aspectos del programa de estudio de la asignatura de Español que se encuentra constituido por cuatro componentes: Expresión oral, Expresión escrita, Reflexión sobre la lengua y Lectura. Asimismo, el programa de Español se estructura

bajo el enfoque comunicativo y funcional, en el cual se considera que “comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana” mientras que leer y escribir son maneras de comunicarse. Leer es interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos y no se considera sólo como el simple traslado del material escrito a la lengua oral o técnica de decodificación (SEP, 2000).

Bajo este enfoque, la asignatura de Español integra en cada uno de sus componentes rasgos que lo caracterizan, por ello en el componente de lectura se encuentran los siguientes rasgos: conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos; funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores; comprensión lectora y conocimiento y uso de fuentes de información.

El programa señala que la comprensión lectora, ubicada en el componente Lectura, debe traducirse en el “desarrollo de estrategias para el trabajo intelectual con los textos” (SEP, 2000), por ello cuando este aspecto se evaluó en la prueba ENLACE 2006, la SEP publicó un documento que se titula *tabla de contenidos*, dirigido a cada grado, en el que no sólo se señalan los contenidos que se evalúan sino que también se describen las líneas de evaluación para ese nivel. La tabla 6 muestra de manera textual la información que se extrajo del citado documento y a su vez se compara las líneas de evaluación de los grados de tercero con las líneas de evaluación de sexto grado.

Asimismo en la tabla 6 se observa que en ambos grados hay líneas de evaluación similares, pero tercer grado tiene mayor número de líneas que sexto año. Ambos incluyen el “uso de signos de interrogación y admiración” que, aunque tiene una relación indirecta con la comprensión lectora, es posible creer que su inclusión como línea de evaluación en este rubro no es tan pertinente ya que quedaría mejor en las líneas de evaluación del componente de Reflexión sobre la lengua.

Tabla 6. Líneas de evaluación de la comprensión lectora

Ambos grados coinciden en estas	
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. • Identificación del propósito de la lectura y del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado global o tema y del significado local (sintáctico-semántico). • Identificar la relación entre imagen y texto. • Identificación de la estructura de los tipos de discurso.
Tercer grado	Sexto grado
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Partes de un texto mayor: portada, índice, capítulos, hojas finales, contraportada.</i> • <i>Partes de un texto menor o fragmento de texto: títulos subtítulos, apartados y párrafos.</i> • <i>Reconocimiento de la segmentación lineal del texto y apreciación de su importancia para la legibilidad: espacio entre párrafos, oraciones y palabras.</i> • <i>Uso de signos de admiración y de interrogación; del punto al final de un texto; punto y aparte o punto y seguido para separar ideas; coma en enumeración y guión largo al inicio de la intervención del hablante en diálogos.</i> • <i>Uso adecuado de oraciones: afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas, imperativas y desiderativas.</i> • <i>Transformación de oraciones y apreciación del cambio en el significado o sentido.</i> • <i>Uso de la concordancia de género, número, persona y tiempo en las oraciones.</i> • <i>Conocimiento y uso de palabras conectoras o enlaces.*</i> • Interpretación de expresiones idiomáticas, variantes dialectales, palabras de origen indígena y metáforas (SEP, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Partes de un texto menor o fragmento de texto: títulos subtítulos, apartados, incisos, párrafos y recuadros. • Reconocimiento de la segmentación lineal del texto y apreciación de su importancia para la legibilidad: identificación de casos difíciles (sin embargo, a través), diferencias de significado (aprueba, a prueba). • Uso de signos: punto y aparte o punto y seguido para separar ideas; coma en aposición o frases explicativas; dos puntos en enumeración y después del destinatario o saludo; comillas y puntos suspensivos. • Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado global o tema y del significado local (sintáctico-semántico). (SEP, 2006)

* Las letras cursivas se aproximan más a líneas de evaluación relacionadas con otro componente (Reflexión sobre la lengua) diferente a la comprensión

Con base en lo anterior, es posible señalar que la noción de la prueba ENLACE sobre comprensión lectora la concibe como una habilidad “intelectual” que puede ser “desarrollada” y que pone especial énfasis en rasgos (por ser los que se repiten en ambos grados) como: la identificación del propósito de la lectura y del texto; la interpretación y el uso de palabras y frases a partir del significado global o tema y el significado local (sintáctico-semántico); la identificación de la relación entre imagen y texto y la de la estructura de los tipos de discurso (cuento, guión teatral, cartel, gráficos, etc.).

Por todo esto, si en la práctica docente se visualizan al menos estos rasgos podrá considerarse que el profesor sí está cumpliendo con las indicaciones que le marca el programa de la materia y que la influencia de este material es evidente, por lo tanto estará promoviendo la comprensión en sus alumnos porque considera válidos los elementos que el programa le presenta.

A pesar de que en los documentos mencionados se establecen los contenidos y las líneas de evaluación de la prueba ENLACE, la prueba ha sido criticada tanto por docentes de primaria como por investigadores pues destacan que la prueba privilegia la memorización, las instrucciones simples, la localización de información literal, irrelevante y banal; que contiene reactivos mal estructurados y que en su conjunto es un examen “mal hecho y elaborado a las carreras” (Vaca, 2008; Fuentes Molinar, 2007; Díaz Barriga cit., por Torres, I. 2007)

Para finalizar este apartado, es necesario considerar que son muchos los rasgos y matices que integran la comprensión lectora y que este término en sí no es un acuerdo absoluto, por ello es preciso reflexionar si la forma en que se está intentando medirla es adecuada ya que las instituciones mencionadas no son las únicas (Cabrera, et, al 1994; Gómez Palacios, et, al 1996; Cooper, 1990) que han intentado hacerlo, pero ante esa tarea parten de una noción que la caracteriza como capacidad, competencia, habilidad o un conjunto de habilidades tomando en cuenta al sujeto “aislado” como portador o no de la habilidad de comprender (Vaca, 2008) y los resultados de las pruebas tienden a ser inclusivos con los miembros de la comunidad educativa, de entre los cuales destacan los docentes.

El esfuerzo por “diagnosticar” qué tanto y cómo comprenden los alumnos es importante y necesario porque trae consigo la tarea de mejorar la calidad de los servicios educativos; sin embargo es deseable considerar la complejidad de los procesos que se “intentan medir” y, con base en ello, crear otros sistemas que permitan un mejor acercamiento a los aprendizajes de los alumnos que sea coherente con las actividades didácticas cotidianas que emprende el docente. No obstante, interpretar los resultados de ENLACE (por ser una prueba alineada al currículo) en un número reducido de alumnos con mucha “capacidad” o “habilidad” para comprender los

textos y una mayoría de alumnos que no tienen esa capacidad, resulta arriesgado porque se tiende a descalificar la tarea de la escuela y por consiguiente deducir que son pocos los profesores que promueven la comprensión en sus alumnos.

Existe una similitud entre los enfoques institucionales presentados sobre la comprensión lectora y hay coherencia entre los contenidos que intenta medir ENLACE y el programa de Estudios de la asignatura de Español; pero eso no garantiza la coherencia total entre evaluación y aprendizajes de los alumnos porque falta considerar la coherencia entre las características de las actividades didácticas emprendidas por los profesores y las características de los reactivos de las pruebas. Es necesario tomar en cuenta **la coherencia** como un factor clave en esta serie de evaluaciones.

2.6. Resultados de las pruebas en comprensión lectora

Después de revisar cómo se estructura cada prueba considerando los rasgos de la comprensión que evalúan y cómo lo hacen, es pertinente mostrar los resultados que los alumnos han obtenido en cada una de estas pruebas para observar si han mejorado o no. Resultaría lógico que después de varios años que se han venido aplicando, los resultados mostraran avances ya que tanto los alumnos como los maestros estarían más familiarizados con el tipo de prueba. No obstante, la tabla 7 muestra el comportamiento de los resultados en la prueba PISA que evidencia un retroceso negativo significativo, puesto que de la primer a la segunda aplicación fueron 22 puntos los que se retrocedieron y en el 2006 se recuperó sólo un poco.

Tabla 7. Resultados de México en PISA 2000, 2003 y 2006¹⁰

	2000	2003	2006
Puntaje promedio en:			
Lectura	422	400	410
Matemáticas	387	385	406
Ciencias	422	405	410

En cuanto a EXCALE se muestra un avance significativo, pero cabe recordar que es una prueba que se aplica tan sólo a una muestra de la población. La tablas 8 y 8.1. muestran los puntajes (de cada área) que la muestra ha obtenido. En 2005, se aplicaron pruebas de Lectura,

¹⁰ La información de ésta tabla es extraída de documentos del INEE (2008)

Matemáticas y Expresión escrita a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria, no obstante sólo retomamos la información de sexto y tercer grado de primaria por ser los grados en que se enfocó el estudio.

En 2006 se examinó a estudiantes de 3° de primaria, en las áreas señaladas y también en Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Educación Cívica. La información sobre los puntajes obtenidos en esta prueba se muestra en la tabla 8.1. y 9 que marca diferencias significativas en cuanto a los tipos de escuelas.

8. Resultados en puntaje de Lectura y Matemáticas en 6° de primaria, 2000 y 2005

Muestras	Lectura		Diferencia
	2000	2005	
Total de primarias	503	531	+ 28
Públicas urbanas	510	541	+ 31
Públicas rurales	481	503	+ 22
Cursos comunitarios	468	472	No significativa
Privadas	573	628	+ 55

La tabla 8 muestra que las primarias privadas tienen el mayor avance (55 y 50 puntos), seguidas por las escuelas urbanas públicas. El INEE (2008) señala que “las diferencias positivas de los resultados de 2005 en relación con los del año 2000 quieren decir que, en ese lapso, *aumentó* la proporción de alumnos que se situaban en los niveles de competencia más altos, al tiempo que *disminuyó* la de los estudiantes cuyos resultados los ubicaban en el nivel inferior de competencia, designado como por debajo del nivel básico” (p. 31).

Tabla 8.1 Alumnos por nivel de competencia. Lectura, 6° de primaria, 2000 y 2005

Tipo de servicio	Nivel I (inferior)		Niveles II, III y IV (superiores)	
	2000	2005	2000	2005
Privadas	9%	2%	91%	98%
Urbanas	22%	12%	78%	88%
Rurales	32%	23%	68%	77%

La tabla 8.1 muestra el porcentaje de alumnos ubicado según el nivel. Se observa una diferencia poco significativa con respecto a los niveles II, III, y IV y por ello se engloban, a partir de estos se comparan entre los años 2000 y 2005 evidenciando que no hay una

diferencia considerable puesto que en todas las escuelas, en cinco años, alcanzaron “avanzar” aproximadamente diez puntos.

Mientras tanto, en tercer grado, los alumnos obtuvieron los resultados que aparecen en la tabla 9 que muestra un porcentaje mayor en la clasificación de alumnos en el nivel básico y un porcentaje considerable de alumnos en el nivel por debajo del básico. Como se mostrará más adelante, estos resultados son parecidos a los de ENLACE, puesto que sólo un porcentaje mínimo de alumnos alcanza los niveles avanzados.

Tabla 9. Alumnos de 3º de primaria. Porcentaje de alumnos por nivel de logro educativo y estrato escolar. Español: Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua

Estrato escolar	Por debajo del nivel básico	Básico	Medio	Avanzado
Nacional	25	56	17	2
Educación indígena	41	52	6	1
Rural público	31	56	12	1
Urbano público	24	58	17	2
Privado	8	47	39	6

Para mostrar los resultados de ENLACE hemos seleccionado la información relacionada con tercero y sexto grado únicamente para mostrar de manera general el comportamiento de los resultados.

Tabla 10. Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2008/2007/2006¹¹

GRADO	AÑO	INSUFICIENTE		ELEMENTAL		BUENO		EXCELENTE	
		Entidad	País	Entidad	País	Entidad	País	Entidad	País
3º	2008	5.4%	19.8%	45.1%	44.7%	28.9%	31.6%	3.6%	4.0%
	2007	10.5%	19.7%	50.2%	50.7%	22.4%	27.2%	1.8%	2.3%
	2006	15.9%	20.9%	50.7%	50.7%	23.0%	27.0%	1.0%	1.4%
6º	2008	21.3%	20.4%	55.1%	54.4%	21.4%	22.9%	2.2%	2.3%
	2007	19.2%	18.3%	63.5%	62.5%	15.8%	17.5%	1.5%	1.7%
	2006	17.6%	20.8%	65.7%	63.4%	15.7%	14.8%	1.1%	1.0%

En la tabla 10 se aprecia el porcentaje de alumnos que se ubicaron en cada nivel y en cada año. Los datos nos muestran que en el nivel Excelente no se ubicó ni siquiera un 5 % de alumnos a nivel nacional o estatal en ninguno de los tres años de aplicación de la prueba. Nuevamente se

¹¹ Información extraída de ENLACE 2008. Consulta por alumno.

observa que, comparando con EXCALE, la mayoría de los estudiantes se concentra en el nivel Elemental (básico para EXCALE) y el porcentaje de alumnos que se ubica en el nivel insuficiente es mayor que el porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel Excelente.

Con base en lo anterior, es necesario reflexionar sobre la pertinencia que tienen estas pruebas para intentar medir los contenidos escolares, entre ellos la comprensión lectora ya que si bien es cierto representan un esfuerzo para llevar un control de los procesos educativos, sus resultados no muestran mejorías y equivalen a pensar que la mayoría de los estudiantes están en un nivel poco deseable y que se emitan juicios reduccionistas en torno al desempeño escolar del alumno y didáctico del profesor.

3. LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL TRABAJO DOCENTE

El trabajo docente tiene varias características. Para empezar se puede caracterizar como complejo porque el profesor es vulnerable a condiciones ajenas a él como el tiempo, que influye en el desarrollo y la terminación de sus actividades didácticas. El profesor puede tener la intención de promover y dedicarle suficiente tiempo a algún contenido, por ejemplo la comprensión, pero es probable que se vea limitado por el cumplimiento de otras actividades correspondientes a distintas materias que tiene que abordar y esta sea una razón de que su trabajo didáctico (producto de la metodología didáctica del maestro) no refleje congruentemente su representación de comprensión.

Considerando que las representaciones sociales son parte de un sujeto social, es necesario reflexionar que ese sujeto, en este caso el maestro, está condicionado por los programas de estudio, la dinámica de la escuela y sus propias convicciones. En este sentido coincidimos con Rockwell, (1985) en señalar que el “ser maestro”, es un trabajo que depende de los escenarios dentro de los cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su propio ámbito. El maestro se considera como “un trabajador”, un sujeto y ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer (Rockwell, 1985, p.9).

Es probable que en la constitución de las representaciones de comprensión lectora del docente influyan su formación inicial (normalista o universitaria) y continua (durante su trayectoria docente); los materiales didácticos (libros escolares, extraescolares, ficheros, etc.) con los que cuenta; y su trabajo docente que puede entenderse como un conjunto de valores y preferencias didácticas o de contenidos, considerados como “válidos” por el profesor y que por esa razón, promueve en sus alumnos. Además, de manera simultánea, el profesor desarrolla una metodología de trabajo que considera adecuada para transmitir esos conocimientos y estimular esos aprendizajes.

Con base en lo anterior, se presentará un análisis sobre la influencia que la formación docente (inicial y continua), los cursos de actualización, los materiales didácticos y el trabajo didáctico tienen en la representación de comprensión lectora del docente y que le permiten construirla y reconstruirla periódicamente.

3.1. La comprensión lectora en la formación inicial y continua del docente

La formación del profesorado se puede caracterizar en dos etapas, la *inicial* que corresponde a la preparación profesional que concluye con la “obtención del grado” o título de Licenciatura en Educación o Educación Primaria (al egresado se le llama profesor); y por otra parte, cuando ese profesionista ingresa al campo laboral, experimenta durante toda su trayectoria laboral (aunque a veces inconscientemente), una formación *permanente o continua* a través de diplomados, estudios de posgrados, cursos, talleres generales de actualización y además su práctica didáctica cotidiana que le permite adquirir experiencia.

Tanto la formación inicial como la formación continua le aportan herramientas al docente para re-inventar su trabajo didáctico y de manera simultánea, construir o re-construir sus representaciones sobre los distintos contenidos disciplinarios que imparte a sus alumnos. Por lo tanto, a continuación se señalan algunas características de la formación inicial, y por otra parte de la formación continua, que pueden tener un efecto importante en la representación de la comprensión lectora del docente.

No obstante, cabe señalar que a la formación inicial del profesorado preceden rasgos próximos a una “formación” preparatoria que como estudiantes tienen los futuros profesores, es decir, hasta cierto punto “ser alumno es como ser aprendiz de maestro” aunque en una perspectiva limitada que descansa en mucha imaginación y que no representa “sistemáticamente” una adquisición del conocimiento técnico del oficio (Lortie, 1985). La formación inicial consistiría en ser aprendiz durante los estudios profesionales y cuando él realiza observaciones y prácticas de clases. Una profesora que participó en esta investigación coincidió al respecto y señaló que independientemente de la formación inicial que reciben en sus estudios profesionales, muchos de los profesores, en su práctica, reproducen la forma en que a ellos les

fueron enseñados (como estudiantes de primaria) varios contenidos, incluidos en ellos la comprensión lectora.

❖ *Influencia de la formación inicial en las representaciones de la comprensión lectora*

Las escuelas normales son unas de las principales instituciones encargadas de formar a los profesores de educación primaria; además otras instituciones como las universidades pedagógicas, algunos sistemas de educación a distancia, instituciones privadas, etc.

Antes del Acuerdo Presidencial de 1984, los estudios en las escuelas normales no eran considerados de nivel licenciatura y por ello varios de los profesores que en la actualidad están por jubilarse no tienen ese título (entre ellos cuatro de los diez profesores que formaron parte del presente estudio).

Con base en lo anterior, en el “magisterio” de nivel básico primaria existen egresados de diversas instituciones y con diferentes grados académicos que provocan que el cuerpo docente se caracterice por una heterogeneidad en sus estudios de formación inicial¹², lo cual se puede constatar en este estudio; por ello resultó complicado e irrelevante realizar un acercamiento a los diversos planes de estudio que guiaron la formación de cada profesor y además porque en sus entrevistas fueron escasos los elementos que señalaron como datos importantes que pudieran influir en sus representaciones.

Por lo tanto, hablar de la formación inicial del magisterio resulta una tarea complicada porque implica tomar en cuenta la variedad de características “deseables” (perfiles) que corresponden a diferentes instituciones que intervienen en el sistema de formación inicial del magisterio; aunado a que persiste la idea de que dichas instituciones carecen de “efectividad” al hacer patente el carácter de enseñanza superior que se les dio en 1984 y por ello “visto estructuralmente, el sistema de formación y actualización del país es complejo y heterogéneo” (Latapí, 2003, p. 11).

¹² Cuatro profesores son normalistas sin licenciatura; tres más, normalistas con nivel licenciatura; dos estudiaron en UPV y UPN respectivamente; y uno más que es Pedagogo y actualmente estudia en la UPV.

No obstante, es importante retomar aspectos del actual plan de estudios (1997) de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales, porque representa “el discurso oficial” sobre el perfil que “debe tener” el actual profesor de educación primaria¹³. Dicho plan es consecuencia de la reforma de la educación básica que se inició en 1993, en la que se planteó la necesidad de “modernizar” el sistema educativo y por ello, en coordinación con la reforma del plan de estudios, se impulsaron sistemas de actualización y formación “permanente” del profesorado, es decir, se sentaron las bases para que los profesores que estaban en servicio “se actualizarán” en los contenidos y enfoques de las diversas asignaturas.

El plan de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997 destaca que los estudios normalistas corresponden a una *formación inicial* porque el ejercicio profesional del maestro se lleva a cabo en contextos de transformación que cuentan con una gran diversidad que le demandan al profesor “nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos, cuestiones que son imposibles de atender previamente, de manera específica y con certeza” (SEP, 2002, p. 39).

Seleccionando del plan únicamente aquellos propósitos curriculares que pudieran intervenir en la construcción de la representación de comprensión lectora del estudiante y futuro profesor están:

1. La exigencia para desarrollar la “habilidad” interpretada como “alta capacidad” intelectual para comprender material escrito;
2. Poseer el hábito de lectura y valorar críticamente lo que lee relacionándolo con la realidad y con su práctica profesional;
3. Conocer a profundidad los enfoques de las asignaturas que impartirá y
4. Desarrollar e implementar estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos a enseñar, pero también acordes a las características culturales y sociales de sus alumnos (SEP, 2002).

¹³ Sin embargo, consideramos que esta información puede cambiar ya que actualmente está en elaboración la reforma educativa dirigida a nivel básico.

Los primeros dos propósitos curriculares se relacionan directamente con la definición y búsqueda de desarrollar la comprensión lectora en los futuros profesores. El tercer propósito presupone que ellos deberán conocer los enfoques de cada asignatura, entre ellos el de la asignatura de Español, lo que implica que no sólo conocerá el programa sino que también tendrá que analizarlo puesto que lo impartirá. Por consecuencia, el último propósito tiene relación con cómo deberá promover la comprensión lectora puesto que al futuro profesor se le enseñará a considerar los contenidos que marcan los programas, entre ellos la comprensión, y abordarla de acuerdo con las características de sus alumnos.

A pesar de que hay estudios (Quintanal, 1995, p. 129) que señalan que “...la formación básica del docente ha limitado el tratamiento de la didáctica lectora al conocimiento de cierta tipología del aprendizaje con el objetivo de convertirle en aplicador de un método u otro” es importante considerar que la formación no se mantiene intacta durante la trayectoria docente, dado que la experiencia le permite “mejorar” su actividad, reconstruyéndola y en algunos casos modificándola.

En la actualidad los sistemas de formación inicial se han fortalecido con actividades de observación y práctica que llevan a cabo los estudiantes en escuelas de educación básica, lo cual es una característica que los anteriores planes de estudio no contemplaban con la misma importancia, pero es necesario que la formación inicial impulse coherentemente el gusto y aprecio por la lectura además del conocimiento y reflexión acerca de los programas y prácticas didácticas que se llevan a cabo para trabajar la lectura en las aulas. Si la formación inicial del profesor le brinda el conocimiento y las herramientas necesarias para que construya una representación sobre lo que es comprensión lectora antes de trabajarla con sus alumnos, esto le permitirá intercambiar y enriquecer su práctica cotidiana perfeccionándola con los cursos, talleres y futuros estudios que lleve a cabo como parte de su formación continua.

❖ *Influencia de la formación continua en la construcción de las representaciones de la comprensión lectora*

La SEP define la formación docente como “un proceso de aprendizaje permanente” y considera que las “competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2003, p. 11). Por ello, la formación de la profesión docente involucra características comunes a otras profesiones pero su naturaleza es mucho más compleja, ya que se constituye por varios elementos: formación inicial, formación continua y sobre todo experiencia cotidiana que varía según el tipo de alumnos que tenga a su cargo.

Con base en lo anterior, desde 1993 a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, se han puesto en marcha distintos programas que tienen como propósito profesionalizar la docencia a través de programas y proyectos como la “Carrera Magisterial”. Además de actualizar al docente, también buscan evaluar su desempeño y al mismo tiempo mantenerlo en una formación continua que esté acorde con los nuevos enfoques de cada asignatura y tendencias educativas. Los cursos y talleres son impulsados principalmente por el PRONAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio) que en términos generales se define como “un instrumento federal de apoyo financiero y técnico-pedagógico para las autoridades educativas estatales con la finalidad de que presten servicios regulares de formación continua y superación profesional y una oferta de programas educativos diversificada, pertinente y con calidad para los maestros de educación básica en servicio” (PRONAP, 2008, en línea¹⁴). Este programa creado en 1995, ha sufrido modificaciones a través de su historia y en la actualidad tiene el propósito de que los docentes “desarrollen nuevos conocimientos” y a su vez actualicen sus competencias profesionales (PRONAP, 2008 en línea). Los cursos de actualización pueden responder a distintas necesidades y temáticas acordes con “trayectos formativos”, que en términos generales se pueden agrupar en los siguientes rubros:

¹⁴ <http://pronap.ilce.edu.mx/>

- *Cursos Nacionales de Actualización (CNA)*
- *Talleres Generales de Actualización (TGA)*
- *Cursos Generales de Actualización (CGA)*
- *Cursos Estatales de Actualización (CEA)*
- *Talleres Breves de Actualización (TBA)*
- *Talleres en línea*
- *Colección “De profesores para profesores”*

Dentro de este “banco” de cursos, se encuentran aquellos que están enfocados a favorecer en el docente conocimientos acerca de cómo puede llevar a cabo estrategias para la comprensión lectora en sus alumnos; promover el hábito de la lectura y, entre otros, cómo utilizar los libros del rincón. Rastreando aquellos cursos relacionados con la comprensión lectora, se localizó el Catálogo Nacional de Programas de estudio y materiales de Formación Continua 2007 y 2008 (que corresponde al periodo en que se realizó la investigación) y en este se mencionan los siguientes cursos y talleres relacionados con la comprensión lectora:

Taller: La comprensión lectora en la escuela

- Curso: Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora

Taller: La comprensión lectora en la escuela primaria

- Curso: La lectura... ¿instrumento de aprendizaje?
- Curso: Las habilidades del maestro para propiciar la comprensión lectora en la escuela primaria

Además de los anteriores, en el mismo catálogo se destacan otros rubros dentro los cuales está el de formación de lectores que plantean los siguientes talleres y cursos:

Taller: Leer es construir significados

- Curso: Bibliotecas escolares: oportunidades para leer y escribir

Taller: La formación de lectores, una tarea imprescindible en la escuela primaria

- Curso: La lectura en las escuelas de educación básica

En el catálogo también se señalan los cuadernillos que se pueden utilizar para cada curso (disponibles en línea), el tiempo aproximado que puede durar el curso y materiales complementarios (Libros de la biblioteca de actualización para el maestro) para cada uno de ellos. En otro documento, *Veracruz. Actualización de Maestros: 10 años de experiencia* (2006) de la colección Documentación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, se mencionan otros cursos estatales que se han llevado a cabo y que se relacionan con la comprensión.

- La comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje permanente: 2001-2002
- Bibliotecas escolares: lectura y escritura: 2004-2005

En los diferentes portales de la SEP e instituciones dependientes, se localizaron otros cursos que tienen relación con la comprensión lectora:

- Las habilidades del maestro para propiciar la comprensión lectora en la escuela primaria: 2003-2004 (Curso Estatal)
- Bibliotecas Escolares: un espacio de todos: 2004 (Curso General)
- La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: 2000 (Curso Nacional)

Es posible que además de los cursos y talleres mencionados a nivel nacional, en diferentes estados se hayan efectuado otros. Sin embargo, a pesar de que todos estos cursos muestran el esfuerzo que se ha llevado a cabo en materia de actualización y formación continua, para nadie es mentira que este sistema ha operado con algunas deficiencias producto de las estrategias que se utilizan para llevar a cabo dichos cursos, por ejemplo, la estrategia de capacitación en “cascada” que genera que la información se diluya, fraccione o incluso se tergiverse llegando incluso a confundir el trayecto formativo¹⁵ (SEP, 2006).

¹⁵ Concepto que alude a un modelo de formación continua de directivos y docentes que puede tener una extensión sólo a nivel escuela o zona. La SEP lo define como “la integración de programas de estudio para la formación

Ante este panorama es pertinente destacar la evidente participación de los profesores en los diferentes cursos, ya sea mensualmente o al menos año con año, debido a que los TGA son obligatorios (e incluso se programan en el calendario escolar).

A pesar de las deficiencias (poca pertinencia y profundidad de los temas) o ambigüedades (a nivel operativo) que tienen los cursos de actualización (sinónimo de formación continua) sí pueden considerarse como una fuente importante de “capacitación” y “reflexión” relevante en el profesor pero esta cobra verdadera importancia cuando el profesor la intenta llevar a cabo en su propia aula. En el trabajo didáctico del profesor confluyen su formación inicial, formación continua y experiencia docente que, en conjunto, le permiten construir y re-construir representaciones en torno a los diferentes contenidos que aborda con sus alumnos, entre ellos la comprensión lectora.

3.2. La comprensión lectora en la actividad docente

Antes de analizar cómo trabajan la comprensión lectora los docentes, es necesario dejar en claro que no es un asunto exclusivo de la asignatura de Español¹⁶ y que tampoco es la principal finalidad de la enseñanza de los profesores. La actividad docente relacionada con el trabajo didáctico¹⁷ persigue objetivos pero al mismo tiempo puede estimular y promover contenidos que no estaban totalmente predeterminados por el profesor. De esta manera se desarrollan actividades que no toman “la comprensión lectora” como el principal objetivo de la enseñanza y sin embargo requieren de ella para que el alumno alcance el objetivo principal aún en otras asignaturas. En este sentido, puede haber situaciones en que el propósito intrínseco de la actividad sea la adquisición de conocimientos, y en ella, la comprensión juega un papel instrumental. A esta característica de la comprensión lectora puede llamarse transversalidad, porque está necesariamente presente en la mayoría de las actividades (de todas

continua realizada (...) con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional durante el lapso que sea necesario sobre una temática o conjunto de problemas educativos (SEP, 2006, p.22)”.

¹⁶ La asignatura de Español en el nivel primaria se estructura de cuatro componentes: lectura, reflexión lingüística, expresión oral y expresión escrita. La comprensión se encuentra en el componente de lectura.

¹⁷ No toda actividad docente es didáctica, por lo tanto dentro de ella está el trabajo didáctico del profesor que puede entenderse como el conjunto de acciones (prácticas o técnicas) que lleva a cabo dentro y fuera del salón de clases con objetivos específicamente educativos (diferenciados de aquéllos administrativos).

las materias) que requieren el trabajo con libros de textos o material escrito sin ser en sí misma la principal finalidad (desarrollar la comprensión lectora).

Aunque, la comprensión lectora no es una tarea exclusiva de la materia de español cada vez que el profesor aborda un texto (tanto en Español como en cualquier otra materia) tiene la oportunidad de promoverla en sus alumnos con los comentarios o acciones que haga ligadas al mismo, antes, durante y después de leerlo. Sin embargo para poder comparar cómo abordan la comprensión lectora los docentes, se decidió tomar en consideración la actividad exclusiva de la materia de Español, porque el programa de ésta asignatura la contempla como uno de los principales objetivos explícitos de enseñanza.

❖ *Sugerencias didácticas de los materiales de la SEP para promover la comprensión lectora*

Hay una relación indisoluble entre representación y trabajo didáctico. La representación que el docente tiene sobre la comprensión lectora puede ser la base sobre la cual diseña actividades para promoverla, pero a su vez, también puede ser la fuente de experiencias y conocimientos para reconstruir su representación. En este sentido, la relación entre representación y actividad es continua puesto que el trabajo escolar cotidiano le proporciona al docente elementos para perfeccionar su actividad y por ende modificar (en algunos casos sólo parcialmente) su representación.

Regularmente, para promover la comprensión el docente “planea” qué hacer, diseña “trayectorias” “caminos” o “formas” de la clase tomando en cuenta los conocimientos de los alumnos, las características del texto y las condiciones del medio escolar (tiempo y recursos). Cada una de sus acciones persiguen objetivos específicos (practicar la lectura, reflexionar el contenido del texto, etc.) incluso si no las planea por anticipado, en caso de improvisar, es posible que tenga ciertas “teorías” sobre qué le puede “dar resultado” y qué no; en consecuencia, es posible considerar que el docente aborda la comprensión lectora como objetivo de enseñanza consciente e inconsciente dependiendo de las actividades que lleva a cabo. Por tal motivo, las actividades se enmarcan en un tiempo y en una “etapa” específica de

la secuencia didáctica que lleva a cabo el profesor; para analizarlas hay que tomar en cuenta el contexto de la lectura del texto, la resolución de actividades y la evaluación de las mismas.

Con base en lo anterior, es probable que el profesor promueva la lectura en voz alta, dirigida por él mismo, en la que "...puede agregar experiencias propias, información, ejemplos o términos que se relacionan con el texto; puede señalar "errores" en el texto, según su criterio, y apelar a elementos de los alumnos" (Rockwell, 1985, p. 127). De esta manera se puede inferir que el profesor se representa la comprensión como una reflexión sobre la temática del texto, ubicando la construcción del significado en el sujeto que lee, ya que depende de las experiencias previas de él y de sus alumnos, la interpretación que hagan del texto.

En una actividad aparentemente "sencilla" se pueden inferir elementos de la representación que el docente tiene sobre lo que es comprensión lectora, por ejemplo, cuando el profesor pregunta o explica el significado de una palabra es porque la supone importante aclararla y sospecha que algunos niños pueden no conocerla, en consecuencia, está ocupándose de la explicación o búsqueda de significados de palabras desconocidas, que es una actividad que apoya el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos, por ello se puede decir que el profesor, de acuerdo a su representación de comprensión, dedica tiempo al análisis de ciertos elementos y omite otros.

El proceso de interacción entre el maestro y sus alumnos en torno a materiales escritos, conduce a una mayor comprensión del contenido de éstos (en los alumnos) porque es el profesor quien de forma verbal explica, descifra e interpreta la información que presentan los textos o en algunas ocasiones es posible que pida a sus alumnos que lo hagan pero dentro de una dinámica grupal en que todos aportan sus ideas acerca del contenido del texto. Por ello, el profesor intenta interpretar y traducir a formas familiares la información poco significativa de los textos guiando el tratamiento de los mismos y promoviendo la comprensión lectora en sus alumnos.

❖ *La evaluación de la comprensión lectora en la actividad docente*

En el trabajo didáctico (propio de la actividad docente) se pueden identificar cierto tipo de actividades didácticas que promueven la comprensión lectora y otras actividades que tienen el propósito de evaluarla. De manera formal, el profesor evalúa a sus estudiantes cada bimestre, pero diariamente y en cada actividad, el docente puede estar visualizando los avances y dificultades que el alumno presenta.

La forma de evaluar la comprensión dice mucho de la representación que el docente tiene sobre ella; por ejemplo antes, durante y después de leer un texto, el profesor puede hacer cuestionamientos a los alumnos relacionados con la temática del texto y si la mayoría de preguntas son textuales puede evidenciar que el profesor tiene una representación de la comprensión que localiza el significado en el texto, lo que comúnmente se liga a una visión tradicional de la comprensión.

Al respecto, Rockwell (1982) señala que:

[...] la tendencia más ritualizada, habitual y difícil de modificar en la práctica, es que los alumnos busquen la respuesta 'textual' en la lección. Dada la estructura usual de las preguntas, que cuando mucho invierte el orden de las palabras de las oraciones del texto, es posible de hecho localizar la frase que corresponde a la respuesta y contestar 'correctamente', sin haber comprendido ni el texto ni la pregunta. Se nota este procedimiento en la forma en que van 'leyendo' los alumnos, señalando palabra por palabra en el texto y en la pregunta. Algunos maestros intentan detener esa práctica... Tal vez por eso existe la tradición de organizar la 'comprensión' como actividad de interrogación oral de los alumnos por parte del maestro. (Rockwell, 1982, p. 308).

Prácticas como las anteriores indican que el profesor sabe que la comprensión lectora no es lo mismo que la reproducción textual del texto, y por otro lado, las acciones de los alumnos pueden ser probablemente producto de una tradición de enseñanza que "evalúa la comprensión" atendiendo a esos aspectos textuales. Sin embargo, es pertinente considerar que muchas de las prácticas lectoras que se llevan a cabo en la escuela tienen el propósito de promover la adquisición de cierta información (de "cultura general") y esto puede ser la causa

de que el docente ponga énfasis en información específica del texto; por ejemplo, en las clases que se observaron, la comprensión lectora se trabajó paralelamente con el abordaje de contenidos específicos de la materia de español: sinónimos, antónimos, signos (de interrogación y admiración), poesía.

La evaluación de las actividades en que intervienen textos, permite visualizar rasgos de la representación de comprensión de los docentes. Estos pueden seguir al pie de la letra la secuencia didáctica que el libro les indica, pero otras veces no porque consideran pertinente modificar la secuencia según las condiciones del entorno y de los propios alumnos. Por otro lado, la naturaleza de cada pregunta (literal, inferencial, de opinión) y la cantidad que se haga de cada una de ellas, muestran los principales elementos para diferenciar el tipo de representación que tiene el docente.

3.3. Material didáctico que estimula la comprensión lectora

Por material didáctico se puede entender el conjunto de recursos impresos o digitales como libros, ficheros, manuales, guías escolares, fotocopias, láminas, cuestionarios y otros apuntes que tienen el propósito de apoyar las actividades didácticas. A su vez, también pueden ser conceptualizados como material didáctico aquellas guías y cuadernillos de estudio que los docentes utilizan en los diferentes cursos de actualización. Asimismo, aunque el plan de estudios no es propiamente un material, constituye un recurso didáctico valioso que el docente debe conocer porque le permite tener en cuenta cuáles son los objetivos de aprendizaje que debe promover en sus alumnos, y por ende cuáles son los contenidos que debe desarrollar y fomentar¹⁸. Sin embargo, es probable que el docente no haya “analizado” el plan, lo cual se puede deber a que decide guiarse por el libro de texto *del alumno o del maestro* (dando por hecho que implícitamente se fundamentan en el plan de estudios) o porque utiliza más los avances programáticos.

El docente realiza, principalmente, su labor en la escuela, la cual se norma por una institución gubernamental (SEP) que pretende guiar la actividad tanto escolar como docente. En

¹⁸ Esta situación refleja una relación entre currículum, plan y didáctica de la lectura.

consecuencia, es válido suponer que el material didáctico que proporciona la SEP guarda una estrecha relación con los propósitos y enfoques de cada asignatura, entre los cuales está la forma de concebir la comprensión lectora, promoverla y evaluarla en los alumnos. Es posible que el profesor, al tener la obligación de cumplir con el programa, busque auxiliarse del material que le hacen llegar y por ello resulta imprescindible analizar las herramientas (material didáctico o de consulta) que la Secretaría ha elaborado con la finalidad de apoyar la labor docente.

Tabla 11. Material didáctico de la SEP

Tercer grado	Sexto grado
<p>Libros para el alumno</p> <p>Español. Tercer grado. Lecturas Español. Tercer grado. Actividades</p>	<p>Libros para el alumno</p> <p>Español. Sexto grado. Lecturas Español. Sexto grado. Actividades</p>
<p>Libros dirigidos al maestro</p> <p>Libro para el maestro. Español. Tercer grado Fichero. Actividades didácticas. Tercer grado</p>	<p>Libros dirigidos al maestro</p> <p>Fichero de Actividades didácticas No hay libro para el maestro</p>
<p>Otros materiales</p> <p>Colección Libros del Rincón y/o bibliotecas escolares y de aula.</p>	<p>Otros materiales</p> <p>Colección Libros del Rincón y/o bibliotecas escolares y de aula.</p>

En la tabla 11 se puede observar que en sexto grado no se cuenta con libro para el maestro de Español y en ambos grados hay una serie de libros pertenecientes a las bibliotecas escolar y de aula y, ficheros didácticos de español que le aportan sugerencias y orientaciones al profesor para que promueva y desarrolle la comprensión lectora en sus alumnos. Sin embargo, aparte de ese material, es común que los profesores se valgan de materiales que elaboran ciertas casas editoriales que no pertenecen a la SEP y utilicen desde materiales “novedosos” hasta sus más “antiguas” copias sobre actividades que “siempre les han dado resultado”.

Cabe señalar que Enciclomedia ha permitido que los libros del alumno se digitalizaran y se enriquecieran con recursos multimedia, lo cual ha contribuido a un cambio en el trabajo didáctico del profesor; no obstante, dichos libros no son los únicos materiales digitalizados

puesto que en el portal de Enciclomedia¹⁹ se señala que el Plan y los programas de estudio, los Libros para el maestro, los Ficheros y los Avances Programáticos también están disponibles en formato digital y al servicio de los profesores que cuentan con ese programa (5° y 6° grado).

Por otra parte, también pueden considerarse como material de apoyo, los libros de la *Biblioteca de Actualización para el Maestro* (BAM) que tienen el propósito de apoyar la formación y actualización continua de los docentes, ya que se considera material complementario. Actualmente la colección de la BAM aborda diferentes temas: prácticas de lectura, gestión escolar, literatura, pedagogía, psicología, historia, entre otros. El acervo contaba con 72 títulos hasta diciembre de 2004 y aquellos que se relacionan con enfoques sobre la lectura y su comprensión se presentan en la tabla 12.

Tabla 12. Material seleccionado sobre la lectura y su comprensión, de la Biblioteca de Actualización para el Maestro relacionado

LIBROS	
TÍTULO	AUTOR
1. Como una novela	Daniel Pennac
2. El niño y sus primeros años en la escuela	Margarita Gómez Palacio, Ma. Beatriz Villarreal, Laura V. González, María de Lourdes López Araiza, y Remigio Jarillo.
3. La lectura en la escuela	Margarita Gómez Palacio, Ma. Beatriz Villarreal, María de Lourdes Araiza, Laura V. González y Ma. Georgina Adame.
4. La producción de textos en la escuela	Margarita Gómez Palacio
5. Leer y escribir en la escuela	Delia Lerner
6. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura	Michèle Petit
7. Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia	Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos de América
8. Historia portátil de la literatura infantil	Ana Garralón
9. Historias de lectura	Michel Peroni
10. La cocina de la escritura	Daniel Cassany
11. La escuela y los textos	Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez
12. Saber lo que es la letra	Judith Kalman
13. Lecturas precarias*	Joëlle Bahloul
14. Las otras lecturas	Rodolfo Castro
CUADERNOS	
TÍTULO	AUTOR
Pasado y presente de los verbos leer y escribir	Emilia Ferreiro
Cómo leer <i>mejor</i> en voz alta	Felipe Garrido
Lectura, informática y nuevos medios	Observatorio Nacional de Lectura

* Los títulos en negritas cuentan con secuencia didáctica

¹⁹ http://www.encyclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/Ventajas_Pedagogicas.htm

La lista de libros muestra una selección de aquellos títulos en los que se abordan temáticas sobre el fomento a la lectura, adquisición y didáctica de la lectura. En el portal²⁰ de la Biblioteca de Actualización para el Maestro se ofrece una sinopsis de cada título y, sólo para algunos de ellos, una *secuencia didáctica* para que el profesor la lleve a cabo con sus compañeros o con el colectivo docente de su centro escolar. Los títulos que en la tabla 8 están resaltados son los que en el portal cuenta con una secuencia didáctica.

Con base en lo anterior, aunque la mayor parte del tiempo la lectura en el ámbito escolar es una actividad controlada (Chartier y Hébrard, 2002), también hay ocasiones en que el trabajo didáctico del profesor, contempla cierto margen de flexibilidad y permite que los alumnos elijan qué libro leer y cuántos, sobre todo bajo el contexto de las bibliotecas escolares y de aula. No obstante, predomina el trabajo enfocado con los libros de texto (oficiales y de cada asignatura) tanto del alumno como del maestro.

Por otro lado, en los materiales de estudio que se les brinda a los profesores para trabajar en los cursos y talleres de actualización, se pueden localizar citas de los diferentes libros de la colección de la Biblioteca de Actualización para el Maestro, lo cual es una muestra de la coherencia entre planes, programas y material didáctico y aunque el profesor no tenga un contacto directo con los libros, el discurso de dichos textos se les hace llegar, aunque parcialmente.

Es complicado identificar la influencia directa entre determinados materiales didácticos y la representación de comprensión lectora del profesor, sin embargo no se puede negar que en su práctica y discurso se identifican conceptos y acciones que todos esos materiales les recomiendan hacer. Cada profesor modifica o amplía las actividades según sus necesidades (que bien pueden ser con relación a su grupo) pero también por sus preferencias.

²⁰ http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_nuestras_colecciones.html

CAPÍTULO II. ESTRATEGIA Y RECURSOS METODOLÓGICOS

El objetivo de la investigación es presentar un estudio descriptivo fundamentado en una metodología cualitativa interpretativa tomando como eje *la representación que sobre comprensión lectora tienen diez profesores que laboran en el nivel básico primaria*. A su vez, los profesores, durante el periodo de la investigación, se encontraban laborando en escuelas urbanas o escuelas rurales y, recuperando rasgos de la metodología etnográfica, fueron entrevistados y observados en sus clases de español, cuidando “sus condiciones naturales” en sus aulas y adaptándonos al horario de la materia de español que ya tienen establecido.

La entrevista que se les realizó fue clínica, en la que fue evidente que no permanecían pasivos ante las preguntas, ya que no sólo comunicaban lo que querían, sino que expresaron sorpresa, descubrimiento, desconcierto y reflexión. Por ello es posible considerar que durante algunas entrevistas hubo una especie de toma de conciencia por parte de los sujetos investigados, lo cual es un rasgo característico de la entrevista clínica.

Con relación a los instrumentos de investigación, es pertinente señalar que se realizaron dos piloteos tanto del guión de entrevista como de la guía de observación, previos a la etapa de recolección de datos definitivos, que permitieron ajustar las preguntas o incluir datos en las guías de observación y entrevista. Se cuidó que los profesores que participaron en el piloteo de los instrumentos compartieran características con los profesores del estudio: laborar en una escuela rural o urbana e impartir clases en el sexto o tercer grado de primaria.

La investigación se inició en octubre de 2006 y se desarrolló hasta noviembre de 2008 teniendo como marco el proyecto “Los lectores y sus contextos”²¹ que se está realizando en varias de las localidades en que se encuentran las escuelas que participaron en este estudio.

²¹ Proyecto Conacyt, a cargo por el Dr. Jorge Vaca Uribe a través del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

A continuación se describirá el proceso metodológico que se llevó a cabo considerando las características de los profesores que fueron los sujetos investigados y, por otra parte, se detallará la estructura de los instrumentos de investigación, es decir, de las guías de entrevista y de observación de clase.

1. SUJETOS

Inicialmente se tenía previsto trabajar con ocho profesores de cuatro escuelas, pero gracias al proyecto de investigación en que estuvimos participando, se nos presentó la oportunidad de incluir a dos profesores más que laboran en una escuela rural multigrado. Este hecho permitió conocer más rasgos que configuran la representación del docente acerca de la comprensión lectora y en su caso compararla con la de los otros maestros.

En total fueron diez los profesores que participaron en el estudio; de ellos, seis laboraban en escuelas rurales y cuatro en escuelas urbanas. Asimismo los maestros tienen en común estar impartiendo clases en sexto o tercer grado de primaria. Los nombres de los profesores fueron cambiados por cuestiones de confidencialidad y más adelante se detallan a qué tipo de escuela pertenecían y otros datos sobre su actividad.

1.1. Selección de grados

Los grados en que imparten clases los maestros fueron seleccionados tomando en cuenta lo siguiente: en el tercer grado los alumnos ya saben leer y escribir, son relativamente independientes del profesor; existen más actividades de lectura en diferentes modalidades: individual, por equipo, en parejas, grupal, etc., y además en tercer grado se aplica la prueba ENLACE que, como se mencionó, tiene como propósito, entre otros, el de evaluar la comprensión lectora en los alumnos, con lo cual se evalúa también al maestro.

Por otra parte, nos pareció interesante identificar la representación que sobre comprensión lectora tiene el profesor que atiende el sexto grado, porque dicho nivel también se toma en cuenta en la prueba ENLACE y a su vez el grado exige un compromiso especial por ser el

último grado del nivel primaria y por lo cual podemos considerarlo un indicador a nivel local; es decir, determina un reto para el maestro que lo atiende porque los alumnos al estar por egresar se ven sujetos a las actuales pruebas de ingreso a secundaria lo que constituye también una especie de valoración para la escuela de la que egresa el alumno, así como también del maestro que los preparó. Interesaba detectar diferencias en el tratamiento que los profesores hacen de la comprensión según se trabaje con niños pequeños y grandes en la primaria.

1.2. Selección de escuelas

Las escuelas fueron seleccionadas tomando en cuenta principalmente el ámbito donde se localizan (urbano o rural), lo cual permite visualizar diferencias importantes, por ejemplo, el tipo de niños que reciben, las características propias de la escuela y por supuesto, el propio docente, ya que es común que los docentes que empiezan a trabajar o que son “nuevos” en el magisterio se les ubica en poblaciones rurales, mientras que los que tienen mayor antigüedad están localizados en ámbitos urbanos. Además, se pensó que probablemente los ámbitos rural, semirural o urbano en el que laboran los maestros les exigen o no ciertas acciones; cierto grado de compromiso para con sus alumnos así como cierto grado de formación y/o preparación. Uno de los propósitos de seleccionar escuelas urbanas y rurales fue identificar qué tantas diferencias había entre las representaciones de los profesores que laboraban en un ámbito o en otro. En total se seleccionaron dos escuelas urbanas y tres escuelas rurales de las cuales una es multigrado.

Todas las escuelas a las que pertenecen los docentes participantes en el estudio se localizan en el estado de Veracruz. Las escuelas urbanas están en la ciudad de Xalapa, una en la periferia de la ciudad y otra en una zona de clase media. Por su parte, las escuelas rurales se ubican en la cabecera municipal de Tenochtitlán, y en dos localidades del municipio de Emiliano Zapata: La Tinaja y Chavarrillo²²; en esta última, se ubica la escuela multigrado tridocente. Aunque son consideradas por el INEGI como comunidades rurales por el número de habitantes que

²² Nos referimos a Chavarrillo estación que según datos del INEGI cuenta con sólo 571 habitantes. A escasos cinco minutos de ésta comunidad se localiza Chavarrillo Pueblo que cuenta con 1275 habitantes, ambas son consideradas comunidades rurales.

tiene cada una de ellas, podría considerarse que la Tinaja y Chavarrillo son comunidades semirurales, ya que se localizan a escasa media hora de Xalapa y regularmente, varios de sus habitantes viajan a esta última ciudad.

Por otro parte, cabe señalar que aparte del contraste rural-urbano, hay otro tipo de diferencias entre las escuelas, por ejemplo, en ellas tienen que llevar a cabo reuniones mensuales que comúnmente se les conoce como TGA (entre otras actividades) en las que diseñan estrategias para el trabajo con los alumnos o revisan la documentación que tienen que presentar, sin embargo en varias escuelas no llevan a cabo estas reuniones. Esta situación hace que la dinámica cambie de una escuela a otra, y en ocasiones se observen diferencias radicales entre ellas.

Asimismo, otra situación que marca diferencias es precisamente la elaboración o no de la planeación diaria de clase ya que realizarla o no, depende de las exigencias que la propia escuela les impone.

1.3. Características generales de los docentes

En total fueron diez maestros entrevistados y observados en sus clases de español, entre ellos varios cuentan con diversos cursos y al menos uno tiene una maestría en tecnología educativa. La tabla 13 muestra los datos generales de cada maestro: ámbito de trabajo, sexo, perfil y antigüedad frente a grupo (tiempo llevan “siendo profesor” desde que ingresaron al magisterio).

Tabla 13. Relación de docentes por grado y antigüedad en la docencia

DOCENTES DE ESCUELAS RURALES			
Sexo	Grado	Estudios	Antigüedad
1. Femenino	Sexto	Licenciatura en educación primaria (Normal básica)	9
2. Masculino	Tercero	Licenciatura en pedagogía (UV) actualmente. Cursando 4° sem. de licenciatura en educación en UPV	2
3. Femenino	Sexto	Licenciatura en educación básica UPV	10
4. Femenino	Tercero	Licenciatura en educación básica UPN	7
5. Femenino	Sexto	Normal básica sin licenciatura y tercer año de Licenciatura en educación en la UPN	24
6. Femenino	Tercero	Licenciatura en nivel primaria (Esc. Normal) y maestría en tecnología educativa	9
DOCENTES DE ESCUELAS URBANAS			
7. Femenino	Sexto	Licenciatura en Normal básica	11
8. Masculino	Tercero	Normal básica sin licenciatura	25
9. Masculino	Sexto	Normal básica sin licenciatura	29
10. Femenino	Tercero	Normal básica sin licenciatura	30

2. OBSERVACIONES DE CLASE

En la primera escuela urbana se realizaron cuatro observaciones de cada maestro, pero al detectar la posibilidad de que no nos diera tiempo o no pudiéramos analizar adecuadamente todas las observaciones, decidimos reducir el número de ellas a dos por cada maestro y así poder centrar nuestra atención en las actividades que promueven comprensión lectora y analizar suficientemente cada una.

En las siguientes tres escuelas realizamos dos observaciones a cada profesor, sin embargo en la escuela restante, perteneciente a una localidad rural, nos fue difícil realizar dos observaciones porque durante nuestra estancia en campo los profesores no asistieron a laborar por razones familiares y por ello sólo pudimos observar una clase de Español de cada maestro.

Tabla 14. Número de observaciones por maestro y grado

Grado	# Maestro	Número de observaciones realizadas		
		1	2	4
3°	1			X (urbana)
	2		X (urbana)	
	3		X (rural)	
	4		X (rural multigrado)	
	5	X(rural)		
6°	1			X (urbana)
	2		X (urbana)	
	3		X (rural)	
	4		X (rural multigrado)	
	5	X (rural)		
Total		22 observaciones		

A excepción de un maestro, todos los demás aceptaron ser filmados en una clase. En total se observaron 22 clases, diez de las cuales se grabaron en video. La tabla 14 sintetiza la información sobre el número de observaciones, según el grado y el ámbito.

Es importante recordar que únicamente se observaron clases de español porque en el programa de la misma se explicita la necesidad y el objetivo de promover la comprensión en los alumnos, aunque la actividad de comprensión de textos está presente en todas las materias.

Por otro lado, los elementos a observar fueron básicamente las actividades de lectura en las que el docente guía la comprensión lectora, considerando que en ella se pueden ver rasgos de la representación del maestro sobre ella. Sin embargo, aunque con anticipación se preparó el formato de registro de observación que fue muy flexible, se pidió la autorización de los docentes para grabar en audio todas las observaciones y video grabar la segunda clase. Por lo cual nuestra unidad de análisis fue la clase, que bien pudo desarrollarse en una o más sesiones. También se tomó el tiempo que los profesores le dedicaron a la discusión y tratamiento de los textos, es decir a las explicaciones, resolución de actividades en función del texto, la retroalimentación del mismo y/o la evaluación de dichas actividades.

En términos generales, la guía de observación de las **clases de español** contempló los siguientes puntos:

- ***Prácticas didácticas que promuevan la comprensión lectora***
 - a) Duración de la actividad
 - b) Actividad: Forma en que se lleva a cabo.
 - c) Exigencias o énfasis que marca el docente.
 - d) Actividades del docente: antes, durante y después de la actividad didáctica
 - e) Retroalimentación- aclaración de dudas y resolución de problemas
 - f) Recursos didácticos utilizados en la clase (fichas didácticas, libro de texto, diferentes textos, etc.)

Después de transcribir, se analizaron las omisiones del profesor, correcciones y explicaciones que daba, tomando paralelamente como eje el libro o material didáctico que utilizaron en las diferentes sesiones. Lo anterior permitió visualizar las formas en que abordaron las “lecciones” y los diferentes matices y énfasis que hicieron del contenido de los textos.

Para realizar las transcripciones de las observaciones se tomaron en cuenta los registros de observación que se hicieron de cada clase y las grabaciones tanto de audio como video. Se busco seguir “fielmente” la secuencia de las actividades, las palabras exactas de los alumnos y los profesores para interpretar e inferir los rasgos de la comprensión lectora que el profesor estaba trabajando. Tomando en cuenta la complejidad de la tarea, se decidió elegir una clase por cada profesor para profundizar en el análisis de la misma. Por otro lado, analizando las actividades que los maestros llevaron a cabo en las clases, fue necesario reflexionar sobre la pertinencia de algunas de ellas tomando en cuenta los objetivos de la investigación. Se seleccionó una clase por cada profesor tratando de que esta brindara información de mayor utilidad para identificar elementos que permitieran re-construir la representación de la comprensión lectora de los docentes.

En general, los criterios con que se fue seleccionando la clase que se analizaría giraron en torno a la mayor presencia de actividades que el docente llevara a cabo con la finalidad de promover la comprensión lectora, finalidad que muchas veces pudo ser explícita, pero en otras pudo ser implícita. Se tomó en cuenta que en las actividades didácticas estuvieran presentes

textos, de los cuales no importaba su tamaño ni si eran elaborados por los mismos niños o dados por los libros, ya que por ser un elemento central en la comprensión lectora, se buscó analizar cómo son abordados por los docentes y contrastar los usos que de ellos hacen para lograr que sus alumnos los comprendan.

Con base en lo anterior, no fue necesario tomar en cuenta aquellas clases en donde se presentó menos trabajo en el componente de lectura y que en consecuencia el trabajo didáctico se enfocó más a los otros componentes (expresión oral, escritura y reflexión sobre la lengua). Sin embargo cabe aclarar que la selección que se hizo fue por cuestiones metodológicas, porque en realidad, en todas las clases es visible el trabajo conjunto de varios componentes, es decir, el trabajo conjunto de dos o más componentes de manera simultánea porque no hay un aislamiento, pero las actividades y sobre todo el sentido que el docente les dio, marcó la diferencia entre clase y clase. Por ello, se consideró la cantidad de tiempo que el docente dedicó a ciertas actividades y sobre todo la naturaleza de la actividad.

Clases que se enfocaron **la mayor parte del tiempo** a la elaboración de trabajos como carteles o cartas o en la realización de juegos que el mismo libro sugería, no fueron tomadas en cuenta porque no permitían visualizar un número considerable de aspectos, referentes a la representación del docente sobre comprensión lectora.

Es importante reconocer que en las actividades que se analizaron se identificaron actitudes y en general acciones tanto del profesor como de los alumnos que evidencia qué tanto se llevan a cabo cotidianamente dichas acciones en el aula o si fueron nuevas, e incluso improvisadas en el momento.

3. ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

Para realizar los guiones de observación y de entrevista en primer lugar se hizo una revisión del programa vigente de la asignatura de español y un análisis de los siguientes materiales:

- libros de texto de la materia de español tanto de lecturas como de actividades;
- ficheros didácticos de tercer y sexto grado;
- libro para el maestro de la asignatura de español y
- literatura proporcionada por la SEP a través de cursos de actualización que abordan la lectura (BAM)

El propósito de revisar los materiales señalados fue conocer las bases teóricas que fundamentan el programa de español y los materiales que apoyan el trabajo didáctico de la materia. Fue así que se elaboraron las preguntas para los docentes buscando conocer qué tanto se han apropiado de dichos materiales. Además, el resto de la literatura permitió elaborar preguntas relacionadas con el uso que el maestro da a dichos libros y conocer si él toma en cuenta las recomendaciones que le hacen las ediciones dirigidas a él (*libros para el maestro* y *los ficheros didácticos*).

Se estructuró la entrevista en tres apartados. Primero era necesario indagar algunos datos generales (académicos y laborales) del profesor, posteriormente se le preguntó directamente sobre los recursos, actividades y cursos que guían su actividad docente (relacionada con la comprensión lectora); y en una tercera etapa, se le cuestionó acerca de la opinión que tienen sobre las pruebas ENLACE, para lo cual les presentamos tres reactivos de dichas pruebas. También en esta última etapa les pedimos elegir entre tres definiciones de comprensión lectora aquella que fuera para ellos la mejor o más adecuada.

3.1. Primera parte

La entrevista inicia preguntando algunos datos generales del maestro, sus estudios, años de servicio; preferencia por algún grado, por qué, cuál o cuáles y qué ventajas y/o desventajas considera que se dan en este sentido.

Consideramos que la representación que tiene el docente sobre la comprensión lectora depende en gran medida de la experiencia que tiene impartiendo clase, de la preferencia por algún grado, repetición del mismo y se refleja también en los recursos de los que se apoya para realizar sus planeaciones. Por ello, fue necesario preguntarles por esos puntos.

3.2. Segunda parte

En esta parte quisimos indagar acerca de los cursos de actualización que han recibido; preguntamos por aquél curso de actualización que recuerda en el que hubiese abordado el tema de la comprensión lectora o estrategias para promoverla en sus alumnos, cómo se llamó, qué duración tuvo y qué opinión tiene del mismo.

Con relación a los libros dedicados a la promoción de estrategias para el trabajo de la comprensión lectora se le cuestionó en torno a cuál recordaba, si había o no leído uno de la SEP o de otra editorial y si considera importante adquirir ese tipo de literatura para apoyar su trabajo en la promoción de la comprensión lectora en sus alumnos.

En esta etapa, fue fundamental indagar acerca de las actividades encaminadas para promover la comprensión lectora de sus alumnos: cuáles lleva a cabo, cuáles son más efectivas, por qué, etc., pero además quisimos saber de dónde retoma dichas actividades, si son o no sugeridas por el libro del maestro y qué tanto uso le da a las recomendaciones que dicho libro le hace.

En cuanto a los ficheros didácticos de español de tercer y sexto grado, se les preguntó sobre la frecuencia con que realizan las actividades de este material y si consideraban pertinentes las

actividades de la ficha para promover la comprensión lectora en sus alumnos. Además se les pidió que mencionaran alguna ficha que recordaran por su “eficacia” o buenos resultados en el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos; sin embargo, a siete profesores no se les hizo esta pregunta porque aceptaron no haber trabajado con el fichero correspondiente al grado en el que estaban laborando en ese momento y sólo uno de ellos señaló haber utilizado el fichero pero en otro grado.

Después de hacer los cuestionamientos anteriores se les preguntó qué es comprender un texto, o cómo define a la comprensión lectora, y por ello también se les pidió que mencionaran y describieran dos actividades que consideraran eficaces para desarrollar la comprensión y, en la medida de lo posible, se les preguntó sobre las actividades realizadas durante la observación de clase para ampliar y contextualizar desde su punto de vista las características de sus acciones.

En esta etapa de la entrevista, se les cuestionó a los profesores para que señalaran los elementos que consideran “obstáculos” o “favorecedores” de la comprensión lectora en sus alumnos; así como también se les preguntó acerca del tiempo con que cuentan para llevar a cabo las actividades del componente de lectura que el libro para el maestro de español les sugiere.

3.3. Tercera parte

Esta es la parte clínica de la entrevista en donde se indagó la opinión de los maestros acerca de tres reactivos de la prueba ENLACE, los cuales fueron seleccionados tomando en cuenta su adecuada elaboración para “medir” la comprensión lectora. Antes de presentarles los tres reactivos se les preguntó qué habían escuchado de la prueba ENLACE, qué opiniones tenían acerca de esa evaluación y si habían consultado sus resultados.²³

²³ En el tiempo que se les presentaron los reactivos había pasado la primera aplicación de la prueba Enlace, es decir la de 2006.

Los reactivos fueron presentados con la intención de confrontar su “forma de evaluar” la comprensión con la forma en que la evalúa ENLACE. Se pretendía que a partir de los reactivos el docente comentara qué le parecía adecuado, cómo se sintió al contestarlo y qué aciertos o desaciertos consideraba que tenían los reactivos. De esta manera “afloraron” algunos rasgos de su representación. Por lo tanto, fue necesario seleccionar el tipo de reactivos.

Los ítems que se seleccionaron corresponden a la prueba ENLACE 2006 de tercer grado y tomando en cuenta que en ese año los resultados en internet presentaban para cada reactivo, el porcentaje de alumnos que había contestado cada opción de respuesta, se seleccionaron tres reactivos que se ubicaran en el componente lectura. La SEP al dar a conocer los resultados de las pruebas mostró una gráfica de cada reactivo y sus opciones de respuesta en donde se pudo identificar qué porcentaje de niños había contestado bien, pero además, qué porcentaje había contestado A, B, o C, (en esta edición de la prueba, sólo fueron tres opciones de respuesta para cada reactivo de Español) a nivel nacional, estatal y en el grupo. Los reactivos seleccionados, sus porcentajes y el texto al que remiten aparecen a continuación.

Texto: “Como un sueño”. Colección “Colibrí: Primeros cuentos”, México, SEP, 1984.
 COMO UN SUEÑO²⁴

Jacinto nunca había ido a una función de cine. Y no es que no le gustaran las películas, pero en su pueblo no había luz eléctrica. Hasta que un domingo llegó la electricidad.

Bajo la sombra de los colorines, Jacinto interrogaba a su abuelo acerca del gran poder que se escondía en esos cables.

-¿Verdad que ahora hasta podremos ver cine?

-Claro que sí, con lo que me gusta. Cuando estuve trabajando en la ciudad, seguido iba al cine.

-¿Y cómo es el cine, abuelo?

El recio campesino respondió:

-Es como un sueño.

La cara morena de Jacinto pareció iluminarse y saltó de gusto.

El jueves siguiente, el maestro llegó a la escuela cargando un pesado aparato.

²⁴ Tomado de cuadernillo de preguntas ENLACE 2006 de tercer grado.

Los niños taparon las ventanas con cobijas y gabanes y se quedaron quietecitos.

-Se trata -dijo el maestro- de un niño que se perdió en el bosque. Comenzaba a oscurecer cuando...

Jacinto no pudo contenerse. Interrumpió al maestro:

-Cuando un venado de cola blanca apareció y le ayudó a encontrar el camino para salir del bosque...

-Es cierto -dijo el maestro- de eso trata la película, sólo que el venado tenía cola negra. Pero... ¿Cuándo viste la película?

-No la he visto, contestó Jacinto, pero ¿verdad que el cine es un sueño?

1. Jacinto empieza a pensar en el cine cuando ocurre lo siguiente:

A) *Llega la electricidad a su pueblo. (Elegido por el 79% de los estudiantes y es el correcto)*

B) Entra a la escuela de su pueblo.

C) Un maestro visita su pueblo.

2. ¿Qué enseña el cuento?

A) *Que es bueno soñar despierto (Elegido por el 31% y es el correcto)*

B) Que el cine nos divierte a todos (*está opción fue elegida por un 40% de la población*)

C) Que las historias son entretenidas.

3. ¿Para qué taparon las ventanas del salón de clases los niños? (En el examen es el reactivo número 4)

A) *Para poder ver bien la película (Elegido por el 67% y es el reactivo correcto).*

B) Para impedir que entrara ruido en el momento de ver la película.

C) Para evitar que otros niños se dieran cuenta de que iban a ver una película.

Los porcentajes corresponden a la población a nivel nacional; se seleccionó un reactivo que tuvo el menor porcentaje correcto, otro que tuvo un porcentaje mayor de respuestas acertadas y otro reactivo (el tercero) que también tuvo buen porcentaje de respuestas correctas, pero que exige una información muy sencilla, requiere inferir el propósito de una acción que se comenta en el texto. A los maestros se les comentó que se habían consultado los resultados del examen dando como resultado la selección de de tres reactivos para saber la opinión que tenían ellos sobre los mismos, principalmente qué opinaban de la estructura de los reactivos.

Es necesario señalar que tres maestros no quisieron contestaron los reactivos, sólo los comentaron. El riesgo de que se sintieran evaluados se previó y al parecer ese fue el motivo por el que los profesores quisieran contestarlos.

Para finalizar la entrevista se les presentó las siguientes definiciones sobre comprensión lectora y se les pidió que eligiera la de su mayor agrado, tratando de que justificaran su elección.

- a) Proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee.
- b) Capacidad de reconocer las palabras y oraciones que componen un texto.
- c) “Proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen...”²⁵

La segunda definición tiene la intención de identificar si el docente considera el desciframiento de palabras como un elemento importante para la comprensión lectora, mientras que las otras dos definiciones muestran semejanzas, lo cual se hizo de manera intencional para que los profesores las comentaran y al mismo tiempo las reflexionaran mostrando argumentos en los que se basaran nuestras inferencias sobre sus representaciones.

Cabe destacar que la entrevista se realizó después de las observaciones de clase a excepción de una maestra en la que se tuvo que realizar la entrevista un día antes de la observación porque después no sería posible para ella, y debido a que se trata de la localidad más lejana, nuestro tiempo en campo había concluido y no se tendría oportunidad de volver después.

Con relación al análisis, este se inicio desde las transcripciones de las clases y entrevistas. En cada una de ellas se iban marcando categorías que tenían que ver con dos ejes que consideramos relevantes: dónde localizan el significado y qué peso le dan a la forma de leer. Se elaboró un gráfico en el que además se incorporaron otros elementos como: la cantidad de lecturas que consideran que son necesarias para comprender el texto, la finalidad de la lectura, los conocimientos previos, entre otros.

Con la información anterior, se procedió a localizar qué aspectos compartían todos los profesores y cuáles no, es decir, buscamos comparar las representaciones que de cada uno de

²⁵ La primera definición es dada por el INEE, 2007. La tercera es de Campanario y Otero, 2000 (cit., por Carranza M., Celaya, G., Herrea, J. y Carezzano F., 2004).

ellos inferimos y después, tomando en cuenta su antigüedad docente, sus estudios y dónde se encontraban laborando, identificamos algunas ligas y otras diferencias que son interesantes porque muestran lo heterogéneo que puede ser el trabajo docente, pero también, las propias representaciones de comprensión lectora.

4. PROCESO DE ANÁLISIS

Para empezar, por cuestiones de confidencialidad se cambiaron los nombres de los profesores por otros y en consecuencia, los nombres, y características generales con los que identificaremos a los profesores que participaron en el estudio son los siguientes:

Clave	Nombre	Grado que imparte	Años como docente	Tipo de escuela	Estudios
JUAN-URB-3	1. Juan	Tercero	25	Urbana	Normal básica
KARINA-URB-6	2. Karina	Sexto	11	Urbana	Licenciatura normal básica
ELIAS-RUR-3	3. Elías	Tercero	2	Rural	Pedagogía
SONIA-RUR-6	4. Sonia	Sexto	9	Rural	Licenciatura normal básica
ESTELA-RUR-6	5. Estela	Sexto	10	Rural	Licenciatura UPV
AMELIA-RUR-3	6. Amelia	Tercero	7	Rural	Licenciatura UPV
IRIS-RUR-6	7. Iris	Sexto	24	Rural	Normal básica
ELENA-RUR-3	8. Elena	Tercero	9	Rural	Licenciatura normal básica
ANDRES-URB-6	9. Andrés	Sexto	29	Urbana	Normal básica
ROSA-URB-3	10. Rosa	Tercero	30	Urbana	Normal básica

Las claves de cada observación y entrevista, retoman el nombre de cada profesor (que ha sido cambiado); el tipo de escuela urbana (URB) o rural (RUR) y por último un número, que corresponde al grado en que labora (3 es tercero y 6, sexto grado).

Por otro lado es necesario señalar que después de transcribir las entrevistas y las observaciones de clase, se procedió a realizar una base de datos²⁶ en donde se concentrara la información (seleccionada) relacionada con los rasgos de comprensión que se localizaron en todas las transcripciones, tanto de las de entrevistas como de las observaciones de clase.

²⁶ La base de datos está disponible en un archivo electrónico en Excel. Los ejemplos de las transcripciones de las entrevistas y las observaciones de clase corresponden a dos casos: Juan-urb-3 y Sonia-rur-6.

4.1. Análisis de las transcripciones

Fue necesario analizar cada observación de clase y cada entrevista. En cada una de ellas se iban identificando los rasgos (relacionados con la comprensión lectora) en que hacían énfasis los profesores. Se colocaba a un costado del párrafo un comentario que mostrara qué rasgo o eje enfatizaba esa acción didáctica o lo que comentaba el profesor, por ejemplo el número de veces que leían el texto, si manifestaba cuál era el propósito de la lectura, si les indicaba cómo leer o cuando explicaba (en la entrevista) qué es lo que evalúa cuando se trata de comprensión, cómo la define y qué elementos incluía en su definición: propósito de la lectura, actividades cognitivas como reflexionar, pensar, inferir, deducir, recordar, etc.

Después de realizar ese análisis en cada una de las transcripciones, se procedió a sintetizar la información y vaciarla a un registro o base de datos que después se imprimió. De cada profesor se concentraba la definición textual que dieron de comprensión lectora, las actividades que señalaba como favoritas para promover la comprensión lectora, su opinión sobre la prueba ENLACE, la síntesis de la clase observada (que sintetizaba las actividades destacando el tipo de preguntas que el profesor hacía y el número de las mismas, qué y qué no corregía; la secuencia que siguió en las actividades y qué y cómo evaluaba). Los anexos 1,2, 3 y 4 muestran ejemplos de las transcripciones (de la clase y de la entrevista) realizadas a dos profesores (Juan-urb-3 y Sonia-rur-6).

4.2. Base de datos y tablas individuales

Como resultado del análisis de cada una de las transcripciones se obtuvo una base de datos en Excel (anexa) que se compone de distintas columnas: definición de comprensión lectora, actividades que mencionaron como eficaces para promover la comprensión lectora, elementos y elementos que favorecen la comprensión, actividades que llevan a cabo para evaluar la comprensión, opinión sobre la prueba ENLACE, entre otros.

Al realizar la base de datos y concentrar en ella la información de todos los profesores se pudo hacer comparaciones y analizar el discurso empleado por cada de ellos, no obstante fue

necesario hacer una especie de síntesis de cada uno de los diez casos para relacionar la información de la entrevista con la información que obtuvimos de la observación de clase y esta información (sintetizada) es la que se muestra en dicho archivo (anexo 6).

En la base de datos (anexo 5) se podrá localizar la información que se seleccionó por considerarla pertinente con nuestro objeto de estudio. No obstante, como se aprecia en el archivo aún se concentra una gran cantidad de información, por tal motivo se decidió sintetizar cada caso en un archivo más concreto (anexo 6) y conciso para poder “reconstruir” cada una de las representaciones.

El resultado fue la elaboración de tablas más sintetizadas por cada profesor (anexo 6) en las que se concentró la información más relevante por cada caso. De este análisis surgió la identificación de rasgos y ejes que se muestran en el gráfico 1, del capítulo siguiente.

En el anexo 6 se muestran las tablas de cada uno de los diez casos, lo cual permitió identificar dos ejes de análisis que parecían permitirnos organizar lo más fundamental de las representaciones y que nos interesaban desde un inicio: la forma de leer y la ubicación del significado. Además se localizaron varios rasgos que estaban presentes en la representación de cada profesor. Tanto los ejes como los rasgos tienen una relación directa con la comprensión lectora pues se refieren a actividades cognitivas como la reflexión, el recuerdo, la crítica, pero ninguno de ellos fue impuesto ya que se retomaron de las propias opiniones de los docentes.

Después de concentrar la información de cada profesor (rasgos mencionados y énfasis otorgado al texto o al lector en la construcción del significado y la liga débil o fuerte a la forma de leer) surgió la idea de presentarlos gráficamente para que se identificaran mejor sus semejanzas y diferencias. A partir de ahí se elaboró el gráfico 1 que muestra los resultados. Los ejes y rasgos detectados se describen en el siguiente capítulo.

En resumen, el proceso de análisis inició con las transcripciones de las entrevistas (anexo 1 y 3), y posteriormente las de las clases (anexo 2 y 4); luego se analizó la información de cada una de esas transcripciones y aquella que se ligara con nuestro objeto de estudio se concentró

en una base de datos (anexo 5) que se imprimió y analizó tratando de identificar semejanzas y diferencias de cada uno de los casos y a su vez del conjunto; posteriormente se concentró la información de cada caso en tablas individuales (anexo 6). Y por último del análisis de estas tablas individuales se identificaron los ejes y rasgos de análisis que presentamos en el gráfico 1 en el que tratamos de configurar la representación de comprensión lectora que posee cada uno de los profesores que participaron en la investigación.

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS: REPRESENTACIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Inferir las representaciones de los profesores no fue una tarea fácil. Cabe señalar que durante las entrevistas y las observaciones hubo ocasiones en que los elementos que conformaban la representación de comprensión lectora del docente eran totalmente evidentes, pero hubo otros en que a pesar de su ausencia (en la entrevista o en la práctica) también la conformaban. Por tanto, como ya se comentó primero se analizó la entrevista, luego la observación de clase y después se hizo una triangulación de datos entre la información de la entrevista y la información de la clase para poder inferir la representación. Después de esta triangulación, se identificaron los rasgos que cada profesor “maneja” o “aborda” cuando implementa una actividad para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos y principalmente se identificaron dos ejes de análisis.

Tanto los ejes como los rasgos de análisis se fueron identificando en la información de las clases y entrevistas; su presencia y manejo variaba de acuerdo a cada profesor aunque en lo que se refiere a los ejes, esos sí estaban presentes en todos los profesores. Para mostrar la presencia de esos ejes y rasgos se puede visualizar el gráfico 1 que esquematiza la “ubicación” de cada profesor con relación a sus compañeros. Dicha “ubicación” obedece al “grado de preferencia” que mostraron en los ejes (*forma de leer y ubicación del significado*) y también se destacan los rasgos predominantes en su representación.

En los siguientes apartados se describe a qué se refieren cada uno de los ejes y rasgos de análisis, después se presenta un apartado de resultados generales en el que se describe cómo se comportaron algunos datos relacionados con los años de antigüedad, la formación inicial y continúa de los docentes, para luego mostrar un análisis sobre la opinión que los profesores manifestaron en torno a la prueba ENLACE. Como previamente se señaló, los resultados de estos exámenes han desencadenado una serie de reacciones en diversos ámbitos educativos y por ello quisimos explorar cuál era la opinión de los profesores con relación a la forma en que ENLACE intenta “medir” la comprensión lectora en sus alumnos ya que este dato nos aproximó a las representaciones de los docentes porque se identificó que a pesar de que la

mayoría no se representa la comprensión como una habilidad (que así la define ENLACE-SEP), a partir de sus opiniones pudimos conocer qué características retomaron para definir la comprensión, tales como inferencia, reflexión, análisis, etc. Para mayor información sobre las expresiones de los profesores en torno a la prueba ENLACE, se ofrece en un archivo electrónico en Excel (anexo) en la columna dedicada al rubro “opinión de ENLACE”; además en las columnas (del mencionado archivo) que muestran la transcripción de la forma en que los profesores respondieron los tres reactivos también evidencian las complicaciones y opiniones que manifestaron en torno a dicha prueba.

Para continuar este capítulo dedicado a la presentación del análisis de los resultados, se describe la representación que inferimos de cada uno de los profesores; para ello se muestra por cada uno de los profesores, una síntesis de la clase que observamos; y de la entrevista que se le hizo al profesor, se retoma la definición de “comprensión lectora” que cada uno mencionó y los elementos que los profesores consideraron que obstaculizan o favorecen la comprensión. Este apartado sólo extrae una parte tanto de la entrevista como de la clase, por ello el archivo electrónico anexo puede ser útil para ampliar esta información e identificar por qué y cómo se caracteriza cada representación que se presenta.

El apartado final de este capítulo muestra un análisis del conjunto de representaciones, se analiza cómo influyen en las prácticas didácticas de los profesores y qué semejanzas o diferencias guardan entre sí.

1. EJES Y RASGOS DE ANÁLISIS

1.1. La ubicación del significado

En la comprensión lectora, la construcción de significados es un elemento indispensable, en eso consiste gran parte de la tarea de comprender el texto y si bien es una tarea que realiza el lector en interacción con el texto, no depende únicamente del lector sino también del formato del texto, de su contenido y del contexto que rodea la tarea de leer.

La localización o ubicación del significado es un eje indispensable en la representación de comprensión lectora porque permite indagar cuáles profesores se inclinan por el texto, cuáles por el lector y cuáles establecían un punto intermedio. Si el profesor da prioridad al texto es porque lo considera básico y referencia de lo que se comprende, no da mucha apertura para que el alumno lo interprete e incluso critique. Un profesor con inclinación hacia el texto como “poseedor de los significados” sólo permite identificar información textual o literal del texto y promoverá algunas inferencias pero no necesariamente.

El caso contrario es el de los profesores que toman el texto como un elemento que sirve para el análisis, reflexión y crítica, porque consideran que son los alumnos quienes tienen que aportar el significado y no únicamente el texto. Estos profesores creen que el alumno es quien debe anticipar, inferir, describir, analizar y criticar la información que presenta el autor del texto y a partir de ello, al menos dos profesores señalaron que el alumno deberá hacer una selección de aquello que puede retomar para su vida personal.

Varios profesores no mencionaron la palabra *significado*; no obstante hacían referencia a él cuando les pedíamos que definieran qué es comprensión lectora y se inclinaban hacia el texto o al lector, es decir daban prioridad al texto como proveedor de significados o al lector como el que los construye. Ante esta situación decidimos tomar el significado como un eje de análisis identificando hacia dónde lo ubicaba el profesor.

Este eje se muestra en la parte inferior del gráfico 1 y representa dos extremos de un continuo: el texto (izquierda) o el lector (derecha). Colocamos el nombre de cada profesor ya sea a la derecha o a la izquierda según se aproximó a uno de los dos polos, o bien en un punto intermedio. Para colocar al profesor hacia uno o al otro lado tomamos en cuenta la definición de comprensión, las actividades que señalaron como efectivas para promover la comprensión lectora y el tipo de actividades que emprendieron en la clase que observamos. En la tabla de Excel (anexo) se muestra en el apartado *clase*, el tipo y número de preguntas que realizaban (literales, inferenciales, de opinión) lo cual junto con la definición que nos dieron fue decisivo para ubicar al profesor a la izquierda, derecha o en un punto intermedio.

Nuestra postura es que la ubicación del significado debe estar en un punto intermedio entre el lector y el texto ya que es ahí donde se construyen los significados en torno del texto tomando en cuenta su contenido y los propios conocimientos del lector, sus impresiones, interpretaciones y críticas.

1.2. La forma de leer

Al analizar los datos de las entrevistas y de las clases nos dimos cuenta que la mayoría de los profesores manifestaban que un aspecto decisivo en la comprensión de textos era la forma en que el alumno lo leía (su fluidez: su entonación, los errores o la exactitud de la reconstrucción del texto y el "ritmo" de la lectura); de hecho ninguno de ellos afirmó que la forma en que se lee un texto no influya en la comprensión del mismo.

Cuando les preguntamos a los profesores la definición de comprensión, muchos de ellos señalaron claramente la forma de leer con un aspecto que evidencia que el alumno está comprendiendo o no, sin embargo, además de lo que ellos expresaron en la definición, en la pregunta ¿qué obstaculiza que los alumnos comprendan el texto? muchos señalaron que la forma de leer; por último en la clase observada tomamos en cuenta el énfasis que le daban a este eje, si ponían énfasis en la pronunciación, corregían errores, etc. (estos registros se pueden apreciar en la columna dedicada a "clase" de la tabla de Excel anexa).

Con base en la información que los profesores proporcionaron en los datos señalados la forma de leer se entiende como la manera en que el lector lee el texto con fluidez (rapidez-lentitud) pronunciación adecuada, haciendo pausas, énfasis según lo exija el texto, claridad en las palabras, etc. Asimismo este eje se puede localizar tanto en la lectura en silencio como en la lectura en voz alta, en esta última al oralizarlo se podrá apreciar con facilidad, no obstante al leer un texto en silencio es común que también se lleven a cabo retrocesos, pausas, énfasis, etc.

1.3. Los rasgos

Los rasgos fueron elementos que los profesores mencionaron como relevantes en la comprensión lectora, no fueron mencionados por la mayoría de los profesores pero cada uno de ellos señaló y justificó su presencia en el proceso de comprensión.

De manera sucinta se muestran los diferentes rasgos de análisis y a qué se refiere cada uno en coherencia con lo que los profesores señalaron y en el gráfico 1 se muestran en círculos de colores a un costado del nombre del profesor que lo señaló.

- **Finalidad:** se refiere a la finalidad o propósito de la lectura. Los profesores que la señalaron, destacaron que para comprender un texto es necesario tener en cuenta el propósito de la lectura.
- **Criticar:** Criticar la temática del texto, tomar una postura, estar o no de acuerdo con el autor. Profesores como Andrés y Juan mencionaron este rasgo pero no en el mismo número de importancia; el primero destacó que la *crítica* es un elemento que debe estar prioritariamente en la comprensión lectora ya que es el propósito o finalidad de la comprensión lectora, mientras que para Juan este rasgo está presente aunque no en primer lugar, es decir se requiere llevar a cabo varias acciones antes: extraer información, reflexionar sobre el contenido del texto y al final criticarlo.

- **Habilidad:** Tomando como base los discursos actuales que definen la comprensión como una habilidad, para nosotros fue sorprendente que sólo dos profesoras remitieran la comprensión a este concepto. Karina definió claramente la comprensión como una habilidad e Iris lo hizo pero cuando le preguntamos sobre los obstáculos de la comprensión lectora al referirse a ella como “la habilidad de comprensión lectora”.
- **Imaginar:** Este rasgo se refiere a la recreación simbólica de lo que ocurre en los textos que se leen: imaginar lo que está sucediendo en el texto. No obstante el sentido en que Juan menciona *imaginar* se refiere a inferir y reflexionar sobre por qué los personajes del texto actuaron así y por qué el autor escribió el texto, sin embargo respetamos el término utilizado por el profesor aunque son dos formas distintas de interpretar este rasgo.
- **Reflexionar-Razonar:** pensar, razonar o reflexionar situaciones específicas del texto quedó integrado en este rubro.
- **Liga con la producción de textos:** los profesores que tienen este rasgo consideraron que la producción de textos va ligada con su comprensión. No separan la producción de textos con la comprensión porque consideran que van asociados, que la producir textos le ayuda al alumno a comprenderlos.
- **Recordar:** Es un rasgo que sólo tuvo una mención pero es interesante porque comúnmente se le asocia con comprensión literal o incluso memorización y descifrado. La profesora no le dio tanto énfasis y sólo lo mencionó para destacar que cuando se comprende un texto se puede recordar, por tanto el recuerdo forma parte de la comprensión.
- **Captar- extraer:** Este rasgo se asocia con el “tomar” del texto aquello que nos quiere decir, extraer información del mismo, las ideas principales del texto o lo que éste nos quiere comunicar.

- ***Trasladarla al plano personal:*** Rasgo muy ambicioso de la comprensión lectora puesto que no sólo se espera que con leer se pueda interpretar el texto o analizarlo sino además trasladarlo a un ámbito personal, tomando de él aquello que le permita y sirva al lector socializar mejor con las personas y hacerse mejor persona.
- ***Número de lecturas:*** los profesores asociaron la comprensión con el número de lecturas que se hacen. Para algunos, la comprensión lectora se da como resultado de la primera lectura independientemente del tipo de texto; para otros es válido que se hagan varias lecturas, no importa el número que se hagan hasta que se comprenda el texto.

Para mostrar los rasgos que cada profesor incluye en su representación de la comprensión lectora, se muestra el gráfico 1. Después en el apartado de representaciones de comprensión lectora se muestra cada caso, una síntesis de la clase del profesor, la definición que dio de comprensión y por último la representación que se reconstruyó a partir de la información de la entrevista y clase. No obstante, antes de mostrar todos estos datos, es necesario contextualizar las condiciones y características del grupo de profesores que participaron en la investigación; para ello, se presenta un apartado preliminar de resultados generales sobre los docentes, que tienen que ver con sus estudios profesionales, antigüedad docente, formación inicial y continua, entre otros.

2. RESULTADOS GENERALES

Tomando en cuenta que el objeto de estudio de la investigación fue la representación de los docentes sobre la comprensión lectora, los instrumentos no fueron diseñados para indagar ampliamente datos sobre la formación inicial de los profesores; por ello, de los pocos datos recabados se puede decir que, a pesar de las deficiencias y críticas que se le atribuyen al sistema de formación continua, se detectó que *casi todos* los docentes que participaron en la investigación (excepto el profesor con menor antigüedad), *han participado en algún curso de actualización* y siete de los diez profesores recordaron un curso que abordara temáticas relacionadas con la comprensión lectora (estrategias, lectura de libros del rincón, resumen, uso de la biblioteca, etc.). La mayoría de los profesores *destacaron la importancia de tomar esos cursos* porque los consideraron necesarios y pertinentes para retroalimentar su práctica didáctica cotidiana, pero los consideran insuficientes.

A su vez, en las clases observadas se pudieron identificar ciertas actividades didácticas como estrategias de lectura, trabajo con las imágenes del texto, retroalimentación, trabajo con los libros del rincón y en las entrevistas principalmente, los profesores mencionaron reiteradamente conceptos como: conocimientos previos, anticipación, predicción, inferencias, etc., que guardan una relación íntima con los *materiales* que les hacen llegar en los diversos cursos de actualización. Por todo esto, se está en condiciones de afirmar que la influencia de la formación continua en las representaciones de la comprensión lectora es importante aunque no garantiza cambiar total o radicalmente la práctica didáctica del profesor. El impacto que la formación continua tiene en las representaciones del profesor sí es relevante, sin embargo en la modificación de su didáctica no lo es tanto, porque en ésta, influyen otros factores (como el tiempo) y condiciones que no le permiten llevar a cabo “fielmente” todos los acuerdos que en los cursos se tomaron:

“últimamente se han hecho proyectos de escuela, para trayecto formativo y ya se ven las necesidades que tiene la escuela (...) se ha visto eso, se manejó la comprensión lectora como necesidad, son muy bonitos planes, fueron reuniones con todos los maestros y salimos muy contentos tratando de buscar la solución a esto, mas... el

programa nos absorbe y el tiempo nos abrumba tanto que dejamos a un ladito esas actividades que llevamos pensadas y así nos ocurre o me ocurre a mí por los cursos. Hay muchas ideas, muchas sugerencias de otros maestros mas... cuando llega el tiempo de estar en el salón el tiempo se acorta...” (JUAN-URB-3)

Este mismo tipo de problemas se presenta cuando el docente se dispone a cumplir con el programa de la asignatura, ya que considerando que el actual programa de formación de maestros se plantea como propósito que los futuros docentes conozcan los programas de las materias que impartirán, en el grupo de docentes que investigamos, se encontró que todos coinciden en “intentar” cumplir con el programa de la asignatura de español e implícitamente con las actividades que se recomiendan para promover la comprensión lectora, pero el tiempo a veces no se los permite.

Los diez profesores mostraron su experiencia en el uso del material didáctico que la SEP les provee y, sólo en algunos casos, de otros materiales (de la iniciativa privada) que acostumbran seleccionar por su pertinencia con el programa de la materia, a su juicio. Este hecho muestra una aceptación y apego al enfoque de la asignatura pero que, tomando en cuenta el resto de los datos recabados, no permite identificar en qué etapa de sus formación se adquirió. La información que se obtuvo no refleja explícitamente elementos de la formación inicial de cada uno de los profesores que participó en la investigación, aunque en conjunto sí se pueden caracterizar algunos rasgos, entre los cuales podemos destacar el hecho de que los profesores sí abordan los contenidos que les marca el programa y en consecuencia también están siendo coherentes con los contenidos que “evalúa” ENLACE. Ante esta realidad, la profesora IRIS-RUR-6 mostró su amplio desconcierto al señalar que se esfuerza por trabajar aplicando las indicaciones didácticas de los materiales que la SEP le hace llegar y que al final los resultados esperados en sus alumnos en la prueba ENLACE no son satisfactorios. Además de IRIS, otros profesores (Karina, José) señalaron que la prueba no está “difícil”, pues al contrario, contiene preguntas muy sencillas, pero esto contrasta con los libros (de la SEP) que utilizan para trabajar con sus alumnos, pues estos no contienen reactivos similares a los de la prueba y peor aún, las actividades que esos libros plantean son muy distintas a las que presenta la prueba.

Los profesores manifestaron diversos puntos de vista sobre la evaluación de la comprensión; algunos señalaron que todos los alumnos comprenden algo (a pesar de los discursos de las evaluaciones estandarizadas), porque consideran que no hay un sólo alumno que no comprenda nada y aunque sea muy “poco” ellos comprenden “algo”; en estos casos, la evaluación se centra en saber *qué comprendió o qué tanto comprendió*. Otros profesores señalaron que sí puede haber alumnos que no comprendan nada porque durante la lectura²⁷ estuvieron distraídos y no se concentraron en lo que estaban leyendo; en este caso la evaluación se centra en saber *si el alumno atendió o no*, que es en realidad un planteamiento diferente al de la prueba ya que esta presupone la máxima concentración y esfuerzo por parte de los alumno. No obstante, la mayoría de los profesores destacaron que la evaluación de la comprensión lectora no es exclusiva de una sólo materia porque consideran que la comprensión se da en todas las materias y en diversas actividades didácticas.

En las clases observadas fue evidente que los profesores son los principales guías en el tratamiento de los textos, a través del cual se decide *qué leer* (lo cual obedece al cumplimiento del avance programático y la “obligación” de abordar los textos oficiales) y, en la mayoría de las ocasiones, *cómo leer*. Al menos la mitad de los profesores que observamos mostraron mucha intervención en la explicación e interpretación de los textos y, en general, sus discusiones giraron en torno a rasgos del texto que consideraron importante discutir oralmente y en un sólo caso, el profesor implementó el cuestionario. Se constató que cuando el profesor enfoca sus actividades en la discusión del texto, guía la interpretación de expresiones en particular y propone ideas (sin imponer su propia interpretación); asimismo, funge no sólo como modelo de cómo leer, sino que también muestra “cómo comprender el texto”.

Fue evidente que los libros de texto de la materia de Español (de la SEP) son los recursos más utilizados en el aula y sin embargo, el maestro en múltiples ocasiones no sólo se limita a ellos porque también solicita a sus alumnos libros de texto comerciales (como guías didácticas) con la finalidad de “apoyar” las asignaturas y su propia actividad docente²⁸; en concordancia, otros

²⁷ Individual o grupal, en voz alta o en silencio.

²⁸ La existencia y la utilización de libros que no son de la SEP, que varios docentes utilizan para apoyar su actividad, las pudimos constatar en un acercamiento exploratorio con docentes de tercer y sexto grado de

estudios (García, 2001) señalan que aparte del trabajo que el alumno lleva a cabo con y en los libros de texto, en la planeación de sus clases el profesor también se apoya en otros libros diferentes a los oficiales (los de la SEP).

En este sentido, varios profesores señalaron la importancia y riqueza de las ediciones de la SEP y en sus clases mostraron una apropiación de dichos documentos. Aunque los profesores de sexto grado señalaron que no hay un *libro para el maestro de español de sexto* que apoye su práctica, en sus clases utilizaron los *libros de Español de los alumnos (tanto el de actividades como el de lecturas)*, siguiendo en la medida de lo posible el desarrollo de la secuencia didáctica que el libro de español actividades le marcaba.

En cuanto al uso y apoyo de los libros pertenecientes a la colección de la *Biblioteca de Actualización del Maestro*, de los diez profesores entrevistados, sólo dos mencionaron el texto *El niño y sus primeros años en la escuela*, mientras que el resto de los profesores señalaron que no conocen estos libros o en caso de conocer algunos, no los leen “por falta de tiempo”. Al respecto, ANDRES-URB-6, uno de los profesores con mayor antigüedad, dijo no conocer esta colección y sin embargo mostró simpatía por la lectura de textos electrónicos y señaló varios títulos de libros, relacionados con la lectura y la comprensión, que ha leído vía Internet.

Es interesante saber que la mayoría de ellos tiene gusto y “hábito” por la lectura, aunque consideran que a veces “no tienen tiempo” para hacerlo y que de los diez, sólo una profesora (ROSA-URB-3) haya señalado lo contrario al aceptar contundentemente “no tener el hábito de leer” porque “no le gusta” hacerlo. Sin embargo, esa profesora enfatizó su interés porque sus alumnos sí obtengan y desarrollen ese hábito “para que no les pase como a ella” lo cual es una muestra de que ese sentimiento muy personal (de rechazo hacia la lectura), no lo extiende hacia sus alumnos e incluso promueve actividades para evitarlo. Este dato se pudo constatar en las clases observadas ya que ella impulsa muchas actividades didácticas para que sus alumnos conozcan diversos textos y desarrollen la comprensión lectora, y ellos mismos mostraron sus producciones escritas que correspondía a distintos textos.

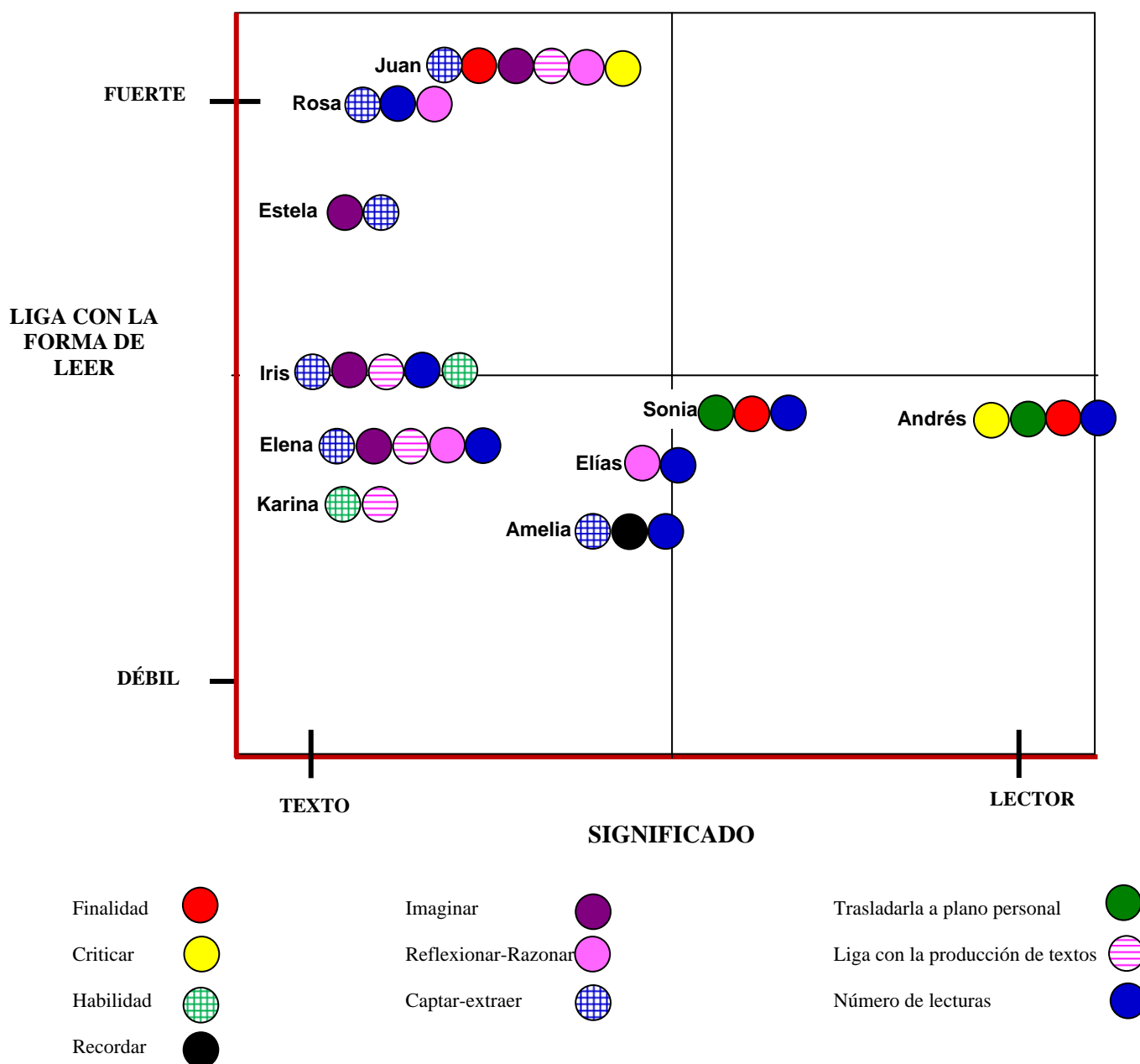
primaria, en el que un docente de una escuela urbana y con 20 años de experiencia docente señaló que ese y otros materiales se adquieren a través de “contactos”.

En la entrevista se les pidió a los profesores que definieran el término “comprensión lectora” o que dijeran “qué es”. Cada uno también señaló algunas actividades “eficaces” para promover el desarrollo y “evaluación” de la comprensión lectora en sus alumnos y además, mencionaron algunos elementos que favorecen u obstaculizan ese proceso en el alumno. Sin embargo por razones de espacio solo retomaremos la definición que dio cada profesor porque ésta constituye la parte “explícita” de la representación, para después presentar la triangulación entre ésta y el resto de la información de la entrevista y los datos recabados de las clases.

La definición expresada resultó ser un dato importante pero que por sí sola no permitió inferir la representación del profesor. Para ello se consideró el resto de la información de la entrevista y la de las clases. A partir de esa información se localizaron dos ejes principales para caracterizar las representaciones que sobre la comprensión tienen los docentes: la importancia concedida a la forma de leer y la ubicación de los significados prioritariamente, en el texto o en el lector.

En la gráfica 1 se muestra en la línea horizontal inferior el rasgo referente a la ubicación del *significado*; el profesor que más a la derecha se encuentre, consideró que el lector (alumno) es quien otorga el significado; ubicado a la izquierda simboliza que es el texto quien aporta el significado y en un punto intermedio indica que tanto el texto como el lector aportan el significado en la comprensión lectora. Cabe señalar que hay matices entre los profesores; algunos no muestran explícitamente estar totalmente convencidos de que es el texto o el sujeto quien otorga el significado, por lo cual decidimos mostrar gráficamente hacia dónde se dirigen más, es decir hacia donde se inclinan.

Gráfico 1



El eje relacionado con la *forma de leer* corresponde a la línea vertical izquierda; en este sentido se distingue el grado de importancia que le dan los profesores a dicho rasgo en el proceso de comprensión. Se muestran a aquellos profesores que tienen un apego fuerte y aquellos que no, o bien que muestran un punto intermedio al equilibrar el énfasis de ese elemento en la comprensión lectora. Ejemplificando este eje podríamos señalar que un

profesor como Juan situado en la parte superior del gráfico muestra un apego importante a la forma de leer, ya que él se empeña porque sus alumnos lean de manera fluida, con la pronunciación adecuada y respetando pausas. Esta situación fue evidente en la clase observada ya que mostró mucho interés en que sus alumnos ejercitaran la “forma de leer”, con la práctica diaria y repetitiva (varias veces se leía el mismo texto) de lectura en voz alta de palabras, frases y textos cortos. Les exigía a sus alumnos que respetaran los signos “las pausas en las comas” y les ponía ejemplos: “...no se lee palabra por palabra, se dice el viento y el sol, no decimos el viennntooo y... el sool, con pequeñas frases o pequeñas ideas” (JUAN-URB-3, anexo transcripción de clase). En la entrevista este mismo profesor destacó la relevancia que tiene la forma de leer en la comprensión del alumno, ya que señaló que es importante promover la “lectura de calidad” es decir, la pronunciación adecuada y fluida del texto.

Además de *la forma de leer*, el otro eje básico del análisis se refiere a la *localización del significado* que se señala como el eje de la parte inferior del gráfico, tienen dos polos (el texto y el lector) y como se observa sólo un profesor es quien se destaca por atribuir totalmente la construcción de significados en el lector. Aunque hay profesores que ponen en equilibrio su apreciación, la mayoría se aproxima al texto como “fuente que provee significados”.

En contraposición, la profesora Amelia no le atribuyó tanta importancia a la forma de leer y tanto ella como Juan imparten el mismo grado escolar. En la clase de AMELIA-RUR-3 (ver anexo-tabla de Excel) se pudo observar que ella no corrigió la forma de leer de sus alumnos y si cometieron varios, optaba por leer nuevamente lo que los alumnos habían leído (de manera individual y en voz alta) y no hacía explícito el error, es decir, no mostró importancia en la forma de leer ni en su clase ni en la información que dio en la entrevista.

Se identificaron otros rasgos que los profesores señalaron y es de suponer que formen parte de su representación puesto que los consideraron elementos que influyen en la comprensión lectora como por ejemplo, *leer con una finalidad explícita*, *considerar el número de veces en leer el texto*, *reflexionar y/o razonar el contenido del mismo* y entre otros, *imaginar*, *recordar* e incluso *criticar* el contenido del texto. El en gráfico 1 se puede apreciar la ubicación de cada profesor con los diferentes rasgos que señalaron y el grado de importancia que le otorgan a

cada uno de ellos. A su vez, también podemos visualizar el número de elementos que se pudieron “rescatar” de cada profesor y más adelante explicaremos en sí la representación de cada profesor.

2.1. Comentarios sobre la prueba ENLACE

En apartados anteriores se analizó las definiciones de comprensión que poseen los discursos de varios enfoques institucionales, uno de los cuales es el de SEP que aplica la prueba ENLACE para “evaluar” diversos contenidos entre los que se encuentra presente la comprensión. A los profesores no sólo les pedimos su opinión con relación a la prueba sino que también les mostramos tres reactivos de esa prueba (que evalúan la comprensión) para que los analizaran y señalaran la pertinencia que tienen para medir comprensión. El propósito fue identificar qué características de los reactivos son consideradas como válidas por los profesores e indagar qué tanto corresponden a su propia representación de comprensión.

En principio Rosa, Estela, Amelia, Elena, Karina, Juan e Iris consideraron que la prueba ENLACE es un “instrumento de evaluación” que aceptan y consideran adecuado para medir la comprensión lectora en sus alumnos, no obstante reconocen que no siempre estuvieron de acuerdo y que la prueba tiene varias características que pueden ser mejoradas.

Amelia por ejemplo señaló que en ocasiones anteriores no estaba de acuerdo con la prueba, sin embargo a partir de la última vez que la aplicó se dio cuenta que los resultados de los alumnos coincidieron con sus apreciaciones, los alumnos que van mal también salieron bajos en ENLACE y los que no, salieron mejor, por lo tanto se dijo conforme.

El resto de los profesores señalaron que la prueba tiene aspectos positivos como el que exija que el alumno reflexione, infiera y extraiga información, no obstante señalaron algunos aspectos que podrían mejorar para tener un mejor diagnóstico.

Juan y Karina (que imparten clases en la misma escuela) mencionaron los aspectos críticos de la prueba sin leer los reactivos. El resto de los profesores mencionaron algunas características

negativas de las pruebas cuando leían los reactivos, para ello se les indicó que esos reactivos pertenecen al cuadernillo de preguntas de ENLACE 2006 para tercer grado.

Elena-rur-3 y Sonia-rur-6 señalaron que los dos primeros reactivos estaban complicados, que se tendrían que modificar pues exigen más de lo que los niños pueden contestar. En este mismo sentido se pronunció Karina-urb-6, aunque no accedió a leer los reactivos que le presentamos, señaló que en las aplicaciones que ha hecho de la prueba, ha notado que algunos reactivos tienen un grado de complejidad “exagerado” aunque otros están bien.

Sonia-rur-6 y Juan-urb-6 señalaron que las preguntas presentan situaciones que no son representativas de la sociedad en donde viven los niños porque no son adecuadas a la zona en que está la escuela y pone a estos alumnos en desventaja con los que habitan en regiones céntricas urbanas “que tienen más comprensión” (Juan-urb-6) y en donde las familias tienen mejor posición económica. Consideran que se tiende a generalizar a todos los niños no tomando en cuenta las diferencias de acuerdo al contexto.

Otra característica de los reactivos, según las profesoras Karina y Sonia es la ambigüedad de algunas preguntas “al estilo carrera magisterial (...) a lo mejor es por, no por atínale, sino bueno por: está no es por esto, esta no es por esto, pues entonces es ésta, en un sentido un tanto... deductivo diría yo” (Karina-urb-6).

Karina e Iris señalaron que hay diferencias entre los exámenes bimestrales que ellas aplican, con los exámenes ENLACE. Karina reflexiona y señala que la diferencia consiste en que ENLACE se enfoca a las habilidades, mientras que los exámenes bimestrales²⁹ se enfocan en los contenidos. Iris ve más grave el problema porque reconoce que se encuentra angustiada porque nota un desfase no sólo entre ENLACE y sus exámenes bimestrales sino también con el libro de texto, aunque reconoce que en las pruebas se indagan los “contenidos mínimos que deben ver con los alumnos”.

²⁹ La selección de los exámenes bimestrales es libre. Varios de los profesores los compran ya hechos por ciertas editoriales, en ocasiones deciden realizarlos ellos mismos como el Mtro. Andrés o su director se los proporciona. La elección de una u otra forma depende de las exigencias de su centro escolar.

Rosa y Karina señalaron que las pruebas evalúan los contenidos que se integran en el programa del curso, incluso Karina menciona que la prueba sí tiene que ver con el enfoque de español y matemáticas pero destaca que el problema se da cuando ellos como maestros no le dan ese enfoque a esas materias y por lo tanto se pierde la correspondencia.

Además de las observaciones señaladas, los profesores también señalaron que las pruebas:

- Contienen *textos* (“lecturas”) *muy amplios* (Iris-rur-6) lo cual es un aspecto que no le ayuda al alumno.
- El *tipo de reactivos* (Iris-rur-6) no son muy conocidos por los alumnos, aunque la profesora reconoce que son los maestros quienes tienen que darles ciertas herramientas a los alumnos para que puedan responderlos siguiendo la instrucción.
- Faltan más *preguntas literales* (Estela-rur-6, Elena-rur-3)

Por otro lado, aunque Amelia no señaló en su definición directamente el concepto habilidad, al leer los reactivos dijo que su resolución depende de la capacidad del alumno, aludiendo indirectamente a la habilidad, poseerla o no. Por su parte Elías, al leer los reactivos consideró que sí eran adecuados para medir comprensión porque exigen que el alumno infiera, y “las inferencias son parte de la comprensión”.

Karina se declara abiertamente a favor de aplicar como ejercicios en clase ciertos reactivos (pocos) de la prueba ENLACE para ejercitar su resolución “para que aprendan a contestar ese tipo de pregunta”; ella y el profesor Juan fueron los únicos que mencionaron la utilización de reactivos de la prueba para ejercitarlos con sus alumnos. La profesora Karina comentó que en su escuela han tenido discusiones sobre si la evaluación debe depender de la forma en que se enseña o al revés, de acuerdo a la forma de evaluar está la forma de enseñar. En su escuela ellos decidieron empezar a hacerlo de esa forma: de acuerdo a la forma en que los están evaluando, están enseñando.

En términos generales se observa que los profesores reconocen que la prueba es necesaria pero que debe modificar en varias de sus características. Están conscientes de que es coherente con

el enfoque de las materias que evalúa pero hay un desfase entre la forma en que se muestra la lección del libro de texto, la forma como evalúan en los exámenes bimestrales y la forma en que evalúa la prueba ENLACE. Varios profesores señalan que la prueba sí indaga aspectos de comprensión lectora como la inferencia, la extracción de información y la crítica pero que también contiene preguntas ambiguas o incluso de mayor complejidad a la del grado en que se aplica.

Se pueden localizar opiniones contrarias, por ejemplo entre Estela y Andrés, ya que para Estela es necesario que la prueba incluya más preguntas literales y para Andrés este tipo de pruebas no se relacionan con comprensión lectora. Tienen representaciones distintas, como se ve en el gráfico.

3. REPRESENTACIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Después de conocer las apreciaciones que tienen los profesores en torno a la prueba ENLACE y algunos resultados generales, es necesario revisar cómo trabajó la comprensión lectora en la clase cada profesor y qué enfatizó en la entrevista. Procederemos a presentar en cada uno de los casos una síntesis de su clase (se menciona el material que utilizó), algunos de los rasgos de la entrevista, entre los que destacan la definición de comprensión y algunas actividades que señalaron como eficaces para promoverla. Para ampliar la información aquí presentada se puede consultar el archivo electrónico de Excel (Anexo) en donde se detalla más la clase observada y todos los datos de la entrevista.

3.1. JUAN-URB-3

Síntesis de clase. La clase inicia con una actividad en la que se utiliza el abecedario, luego continúa con el dictado de un fragmento del texto “El viento y el Sol” (el maestro hace la aclaración que ésta vez el dictado será de un texto y no de palabras como en otras ocasiones). Cuando finaliza el dictado el maestro explica de dónde proviene el texto y hace algunas preguntas alusivas a su contenido. Después muestra una lámina con el texto que él mismo les había dictado y él empieza a leerlo; luego le pide al grupo que lo lea y después genera un diálogo con el grupo para conocer la opinión de los alumnos sobre algunos puntos del texto, por ejemplo qué opinan de la última parte del texto y algunos alumnos opinan. En esta conversación se llevan aproximadamente seis minutos.

Cuando terminan de hacer los comentarios el maestro lleva a cabo otra actividad en equipos, los alumnos tenían que contestar unas preguntas en unas hojas que el maestro les dio a cada equipo. Las contestan y luego las revisan en grupo. El tiempo que resta de la clase lo dedican a la ficha que aborda como estrategia la del robot Silabín.

En esta clase se puede identificar un procedimiento sobre cómo se puede abordar y promover la comprensión de un texto (fragmento) en tercer grado de primaria. Inicia con una

introducción al texto, hace un breve comentario sobre la procedencia y título del texto que les va a **dictar**; luego muestra en una lámina el fragmento del texto que dictó y realiza él mismo, junto con el grupo, varias veces la lectura del texto. En una etapa final, estimula una dinámica de comentarios y reflexión alusivos al texto. La última etapa del procedimiento resulta muy enriquecedora, debido a que el maestro promueve varios de los aspectos que el programa de curso marca como esenciales en el trabajo de la comprensión lectora, por ejemplo el profesor estimula estrategias de lectura (inferencias para la interpretación del significado global y de fragmentos); promueve la identificación de palabras desconocidas y trata de buscar el significado “en contexto”, se expresan opiniones sobre lo leído, se resume de manera oral el contenido del texto, se distingue entre realidad y fantasía y estimula la expresión de los comentarios y opiniones del alumno.

En síntesis la clase nos permite visualizar la forma en que el profesor trabaja los textos (aunque sean cortos) y sobre todo de qué forma promueve la comprensión lectora, propósito que fue bastante explícito puesto que el maestro se esforzó en que sus alumnos comprendieran el texto para que al finalizar contestaran unas preguntas que giraron en torno al contenido del texto pero no podemos dejar de lado que también intentó que los alumnos ejercitaran ciertas acciones para encontrar el significado de expresiones y algunos términos en el contexto de los textos. Aunque hay una relación transversal entre reflexión sobre la lengua, expresión oral, escritura y lectura, el profesor dedicó mayor tiempo a que sus alumnos interpretaran el texto y algunos pasajes en particular.

Material utilizado: fotocopias sobre preguntas alusivas al fragmento de “El viento y el Sol” (perteneciente a una guía escolar que no es de la SEP) y Fichero didáctico: la ficha que marcó las actividades del robot Silabín.

Definición de comprensión. La define como “tomar información del texto escrito entendiendo qué es, cuál es el significado que el escritor o la persona que lo hizo quiere dar a entender”. Consideró que la comprensión lectora implica entender el texto, saber qué se va a hacer en caso de que ese sea una instrucción o, en caso de que sea una historia, “pensar qué trató de

decirnos y cuáles fueron las razones que lo obligaron” (al protagonista de la historia); “imaginar también por qué hicieron eso” y “por qué lo escriben”.

En este caso se puede ver que el profesor liga la comprensión lectora con el *entendimiento*, la *extracción de información* y la *imaginación*. Además, consideró que el lector debe descubrir el significado que el texto (escritor o autor) le proporciona, es decir, ubica el significado en el texto y a partir de aquí debe saber qué hacer o imaginar por qué los actores de la historia actuaron de esa forma. Sin embargo en la última parte de la definición, el profesor alude al propósito del texto (“por qué lo escriben”), expresión que remite a una concepción más abstracta porque implica reflexionar el por qué el autor escribió dicho texto, dato que no se percibió en su clase.

Este profesor se ubica en la parte superior, del gráfico 1, porque manifestó mucho énfasis en la “lectura de calidad” como principal elemento que influye en la comprensión lectora; al respecto fue coherente en su clase y dedicó gran parte de sus esfuerzos en procurar que sus alumnos pronunciaran correctamente las palabras e hicieran las puntuaciones adecuadas de acuerdo al texto; de hecho fue el profesor que resaltó más (tanto en la entrevista como en la clase) la importancia de *leer bien*, (los niños escriben el texto y lo leen varias veces) aunque cabe señalar que no descuidó el análisis e interpretación de varias expresiones de los textos que abordó.

Por otro lado, al señalar que la comprensión consiste en “captar el significado del texto”, se ubicó a la izquierda del gráfico ya que es un profesor que considera que es en el texto donde se encuentra el significado pero en la práctica (en la clase) se mostró flexible, tomó en cuenta la opinión de los alumnos pero siempre tomando como guía las acciones que se señalaron en el texto. En este sentido es pertinente señalar que el profesor manifestó la importancia de que el alumno “sepa” extraer información del texto pero en su práctica didáctica mostró un pequeño grado de flexibilidad e intentó hacer reflexionar al grupo, manifestando también en la entrevista que es importante que el alumno además de reflexionar también critique el texto, por lo cual no se le ubica en el extremo izquierdo del plano.

Para evaluar la comprensión consideró pertinente utilizar una prueba objetiva justificada por el tiempo y costo que implicaría una “evaluación subjetiva”. Por este motivo, en relación con los reactivos de ENLACE se mostró a favor señalando que también son adecuados para “medirla”.

Representación de comprensión. Con base en las consideraciones anteriores, el profesor se representa la comprensión lectora como captar el significado del texto, estimulando las inferencias y deducciones durante la lectura del texto. Cuidar la forma de leer porque es fundamental en la comprensión y a su vez, tener clara la finalidad de la lectura, extraer información (como algunas frases en contexto) para después reflexionarla, interpretarla y criticarla.

3.2. ROSA-URB-3

Síntesis de clase. Trabajan con su guía escolar (editorial Santillana) el tema “descripción”; para ello van leyendo las instrucciones por turnos y “en voz alta”; la maestra va guiando la lectura incluyendo preguntas para clarificar el tema y a la vez va corrigiendo la lectura de los niños. Primero describen un reloj de manera oral y al mismo tiempo van escribiendo sus características. Una parte la describen de manera individual y otra de manera grupal (ésta es una actividad que aparece en la guía escolar), luego la maestra pide que en equipos describan una canica y después lean la descripción en voz alta para que el resto del grupo identifique a qué canica se están refiriendo (visualizando las canicas en el piso). Después pide que cada niño de manera individual y en secreto escriba la descripción de un animalito (lo cual distancia de la descripción como tal, es decir teniendo el objeto presente, pues aquí requieren imaginárselo) para que después la lean en voz alta y sus compañeros identifiquen a qué animalito se refiere (para lo cual requieren imaginarse el animalito). Por último realizan la descripción del pizarrón y, así como en todas las descripciones, les revisa ortografía. Esta última actividad pide que la hagan en hojas especiales para la carpeta de trabajos que cada niño tiene; por ello primero la realizan y luego corroboran que todos hayan escrito la descripción completa.

La clase tiene presente actividades didácticas que promueven la producción de textos, la expresión oral, la reflexión sobre la lengua y aborda, aunque no explícita o deliberadamente por parte de la maestra el componente de lectura y por ende la comprensión.

La profesora solicita al grupo que elaboren textos que describan unas canicas; más adelante pide que sean leídos para ser escuchados por los demás y de esta manera identifiquen a qué canica se están refiriendo, es decir, no se trata de una “adivinanza” (palabra que incluso utiliza la profesora) sobre las canicas o los animales de los que también hacen una descripción, ya que se trata de una actividad de producción de textos ligada a la comprensión de una manera “inmediata” casi “efectiva”, porque al pedir que lean los textos y a partir de esta información que están escuchando piensen o identifiquen los objetos deseados, se ve visualizada una actividad que promueve la comprensión e incluso la utilidad inmediata de los textos.

Se puede pensar que la maestra no está abordando la comprensión como su principal propósito (de manera explícita) pero el componente está presente en la clase aunque de manera “parcial” y se aborda de una manera sencilla pero efectiva. Ante lo cual vale la pena recordar que los alumnos son niños de 8 años.

Material utilizado: guía escolar Santillana.

Definición de comprensión lectora. Esta profesora, nos aporta la definición más corta, ya que relacionó la comprensión con el término entendimiento y además con el término “saber”. En este sentido ella señaló que comprensión es “...que el niño entienda y sepa lo que leyó”, pero además que debe ser a la primera lectura: “hay veces que lee (*el niño*) y ¿qué entendiste? no, pues no sé... y hay niños que si leen una vez... ah maestro esto es así, esto y esto... que comprendió”.

Nuevamente se observa un marcado centro en el texto y con esta definición no se puede inferir cómo considera la forma de leer, no obstante en la clase (al igual que los otros profesores) se pueden identificar otros rasgos y sobre todo qué importancia le dan a la forma de leer.

Representación de comprensión lectora: La representación de comprensión lectora para la profesora Rosa es “saber” lo que se lee, lo que implica recordar el contenido del texto. A su vez, para lograr comprender es necesario poner énfasis en la forma de leer y en la ortografía; tiene que darse a la primera lectura, pero si no se logra, se vuelven a leer algunos fragmentos y se reflexionan. Asimismo hay una liga entre comprensión y producción de textos.

3.3. ESTELA-RUR-6

En esta clase se lee el texto “La lente maravillosa”. Primero la maestra pide que observen el dibujo y les pregunta a algunos alumnos qué es lo que ellos observan; distribuye los personajes a los alumnos para que lean cada vez que lo mencione el texto. Leen, después la maestra lee los comentarios que vienen al finalizar la lectura. Empieza a comentar algunos aspectos de la lectura y luego les pregunta a algunos niños si se entendió el texto y de qué trataba en general la lectura. Pregunta sobre cómo era el personaje principal y otros personajes; también sobre dónde ocurrió lo que la lectura decía. Comentan algunos aspectos fantásticos de la lectura y dan otros ejemplos. Inicia una discusión sobre la diferencia entre cuento y libreto, la maestra va guiando la discusión apoyada por los aspectos del texto que acababan de leer.

Explica lo que son las acotaciones, el libro pide que saquen el libro de lecturas e identifiquen una lectura que posteriormente se pide, que los niños convierten de cuento a obra de teatro; la maestra les dice que lo hagan por parejas así como están sentados y lee las instrucciones que tienen que seguir para cambiar el cuento a libreto. En esta actividad se llevan el resto del tiempo de la clase.

Nuevamente en la clase se observa un procedimiento para abordar el texto: primero se pide visualizar las imágenes para inferir de qué va a tratar el texto (aunque esto no lo dice explícitamente la maestra); después se pide una lectura en voz alta y por turnos, y para finalizar hacen comentarios sobre el texto leído. La profesora da su punto de vista, hace preguntas “básicas” (¿cuáles son los personajes del cuento?) y abre un diálogo para discutir

aspectos del texto. Continúan la lectura de las actividades del texto, la maestra va guiando la actividad y va ampliando o ejemplificando.

Material utilizado: libro de texto oficial, p. 117 Español actividades.

Definición de comprensión lectora. En general, la mayoría de los profesores se tomaron algunos segundos en reflexionar y dar una definición de comprensión, no obstante hubo algunos casos, como esta profesora, que prefirió dar un ejemplo. La maestra señaló que para promover la comprensión en el alumno, a partir de una determinada lectura, se debe leer “con la entonación correcta y al darle la entonación correcta eso va imaginando y recreando todo lo que aquella lectura le va dando a entender, que estuviera muy atento, que se involucrara en el mundo de la lectura (...)”.

En esta “definición” es interesante la condición de la “atención” por parte del alumno para que pueda comprender, ya que fue un punto en el que coincidieron varios profesores como el caso de Amelia, Rosa e Iris. Pero en cuanto a la definición, la maestra pone especial énfasis en la *forma de leer y en el “involucramiento” del lector en el texto*. En este sentido, es muy probable que la profesora ubique la construcción de significados en el texto y por supuesto, que enfatiza la forma de leer.

Al igual que el maestro José y que la maestra Sonia, hay una marcada relación entre comprensión y entendimiento; además, coincide con el profesor José en el término “imaginar” (ambos se inclinan por la ubicación del significado en el texto).

Representación de comprensión lectora. La comprensión lectora es imaginar y recrear lo que el texto ofrece, involucrándose en la temática del mismo, leyendo con entonación correcta. Tienen prioridad las preguntas literales pero también se deben realizar una o dos preguntas de opinión o inferencial. En el caso de las preguntas de opinión deben relacionarse con aspectos muy generales: les gustó o no la historia.

A pesar de que a la profesora, ante las definiciones que se le presentaron, “le sonó familiar” la expresión “conocimientos previos”, ésta no forma parte de su representación porque sólo la mencionó a propósito de la definición que incluía dicha expresión y, porque en su clase retomó los conocimientos previos de sus alumnos porque el libro se lo indicaba pero no los enfatizó ni ligó con la construcción de significados. Además, cabe señalar que a pesar de que señala un profundo interés por “leer con entonación correcta”, durante su clase no se percibió alguna corrección al respecto. La profesora omitió corregir a sus alumnos en las expresiones o errores de pronunciación que tuvieron durante y al finalizar el acto de lectura pero ella leyó en voz alta varios fragmentos enfatizando la pronunciación del mismo.

3.4. IRIS-RUR-6

Síntesis de clase. Cabe recordar que esta maestra labora en la escuela multigrado atendiendo los grados de quinto y sexto. La clase inicia con la revisión de un crucigrama que se había quedado de tarea. Lo resuelven en grupo y luego la maestra les pone la lectura “historia disparatada” en Enciclomedia. Los dos grados la observan y escuchan; luego les pregunta si les gustó y de qué tipo de texto se trata, les hace más preguntas sobre qué son las acotaciones y les pide que expliquen por qué es una obra de teatro. La maestra pide que ahora lean nuevamente el texto pero reparte los personajes con los integrantes del grupo para que lo leyeran en voz alta, lo leen, la maestra va corrigiendo entonación. Finaliza la lectura, hace énfasis en las partes del cuento (inicio, desarrollo y desenlace), reparte tarjetas que contienen palabras alusivas a esas partes (había una vez, por tal motivo y finalmente) y les dice que también ellos van a hacer su historia disparatada. En esta actividad hay confusiones pero al final logran hacer una historia disparatada. La siguiente sesión de la clase se inicia retomando la lectura hecha este día, y se elaboran oraciones sobre situaciones que acontecieron según el texto.

Las actividades didácticas emprendidas por la maestra para promover la comprensión de textos no son explícitas, sin embargo durante la lectura que pide que los niños realicen sobre el mismo texto, “escuchado” primeramente por Enciclomedia, destaca algunos aspectos “técnicos” sobre la lectura, como entonación de voz, corrige pronunciación, puntuación y en la

siguiente sesión retoma el contenido de la lectura abordar el tema del sujeto explícito e implícito. Aunque es escaso el tiempo dedicado a la comprensión pudimos darnos cuenta de la unión que los profesores hacen entre lectura y reflexión sobre la lengua y esto hace interesante y pertinente la clase.

Material utilizado: libro de texto oficial, Español actividades de quinto grado, lección 19.

Definición de comprensión lectora. Su definición giró en torno a la extracción y “manejo” de información que el lector “obtenga” del texto, ya que la respuesta fue “que lo expliquen, resuman en sus propias palabras, saquen lo más importante y sobre todo que se les quede algo significativo; extraer esa información”. Por lo anterior, es válido considerar que la profesora ubica el significado en el texto. Y en consecuencia, considera que en las actividades que implementa para promover la comprensión es importante que el alumno ponga atención, porque de lo contrario no es posible que comprenda el contenido del texto.

Representación de comprensión lectora. Consideró la palabra comprensión como un “término muy abstracto”. Además se la representa como “captar la información de un texto”, sobre todo la más importante y que será lo significativo con que se quede el lector, por lo tanto lo puede explicar con sus propias palabras.

Señaló que comprensión lectora no implica necesariamente leer bien, sin embargo, con una sola lectura se tendría que comprender el texto. Por otro lado, fue determinante en señalar que todos los niños comprenden, no lo mismo, pero sí algo y por último manifestó que la comprensión se liga con la producción de textos y por ello éste tipo de actividad la facilita o la promueve.

3.5. ELENA-RUR-3

Síntesis de clase. La maestra decide juntar a los grupos para que trabajen en la elaboración de un crucigrama. Recapitula las actividades que hicieron para elaborar el álbum y muestra todos los trabajos. A cuarto año les pidió que hicieran la actividad de la página 121 y los dejó

trabajar solos. A los alumnos de tercero les pidió que sacaran su libro en la pág. 103, les indica que es un recordatorio de todo lo que vieron en la lección (les recuerda lo que hicieron de la historieta y sus elementos) y les dijo que van a contestar el crucigrama final de la lección, que a su vez trata sobre la historieta. Supervisa a los alumnos de cuarto año, les explica qué es lo que van a hacer. Se regresa con tercer año y junto con ellos van contestando el crucigrama, les ayuda a hacerlo y aprovecha para cuestionar en qué consiste cada parte de la historieta y en otras ocasiones les va explicando. Los niños de cuarto terminan y la maestra los involucra en la resolución de las preguntas que estaban contestando los niños de tercer año. Después organiza equipos para que “formaran” una especie de rompecabezas de palabras, que correspondieran a las palabras del crucigrama. Da paso a la explicación de las partes del periódico entre las que ubica a la historieta.

La forma en que trabaja la profesora permite visualizar cómo se activan los conocimientos del niño. La profesora se enfoca a contestar un crucigrama, pero para hacerlo la maestra lleva a cabo una serie de actividades de introducción, desarrollo y cierre. Primero: comentan los nombres de algunas secciones del periódico, luego forman las palabras (nombres de las secciones), después ubican horizontal y/o verticalmente las palabras en forma de crucigrama y por último construyen con ayuda de la maestra, las definiciones para cada concepto o palabra y las escriben en el pizarrón. Ésta puede ser una forma diferente (tal vez una estrategia) de abordar la comprensión por parte de la maestra, ya que si consideramos al crucigrama como un texto con características particulares que exigen por parte del sujeto que lo contesta entender la forma en que debe ser ubicadas las palabras y algunas de las cuales te permitirán descubrir o identificar otras. Así mismo la temática del crucigrama da una idea sobre qué posibilidades de respuestas hay.

Material utilizado: libro de texto oficial, Español actividades de tercer grado, p.103.

Definición de comprensión lectora. La definición de esta profesora coincidió con otros profesores en cuanto al *propósito de la lectura*, y al tomar el *entendimiento* como sinónimo de comprensión, no obstante se observan nuevos rasgos que son interesantes como la liga entre

lectura y escritura, la *exactitud* de “entendimiento o comprensión” y el “*razonamiento*³⁰” de lo que se lee.

La definición que mencionó la profesora es el “entendimiento de lo que leemos y escribimos, entender exactamente y manejar adecuadamente lo que tú escribes. Que el niño entienda lo que lee. Que el niño razone lo que lee, con el propósito de lo que está leyendo”.

Representación de comprensión lectora. Comprender es captar las ideas principales del texto, entenderlas exactamente como las dice el texto y razonarlas (reflexionarlas). La comprensión implica imaginar “la trama” del texto y los aspectos literales son sinónimo de comprensión lectora, aunque no queda excluida toda construcción de significados. La fluidez y pronunciación contribuyen a la comprensión. Para esta profesora es indispensable ligar comprensión y producción de textos, en este último aspecto coincide con su compañera, la maestra Iris, y es interesante porque ambas laboran en la misma escuela.

Con base en lo anterior, tomando en cuenta su trabajo didáctico y sus respuestas ante las definiciones que se le presentaron, es válido considerar que aunque conoce la relevancia de la construcción de significados, no la promueve de manera primordial en su aula, porque no la “tiene integrada” a su representación.

3.6. KARINA-URB-6

Síntesis de clase: La clase está enfocada a la elaboración de un instructivo y la ejecución del mismo para realizar un experimento. La maestra deja trabajar a los alumnos con libertad, fungiendo sólo como asesora, ni siquiera guía. Los alumnos elaboran el instructivo, una vez que lo terminan, lo leen y la maestra pide que identifiquen semejanzas y diferencias entre los diferentes instructivos que realizaron; comentan los elementos que debe poseer un instructivo y si el procedimiento que anotaron es correcto o no. La maestra pide que contrasten su

³⁰ Los términos razonamiento, reflexión y pensamiento fueron agrupados tomando en cuenta su semejanza y por ello en el gráfico 1 se muestran en el rubro reflexionar-razonar.

instructivo con el que el libro de texto presenta y corrijan lo que tenga diferente. Realizan el experimento y verifican sus hipótesis.

En esta clase se observa la producción de un texto en específico: el instructivo para realizar un experimento. Se puede identificar la corrección y comprobación de hipótesis que supone la lectura del texto producido. La profesora genera una discusión para que los alumnos identificaran si el procedimiento que anotaron era el correcto o no, además estimula la comprensión del texto al pedir la ejecución del experimento por ellos mismos y con su propio instructivo que, aunque pidió fuera corregido al ser contrastado con el del libro, en al menos dos equipos se pudo observar que hubo confusiones.

Material utilizado: Libro de español actividades y los recursos para el experimento.

Definición de comprensión lectora: Fue la única profesora que utilizó el término habilidades para responder a la pregunta ¿qué es comprensión lectora? Ella la definió como las “habilidades de las que se vale el alumno para tratar de identificar las ideas principales del texto”. En este sentido, lo único que la definición nos aporta es que probablemente la profesora conciba la comprensión como una habilidad y centre el significado en el texto.

Representación de comprensión lectora: La comprensión lectora es un conjunto de habilidades (identificación, anticipación, predicción, discusión, adaptación, relación) que el alumno requiere para identificar el significado del texto. Implica supeditar o adaptar los conocimientos previos que el lector tiene, a los que el texto está proporcionando: ambos se “procesan”. No obstante, el eje primordial es el significado del texto por lo que es necesario leerlo con entonación adecuada y, por parte del maestro, presentarlo de manera atractiva, promoviendo su análisis que consistiría en identificar el tipo de texto, leer su título y a partir de él iniciar discusiones con preguntas literales, inferenciales y de opinión; interpretar las imágenes del texto; buscar significado de palabras desconocidas en contexto o en el diccionario e identificar semejanzas y diferencias entre textos (de la misma índole) producidos por los alumnos. En conclusión la comprensión lectora es la habilidad de identificar el significado del texto.

3.7. SONIA-RUR-6

Síntesis de clase. En la primera sesión que inició la clase, se aborda la lectura de “Piratas a la vista”, se da lectura al texto con la ayuda de Enciclomedia y la profesora dedica un tiempo considerable a analizar las preguntas que se presentan en el libro, las distribuye en equipos y al contestarlas va reafirmando y comentando (retomando) más aspectos del texto; al otro día retoman la lectura para contestar las actividades que les indica el libro de texto y aquí se presentan interesantes confusiones, incluso de la maestra. Los dos días la maestra promueve la lectura de textos de manera individual y en voz alta, con el propósito de ser evaluados por el resto del grupo poniendo especial atención a la forma en que leen y aunque en todos los casos promueve la comprensión de los textos; se retomarán las lecturas del segundo día porque aquí se observa claramente cómo la maestra genera una discusión que refleja la forma de pensar y el contexto valoral en la interpretación del texto. En la segunda sesión se ve presente una actividad para reanimar el curso de la lección y para ello la maestra promueve un juego (que retoma elementos del texto de la lección); las instrucciones no son claras al principio y por ello hay confusiones. Luego juegan aproximadamente 10 minutos. Una vez que finaliza la actividad pone otra actividad dando un preámbulo explicación acerca de lo que son las causas y consecuencias y da ejemplos. La actividad es de enumerar una serie de eventos que ocurrieron en la historia de los piratas, leen juntos las instrucciones y continúan así hasta realizar la actividad. Les deja de tarea anotar una serie de acciones en causas o consecuencias.

Hay presencia de textos y estrategias que la maestra pretende que los alumnos desarrollen, su intención por promover la comprensión de los alumnos es explícita, al pedir que los alumnos lean, además de poner atención en la “técnica de lectura” también desarrolla una dinámica de discusión con los alumnos. Las actividades que se llevan a cabo se enfocan a la lección del libro y ella da su opinión sobre el tema leído. Considera conveniente realizar dos veces la lectura. Como la clase abarca dos sesiones, la primera parte se enfoca a leer el texto de la lección y contestar unas preguntas del libro, por lo cual se está trabajando la comprensión siguiendo las recomendaciones del texto.

Material utilizado: libro de texto oficial p. 105, Español actividades y, Español lectura p. 70-71.

Definición de comprensión lectora. Nuevamente la liga entre comprensión y entendimiento está presente, pero aquí se incorporan otros elementos. El primero de ellos es *la finalidad de la lectura*, la maestra señala que comprensión implica “leer con un propósito” y “que al terminar de leer, sepamos (...) y lo principal (...) que entendiendo eso vamos a (...) agrandar nuestro acervo cultural, porque a veces nada más leemos por leer (...) Es entender el sentido y el contenido de lo que se está (...) leyendo”.

Con base en lo anterior, es posible considerar que la definición que da la profesora es “ambiciosa” porque considera que la comprensión lectora permite “saber” u obtener conocimientos para la vida (“agrandar nuestro acervo cultural”). Incluye el aspecto de la finalidad de la lectura oponiéndola a la expresión “a veces nada más leemos por leer” aludiendo a una lectura sin fin propio. Por último intenta resumir lo que es la comprensión haciendo referencia al sentido y contenido del texto. Al respecto, la construcción de significados la ubica en un punto intermedio entre el lector y el texto porque considera necesario entender *el sentido y contenido del texto*.

Representación de comprensión lectora. La considera como promotora de acrecentamiento del acervo cultural del lector porque proporciona aprendizajes para la vida. Además, la comprensión lectora implica entender el sentido y contenido del texto, por lo cual es necesario que el individuo discuta y razone (reflexión) aspectos específicos del texto antes, durante y al finalizar el acto de lectura.

Asimismo, integra aspectos literales, inferenciales y de opinión. Para comprender, es necesario apoyarse de las imágenes del texto, leer varias veces el texto si es necesario, leer con un propósito y con la “fluidez” y pronunciación adecuada. Comprensión lectora es hacer un “consenso” entre los conocimientos del lector y los conocimientos que el texto que proporcione o trascienda a un aprendizaje personal.

Se representa la comprensión lectora como la *adquisición* y, por la manera de trabajar en el aula, es probable llamarle, *apropiación* personal de saberes que el lector *construye* después de entender el sentido y contenido de un texto, tomando en cuenta su propia experiencia; por ello, ubica el *significado* en un punto intermedio entre el lector y el texto considerando indispensable tener una finalidad clara para leer el texto. Comprensión lectora implica impactar en el ámbito personal del lector, de lo contrario, no sería comprensión.

La representación de comprensión lectora de esta profesora se puede calificar de “ambiciosa”, amplia, integral; le permite que en su práctica lleve a cabo actividades donde dé cabida a discusiones, reflexiones y análisis del sentido de los textos, sin descuidar la estructura formal de éstos. Su representación de comprensión concuerda con su práctica docente y es probable que ambas (representación-práctica docente) no se mantengan estáticas y que al cambiar una (incluyendo o descartando rasgos), la otra lo haga también.

3.8. ELIAS-RUR-3

Síntesis de clase. Empiezan con la pregunta del maestro sobre qué es una entrevista, algunos niños dan sus respuestas, después de escucharlos él les dice qué es. Como algunos niños ya comentan sobre la entrevista del capitán Garfio que están por revisar en el libro, el maestro les pregunta qué creen que le hayan preguntado al capitán, los niños contestan pero no reciben una retroalimentación por parte del maestro ya que les pide que saquen su libro y busquen la lectura apoyándose del índice; refuerza mostrando en su libro la lección de la que se trataba. Sigue explicando la estructura de la entrevista. Le pide a un niño leer en voz alta y que todos los demás sigan la lectura; termina de leer y el maestro les dice que van a analizar la lectura; les va indicando dónde está la introducción, el cuerpo o desarrollo y el cierre, para ello él nuevamente lee el texto. Después les dicta tres preguntas y les pide que para contestarlas lean nuevamente el texto. Les da aproximadamente media hora para contestarlas y después las van revisando en grupo.

En esta clase, nuevamente se observa la presencia de trabajo con el libro de texto oficial, y en ella se visualizan estrategias que el profesor promueve, por ejemplo la anticipación, predicción

e inferencias para la interpretación del significado global y específico. Aunque la “técnica de enseñanza del maestro” evidencio nerviosismo, dudas y en algunas ocasiones total descontrol del grupo, es evidente su esfuerzo para llevar a cabo actividades en las que el alumno opinara con relación a los textos y diera sus propios puntos de vista.

Material utilizado: lección 8 del libro (oficial) de Español actividades p. 70.

Definición de comprensión lectora. Al igual que la mayoría de los profesores, él relacionó la comprensión lectora con el entendimiento del texto, pero ese entendimiento tiene que ser originado a partir de la “experiencia de los propios niños” y consideró que la comprensión lectora puede darse a “la primera leída a la segunda o tercera”. En esta definición de comprensión lectora, el docente consideró al alumno como un factor clave para la construcción de significados, pero la definición y el resto de la información permitió visualizar que pone el significado en un punto medio entre el texto y el alumno. Por otro lado, considerar que no importa el número de lecturas que realice el lector permite visualizar una flexibilidad de la comprensión, es decir, a considerarla como proceso y no como algo dado o estático que se da por *insight*.

Representación de comprensión lectora. Al igual que la mayoría de los profesores se representa la comprensión como el entendimiento que conlleva reflexión, la cual debe partir de los conocimientos previos del lector, del contenido de un texto. Implica inferir y deducir lo que el autor quiere comunicar, reconociendo las palabras del texto en el contexto del mismo para no entender cuestiones diferentes a las que se comunican, por lo cual, es importante leer con la entonación adecuada, las veces que sea necesario. La comprensión lectora requiere el conocimiento de la estructura del texto y emitir opiniones sobre la temática del mismo.

3.9. AMELIA-RUR-3

Síntesis de clase. La maestra les pide que recuerden qué es la historieta, algunos participan y la maestra complementa. Leen un texto por turnos, el primer niño lee la explicación de lo que es la historieta y la maestra va complementando con ejemplos y explicaciones. Un niño lee las

instrucciones acerca de cómo hacer una historieta, como casi no se le escucha la maestra nuevamente lee esa parte. Después sigue explicando los elementos de la historieta, la lectura sigue siendo en turnos. La maestra va retroalimentando la lectura que hacen los niños. Finaliza la lectura y la maestra trata de explicar con base en lo que los niños comentan los elementos de la historieta. Pide que saquen su libro de actividades, los niños sacan su libro pero la maestra antes de iniciar la actividad les pregunta quiénes se saben un chiste, varios niños cuentan uno. Después les dice que ahora van a contestar una parte de la actividad escribir y les indica cuál es. Todos los niños trabajan en ello y la maestra sólo se dedica a supervisar.

Aquí se localiza lectura en voz alta por turnos, la cual deja ver la técnica de la maestra para corregirlos en sus errores o deficiencias de lectura. En cuanto a comprensión del texto explícitamente se identificó: la forma en que la maestra antes de iniciar la lectura dedica un breve tiempo a la activación de conocimientos previos. También se observa cómo durante la lectura la maestra va haciendo pausas con el propósito de profundizar la lectura y cómo finaliza la actividad. Aunque la clase no es muy amplia y aparentemente se percibe como monótona, nos permite visualizar los aspectos positivos y negativos que se pueden presentar a la hora de permitir la lectura en voz alta y por turnos, y sobre todo la pertinencia y relevancia de los comentarios del propio profesor durante la lectura. Es importante analizar las características de las participaciones que la profesora hace durante y al final de la lectura porque esto nos permitirá identificar rasgos sobre su representación de comprensión lectora.

Material utilizado: libro de texto oficial, español actividades p. 102.

Definición de comprensión lectora. Aparte de utilizar “ejemplos” como recurso para apoyarse en la construcción de la definición, en varios casos los profesores utilizaron términos “poco ortodoxos” a la temática sobre comprensión y en el caso de la maestra Amelia es muestra de ello, ya que para definir el término se refirió a “lo que **absorbe** uno de un texto...” Asimismo, se apoyó de un ejemplo para explicar su definición: “...como hace rato que vimos lo de la historieta³¹ (...) hay niños que (...) pues no lo dicen exactamente como está en el libro pero

³¹ Como se recordará la entrevista se realizó después de la clase observada. En este apartado, la maestra alude a la clase que grabamos que trató sobre la historieta.

dan una respuesta que no es equívoca, o sea (...) que tiene la idea (...) *ora* sí, que recordaron (...) ahí quiere decir que el niño sí captó algo de la lección (...) y hay otros que no. Entonces el niño no estuvo atento, no comprendió, no lo absorbió, no (...) captó.

Nuevamente en la definición se localizan términos como entendimiento, atención (en el sentido de los maestros anteriores) pero además, en cuanto al término “absorber” se puede considerar como sinónimo de “extracción de información” pero no precisamente “literal” porque la maestra enfatiza la idea de que el niño al comprender “capta” parcialmente el texto y tiene “una idea”. El significado lo localiza en el texto.

Representación de comprensión lectora. Comprender es captar la información del texto y recordar lo que se leyó lo cual se logra si el alumno tiene la capacidad de hacerlo y pone atención a las instrucciones. No importa tanto la forma de leer, pero ésta sí influye en la comprensión, y también influye el tipo de actividades que se implementan y si los textos son del interés del alumno.

Es la única profesora que señala el término *recordar* justificando su pertinencia en datos necesarios que se deben considerar del texto, y además, defendió el papel de los cuestionarios como recurso que apoya la comprensión, ya que incluso, señaló, sirven para que el alumno “se entrene” en el tipo de respuestas que vienen en los exámenes.

La profesora fue coherente en sus actividades ya que además de corregir la pronunciación de algunos alumnos, ella misma se regresaba y volvía a leer en una especie como de lectura-explicación en la que, quizá por los nervios, no retroalimentaba las opiniones de sus alumnos.

3.10. ANDRES-URB-6

Síntesis de clase. El maestro reparte una hoja tamaño oficio a cada niño donde viene un texto y una serie de actividades, les pide que primero hagan una “lectura rápida”, les da unos minutos para hacerla y después les hace preguntas acerca de lo que se va a tratar el texto; como algunos niños leen lo que dice el texto el maestro reitera que se trata de una lectura rápida y les pone el

ejemplo de la librería cuando vamos a comprar un libro que no leen todo el libro sino que sólo hacen una lectura rápida para ver de qué trata. Después les pide que ahora sí realicen la lectura “para comprender”, para ello, les pide que lean dos veces, les indica cuál es la finalidad de la primera lectura: leer y subrayar las palabras que no conozcan y después anotarlas en una lista con su respectivo significado. Les da varios minutos para que ellos lean y hagan la lista de palabras luego en grupo el maestro va anotando las palabras en el pizarrón para que las vean y decidan si es necesario buscarlas o no. Seleccionan sólo algunas, leen su significado, las van comentando y en ocasiones dando ejemplos, en esta actividad se llevan el resto de la clase. El maestro guía esta actividad y les pide que lo que resta de clase antes del recreo lo dediquen a la segunda lectura ya “para comprender”, apoyándose del significado de las palabras que antes no conocían.

Esta clase se seleccionó porque en ella se puede identificar un procedimiento de trabajo para promover la comprensión de textos, es decir, nuevamente se observan etapas en el análisis de un texto empezando con una lectura “general” para tener un acercamiento al contenido del texto, por lo cual se está fomentando la adquisición de una estrategia de lectura. Se estimula la lectura independiente pero se trabaja en grupo la interpretación de ciertos pasajes o palabras del texto. Hay activación de conocimientos previos, predicción, anticipación e inferencias para la interpretación del significado global y específico.

Se podría considerar como segunda etapa la identificación de palabras desconocidas e indagar sus significados, estos se comentan en grupo y el maestro da ejemplos. Aunque aquí concluyó la clase, es importante identificar de qué manera se está abordando la comprensión lectora; queda claro que para el profesor es importante que los alumnos desarrollen las estrategias mencionadas para que puedan comprender los textos.

Material utilizado: Hoja con lectura y actividades que el profesor diseñó. De tarea dejó encargado ejercicios del libro de español págs. 98, 99 y 100.

Definición de comprensión. Sin duda alguna una de las definiciones más amplias (en términos de extensión de palabras y quizá también en calidad) fue la del profesor Andrés. Siendo uno

de los profesores a punto de tramitar su jubilación, explicó qué era para él comprensión lectora:

“crítica (estar de acuerdo con lo que él dice o no). Interactuar: hacer inferencias, predicciones; anticipaciones, usar bagaje mental para poder hacer una crítica de lo que yo leo, para enriquecer; para encontrar, mediante los conocimientos que ya tiene uno adquiridos, y la lectura que le proporciona el escritor, nuevos significados para llegar a una mejor socialización de nuestros semejantes; se va a dar cuando el niño tenga las habilidades y las estrategias necesarias para realizar la propia comprensión lectora”.

Resalta la idea de considerar la comprensión como una “crítica” de lo leído, para lo cual el profesor considera que se necesita que el lector utilice “su bagaje mental o conocimientos adquiridos” (contar con conocimientos previos) utilizando estrategias o habilidades (inferencias, predicciones, anticipaciones) y que como consecuencia, la comprensión lectora le ayudara (al lector) a tener una mejor socialización.

En términos generales se puede identificar un marcado énfasis en considerar al lector como la principal fuente en la cual se construyen los significados y únicamente con esta definición, no se observa mucho énfasis en la *forma de leer*.

Representación de comprensión lectora. Se representa la comprensión lectora como la crítica de un texto (disentir o no con las ideas del autor) que conlleva a una mejor socialización. En este sentido, “conllevar a una mejor socialización” es trasladar la comprensión lectora a un plano personal que junto con la maestra Sonia son los únicos profesores en estimular.

Además la representación de comprensión de este profesor implica reflexión, interacción entre el texto y el “bagaje mental” del lector, es éste el que enriquece al texto; por lo cual no importa el número de lecturas que haga del mismo, pues es él quien lo interpreta y lo “escudriña”. Para comprender es necesario estar consciente del contenido del texto y de la finalidad con que se está leyendo, leer con entonación; tener ánimo para hacerlo y practicar la lectura; detenerse ampliamente para analizar y corregir las interpretaciones erróneas de términos desconocidos.

Después de este recorrido por cada uno de los casos, es posible localizar semejanzas y diferencias entre las representaciones de los profesores, algunas se han señalado en la información presentada pero en el siguiente apartado se expondrán aquellas semejanzas y diferencias que otras consideraciones generales.

4. COMPARACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES ENTRE LOS PROFESORES: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS Y CARACTERÍSTICAS PERIFÉRICAS.

Tomando en cuenta que no hay dos representaciones que tengan las mismas características y el mismo número, es posible considerar que todas son diferentes. En consecuencia es válido señalar que cada profesor se representa la comprensión lectora de forma distinta y, a pesar de compartir rasgos con algún otro maestro, esto no determina que la aborden igual porque su énfasis en los rasgos es diferente. Sin embargo, a pesar de que no hay representaciones idénticas, se pueden localizar grupos de profesores que comparten diferentes rasgos y principalmente se observan inclinaciones sobre alguno de los dos ejes: la ubicación del significado en el eje texto-lector y la importancia de la forma de lectura para la comprensión.

Por ejemplo, hay cierta inclinación hacia el lado izquierdo de la gráfica, lo cual indica que la mayoría de los profesores ubica el significado (producto de la comprensión lectora), en el texto. En dicho grupo de profesores se encuentran Rosa-urb-3, Karina-urb-6, Estela-rur-6, Iris-rur-6 y Elena-rur-3. En cambio, Amelia-rur-3, Juan-urb-3 y Elías rur-3 muestran un margen de flexibilidad al considerar al texto como fuente del significado; hay que subrayar que en este último grupo todos impartían (cada uno en su respectiva escuela) tercer grado.

Sonia-rur-6 es la única profesora que evidencia una representación que establece un equilibrio entre el texto y el lector como fuentes para construir el significado; por su parte Andrés-urb-6 es el único que expone claramente su postura con relación al papel primordial del lector como poseedor del significado.

Con relación a la *forma de leer*, es evidente que son dos profesores, Juan-urb-6 y Rosa-urb-3 (ubicados en la parte superior izquierda de la gráfica), quienes se separan del resto del grupo, porque consideran una liga muy fuerte entre comprensión y forma de leer. En este caso llama la atención que los dos tienen más de veinte años de antigüedad docente y se encontraban impartiendo clases en tercer grado de primaria en el ámbito urbano. Estela-rur-6 atribuye mucha importancia a la forma de leer, aunque no de una manera tan nítida como los maestros anteriores.

Por su parte Iris-rur-6, establece un equilibrio considerándola en un plano intermedio y, a esta postura se aproximan Sonia-rur-6 y Andrés-urb-6 que sí le otorgan cierta importancia pero no la consideran fundamental en el proceso de comprensión.

Por último, Elena-rur-3, Karina-urb-6, Elias-rur-3 y Amelia-rur-3 le otorgan poca importancia a la forma de leer como elemento influyente de la comprensión lectora pero, cabe destacar que, ningún profesor expresó o evidenció nula importancia por la forma de leer.

Además del análisis cualitativo referido a los diferentes rasgos y los matices que cada profesor muestra con relación a los ejes, se puede analizar el total de rasgos relacionados con la comprensión lectora que cada profesor mostró. En este sentido, el profesor que “operó” y mostró mayor número de rasgos fue Juan-urb-3 (seis rasgos); este profesor tiene más de veinte años de experiencia docente y tiene dos plazas. Las profesoras Elena-rur-3 e Iris-rur-6 mostraron cinco rasgos; la primera tiene nueve años de servicio e Iris tiene veinticuatro y ambas imparten clases en la misma escuela (multigrado).

Andrés-urb-6, quien tiene veintinueve años de experiencia, mostró cuatro rasgos. Sonia-rur-6, Amelia-rur-3 y Rosa-urb-3 mostraron tres rasgos; las dos primeras tienen menos de diez años de experiencia y Rosa tiene treinta años de servicio y durante el tiempo que duró la investigación señaló que ya estaba gestionando su jubilación; y por último Estela-rur-6, Karina-urb-6 (con diez y once años de experiencia docente) y Elias-rur-3 (dos años de servicio) mostraron dos rasgos.

Los datos anteriores nos muestran que, a pesar de que no hay una relación directa entre años de experiencia docente y “manejo de contenidos”, sí hay una inclinación en que la antigüedad genere mayor número de contenidos (rasgos) pues los profesores Juan, Iris y Andrés tuvieron mayor número de rasgos (seis, cinco y cuatro) y son los que tienen más años de experiencia.

No obstante, revisar el número de rasgos que cada profesor tiene, reitera la complejidad y diferenciación entre las representaciones porque a pesar de que algunos coinciden en el

número de rasgos o con algunos de ellos, este dato no permite visualizar una compatibilidad ni siquiera entre los profesores que laboran en una misma escuela.

Por otro lado, el dato de los años de experiencia docente permite visualizar que la antigüedad docente no es siempre negativa o sinónimo de tradicionalismo puesto que la representación del profesor Andrés muestra muchos rasgos (crítica, reflexión, inferencias, estrategias) que se apegan al discurso de PISA, EXCALE y la SEP.

En total fueron cinco parejas de profesores que comparten condiciones institucionales (laborar en la misma escuela), pero sólo Sonia y Elías (que laboran en la Tinaja) e Iris y Elena (que laboran en Chavarrillo), muestran una cercanía en la gráfica, pero no una similitud de sus representaciones (lo cual no es totalmente contradictorio), lo que permite inferir que a pesar de trabajar y compartir situaciones escolares, hay otros factores que influyen en la conformación de sus representaciones. Por ello, es pertinente considerar algunos elementos *periféricos* que determinan las representaciones: los estudios de formación y actualización, la antigüedad, opinión con relación a los exámenes ENLACE y también algunas condiciones institucionales (escuela) que cada profesor tiene.

Las coincidencias entre los *profesores* que laboran en el *ámbito urbano* consisten en:

- Tener mayor antigüedad (dos profesores estaban a ocho meses y un año de jubilarse), lo que presupone mayor experiencia docente y haber egresado de la escuela normal cuando aun no tenía el carácter de licenciatura.
- Todos están en Carrera Magisterial, que lleva implícito mayor acceso a cursos de actualización y mejor remuneración económica.
- Utilizan material complementario que no es de la SEP, como guías (Santillana) y fotocopias de materiales que los profesores tienen seleccionados para trabajar la comprensión de textos.

Por su parte, los profesores que laboran en el ámbito rural, coinciden en:

- Tener pocos años de experiencia, (máximo 11 años) y contar con estudios de licenciatura.
- No estar en Carrera Magisterial, excepto un profesor.
- No utilizar material complementario al oficial, excepto uno.

Todos estos profesores reconocen haber tomado al menos un curso de actualización que tuvo relación con la comprensión lectora o con la lectura. Además, todos utilizan los materiales (libros y ficheros, son los más comunes) que la SEP les hace llegar e intentan seguir la secuencia didáctica que dichos textos les sugieren para abordar la comprensión lectora.

4.1. Impacto de las representaciones de la comprensión lectora en la práctica docente

Anteriormente comentamos que las representaciones sociales pueden ser producto de la práctica cotidiana y que ésta a su vez, contribuye a representar cierto objeto de una manera en particular. El impacto de las representaciones que se pudo visualizar en las prácticas didácticas que observamos en las clases reflejó cómo son abordados los textos por los profesores.

No sabemos cómo impacta la representación de comprensión lectora de los profesores en sus prácticas a la hora de “enseñar a leer” porque ninguno de los profesores que participaron en la investigación imparte primer grado, sin embargo fue evidente que su representación sí impacta la práctica didáctica que dedican a la lectura de textos puesto que, por ejemplo, Estela en su representación muestra un marcado énfasis en la adecuada forma de leer el texto, como favorecedora de la recreación de los sucesos que van aconteciendo en el mismo; y en su clase pudimos observar que ella leía algunos fragmentos con el propósito de que escucharan cómo se lee (fungía como modelo de lector) y además invitaba a los alumnos a imaginarse cómo serían los personajes de la historia que leían y una serie de sucesos más. La representación de comprensión de esta profesora consiste en reconocer muchos aspectos literales del texto: personaje principal, características de los personajes, etc., y en correspondencia en su clase llevó a cabo varias preguntas de esta naturaleza.

En general, los profesores mostraron una correspondencia directa entre representación y práctica didáctica enfocada a la promoción de la comprensión lectora. Andrés, se refirió a la

comprensión como una crítica a lo leído y en su clase mostró acciones que indagaban la opinión de los alumnos sobre el texto y qué pensaban sobre el mismo.

Juan tiene una representación orientada a “la lectura de calidad”, es decir a darle una importancia considerable a la forma de leer y a la extracción del significado en el texto. En su práctica también lo mostró: siempre leía junto con ellos el texto y mostraba cómo se debía leer, corregía errores de lectura y hacía preguntas sobre lo que el texto acababa de mencionar. Pedía que reflexionaran sobre algunos datos del texto pero después de estar seguro que habían entendido lo que el texto señalaba, por ejemplo expresiones particulares en contexto: “había un león muerto de hambre”. Este tipo de análisis (de expresiones en particular) son similares a la forma de algunos reactivos de ENLACE; el profesor Juan mencionó que retoma reactivos de esta prueba para ejercitarlos con sus alumnos. En este ejemplo visualiza claramente la correspondencia entre representación y práctica docente.

Sonia muestra otro ejemplo del impacto que tiene su forma de representarse la comprensión con las actividades que lleva a la práctica. Ella señala que la comprensión lectora promueve “saberes” que permiten agrandar el acervo cultural del lector. De esta forma ella señala que promueve la lectura diaria (lo cual vimos en su clase) y en voz alta que al finalizar es “valorada” por el resto de los estudiantes y por ella asignándole una calificación en función de la claridad con que leyó el alumno y la forma en que fue respetando la puntuación, en síntesis toma en cuenta la forma de lectura, sin embargo una vez que calificaron al alumno proceden al análisis de la lectura en que la maestra promueve un diálogo con preguntas literales, inferenciales, pero principalmente preguntas de opinión y crítica. Concluyen el análisis del texto destacando los valores de los personajes, tomando una postura con relación a los personajes de la historia y analizando conceptos desconocidos.

La maestra Sonia mostró un equilibrio en torno a la importancia de leer, lo cual no descuida en clase y un equilibrio con relación a la construcción de significados, retoma el texto pero va más allá de lo literal, trata que los alumnos hagan suyo el tema abordado en el texto para que se formen una opinión.

En los ejemplos presentados se muestra el impacto entre la representación y la práctica docente y cabe recordar que las observaciones de clase las realizamos antes de la entrevista para no dar pie a que los profesores trabajaran algunos elementos que fuéramos a preguntar en la entrevista y sin embargo, en términos generales todos mostraron grandes coincidencias.

Es necesario precisar que si se tomó en cuenta la práctica didáctica y en ella la didáctica empleada en la enseñanza de la comprensión lectora, ésta no era nuestro objeto de estudio ya que las observaciones de clase se realizaron con la finalidad de ponerlas en correspondencia con los rasgos que se mencionan en la definición de comprensión que les solicitamos en la entrevista, en un sentido de corroborar que ciertos aspectos los moviliza en clase y por lo tanto sí forman parte de su representación. Retomamos elementos de la práctica didáctica para construir la representación de cada profesor pero únicamente en el sentido de correspondencia y solidez a las respuestas.

En las entrevistas también se les preguntaba qué actividades consideraban eficaces para promover la comprensión con la finalidad de que explicitaran los rasgos o características de la comprensión lectora que desarrollarían o estimularían con cada actividad. Si las actividades mencionadas ponían énfasis en ciertas características, éstas últimas se retomaban y se ligaban a la definición que el profesor dio sobre comprensión lectora.

Decidimos tomar como objeto de estudio a las representaciones de la comprensión lectora y llamarlas así porque nuestro trabajo de análisis tomo como prioridad la información que los profesores señalaron en la entrevista destacando las ideas, creencias y las formas de pensar en torno a la comprensión lectora. En otro sentido, si el propósito hubiera sido analizar las representaciones sobre la **enseñanza** de la comprensión, hubiera sido conveniente analizar a mayor profundidad las clases y extender el número de ellas por cada profesor.

Sostenemos que la representación de la comprensión se relaciona directamente con su enseñanza pero no son lo mismo y aquí se estudia solamente la representación del concepto.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Considerando la pregunta inicial y principal de la investigación referente a cómo se representan la comprensión lectora estos docentes, es posible responder que los profesores con quienes trabajamos se representan la comprensión de forma distinta entre ellos y por lo tanto, son diversas y no hay dos iguales o idénticas, sin embargo por ser representaciones sociales comparten rasgos que sus círculos de trabajo o de formación inicial o continua les proveen. La mayoría de los profesores no se representan la comprensión lectora como una habilidad y en este sentido se evidencia que el discurso oficial no ha sido apropiado por la mayoría de ellos. La representación que impera se liga con una fuerte atención al texto como proveedor de significados y a no descuidar la forma de leer porque se aprecia que sí tiene influencia en la comprensión del texto.

Pueden coexistir diferentes representaciones en un colectivo docente, con tendencias a favorecer ciertos rasgos como la ubicación del significado en el texto o darle un equilibrado abordaje a la *forma de leer*, pero en general el trabajo de comprensión lectora del profesor evidencia claramente su representación y en la mayoría de ocasiones es coherente.

Generalmente, las representaciones de los profesores ligan la comprensión lectora con el factor de la *atención* debido a que conciben el compromiso del alumno como un factor indispensable que influye en la lectura de textos y por consecuencia con su comprensión. La atención como condición de la comprensión y la liga entre esta y la producción de textos son datos que muestran que los profesores no ven por separado o de manera aislada los contenidos, ya que ven en toda situación didáctica una oportunidad para detonar varios aprendizajes y por ende trabajar diversos contenidos.

En este sentido se puede afirmar que, implícitamente, los profesores consideran artificial la división entre comprensión y lectura, ya que no trabajan de manera aislada únicamente comprensión o únicamente lectura, separarlas es un acto un tanto absurdo para los profesores porque ellos no aíslan los contenidos en sus actividades, sino que al contrario intentan explotar

estas situaciones para lograr sus objetivos de enseñanza, porque incluso ligan la comprensión a la producción de textos, al recuerdo y al desciframiento.

No obstante, es importante destacar que los profesores **no conciben** al *desciframiento* y al *recuerdo* (sinónimo de memorización) como elementos centrales del proceso de comprensión, pero sí los consideran elementos necesarios del proceso. Todos oponen el desciframiento a la comprensión y no hubo un sólo profesor que mostrara, tanto en la entrevista como en su clase, evidencias de que se la represente como desciframiento.

Aunado al recuerdo y al desciframiento está la *extracción de información* que fue considerado, también, un aspecto fundamental del proceso de comprensión porque a varios profesores expresaron su preocupación porque sus alumnos *aprendan* a extraer información del texto ya que a partir de ahí consideran que los alumnos podrán reflexionar y criticar el texto e incluso podrá generar aprendizajes.

Por otro lado, es importante señalar que todos muestran un intento de apropiación del discurso “oficial” sobre la comprensión lectora, ya que es común que la mayoría destaque los conocimientos previos, las estrategias de anticipación, predicción, muestreo e inferencias como aspectos relevantes del proceso de comprensión, tanto en su entrevista como en las acciones que emprendieron en sus clases. Este intento de apropiación muestra el esfuerzo que todos llevan a cabo por cumplir con los objetivos del programa de español y en otros términos, demuestran que están trabajando los contenidos que les marca el programa, lo que consecuentemente les genera desconcierto porque el desempeño de sus propios alumnos en la prueba ENLACE, no ha sido el esperado. En algunos casos, los profesores señalaron su preocupación y malestar porque a pesar de que están cumpliendo con el programa e incluso han utilizado como recurso didáctico, algunos ítems de la prueba ENLACE, sus estudiantes no obtienen resultados satisfactorios en dicha prueba.

Varios profesores mencionaron que existen diferencias entre los exámenes bimestrales y la prueba ENLACE, pero consideran que no se refieren a los contenidos en sí, sino en la forma en que se presentan las preguntas. En general, ejemplifican el grado de complejidad de la

prueba ENLACE con los exámenes de Carrera Magisterial que les aplican; señalan que en los dos exámenes hay preguntas en “donde todas las repuestas pueden ser” las correctas y por lo tanto el “razonamiento” que exige el reactivo tiene su grado de dificultad. A pesar de hacer esta comparación en cuanto a los exámenes, los maestros señalan que cuando se empezaron a aplicar (los exámenes ENLACE) ellos no estaban de acuerdo, pero después de revisarlos, e incluso analizar los reactivos en talleres, junto con sus compañeros, la mayoría de los profesores comentó que en sí la diferencia radica en la forma de cuestionar al niño y por lo tanto en el tipo de razonamiento que se le exige.

Varios profesores consideran necesario trabajar con los alumnos, utilizando como recurso didáctico algunos ítems de la prueba ENLACE pero sin caer en una especie de entrenamiento, ya que el tiempo no se los permite y, señalaron, tienen que abordar los contenidos del programa y las actividades de los libros (“concluir los libros”).

Evidenciaron la inconsistencia entre la forma de preguntar de los exámenes de ENLACE y su propia actividad, que se enfoca directamente al trabajo con el libro de texto; esto pone en evidencia el problema de la poca coherencia entre las actividades de los libros de texto y la forma en que se “examina” a los alumnos (según la prueba ENLACE). Por lo cual es probable que la causa de que los alumnos no muestren “altos índices” en comprensión lectora en pruebas como ENLACE, se deba a la forma en que en este instrumento se le cuestiona al alumno; ya que como se ha demostrado, el profesor sí la trabaja implementando las sugerencias didácticas que le indica el programa y no se la representa como desciframiento.

Los maestros comparten rasgos con la concepción de comprensión lectora del discurso oficial pero no la “aceptan o incorporan” por completo a la suya. El porqué no la retoman exactamente como la SEP la concibe, se debe a que el profesor no es ingenuo, ni pasivo, sino que por el contrario es un sujeto reflexivo de su práctica docente, ya que aunque él no lo haga conscientemente, siempre está construyendo y reconstruyendo sus prácticas didácticas renovando, en algunos casos, las actividades que implementa. A pesar de las dificultades que se le presentan, el profesor sabe cuándo sus alumnos comprendieron total o parcialmente los textos y por qué se dieron esos resultados.

En términos generales, es posible afirmar que los maestros reflexionan más los contenidos (entre ellos la comprensión) a partir de sus experiencias didácticas, porque su labor es muy técnica. Por lo regular se dan cuenta de qué les dio resultado o qué no en oposición y no ocupan su tiempo en memorizar o “teorizar” los propios contenidos, esto podría explicar la dificultad que la mayoría mostró al definir el término comprensión lectora. Sus representaciones son más prácticas, sobre cuestiones empíricas.

El origen de las representaciones no es claro ya que no es la experiencia docente, el número de cursos de actualización tomados o la formación inicial, por separado, lo que determina u origina la representación. Sin embargo a partir de la información recabada consideramos que el origen de las representaciones es primera y eminentemente social, porque el profesor como ser social siempre está interactuando con sus alumnos y con sus colegas, con los cuales lleva a cabo reuniones mensuales o cursos de actualización que le proveen de estrategias y contenidos. Son sus propias reflexiones, el interjuego de su formación inicial y continua y sus propios años de experiencia lo que caracteriza el tipo y naturaleza de su representación sobre comprensión.

Con base en lo anterior se puede explicar que de todas las representaciones fue una gran sorpresa inferir e identificar la representación de la maestra Sonia y la del maestro Andrés que, aunque son profesores que no comparten ni la edad, ni la experiencia, ni el tipo de escuela en la que laboran ni tampoco el tipo de estudios, coinciden en la idea de que la comprensión lectora permite “formar mejores seres humanos”.

Para finalizar, es importante destacar que en las diferencias detectadas entre los profesores, el contexto rural o urbano no fue tan significativo, lo cual es una muestra de que a pesar del propio profesor, y de cómo se representen la comprensión lectora, ellos no son los principales responsables de los resultados de sus alumnos en pruebas como ENLACE. Asimismo, retomando la noción piagetiana de *estructura* se tenía el propósito de indagar esos “mecanismos” de ejecución y “pensamiento” en que varios profesores coincidían para trabajar la comprensión lectora. Sin embargo, al finalizar el estudio, es pertinente considerar que no

hay propiamente “mecanismos” sino sólo algunos rasgos en los que coinciden pocos profesores, no obstante, en lo que sí coinciden la mayoría, es en la congruencia entre lo que “dicen” y “hacen” con relación a la comprensión lectora.

Tomando en cuenta que las observaciones de clase fueron autorizadas y calendarizadas por los mismos profesores, no se les comentó sobre qué aspectos específicamente se iban a observar; lo único que se les dijo fue que queríamos observar una clase de español, precisamente para evitar que “se prepararan más de lo normal”. Sin embargo, una de las limitaciones de este estudio es considerar esas observaciones como un recurso fundamental con información válida y verídica sobre la actividad del profesor en materia de comprensión lectora, ya que es probable (y fue evidente en varios casos) que los profesores mostraran “mayor” empeño en la preparación y ejecución de sus actividades didácticas, a diferencia de su actividad cotidiana. Sin embargo, este dato es interesante porque a pesar de las críticas que pudieran señalarse sobre la autenticidad de la actividad docente, las observaciones muestran el grado de complejidad y esfuerzo que pueden demostrar los profesores. En otras palabras, los profesores hicieron su mayor esfuerzo por mostrar qué es lo que sí pueden hacer y qué consideran válido llevar a cabo. Quizá un mayor número de observaciones de clase a cada profesor hubiera restado este aspecto, pero el tiempo en que desarrollamos esta investigación³² no permitió ampliar el número pues había que concluir el proceso de investigación un lapso determinado de tiempo.

Otro factor que, aunque no es exactamente una limitante, sí influyó en las mismas observaciones de clase, fue la presencia de video cámara en el aula, pues generó recelo o ansiedad en varios alumnos y nerviosismo en algunos profesores aunado a que es común que la presencia de un agente externo en el aula modifica la dinámica escolar.

Con relación a la información extraída de las entrevistas, otra de las limitaciones fue que varios de los profesores se sintieron evaluados en la parte de los reactivos de ENLACE y por ello ya no se les pidiera a todos que los contestaran. Y finalmente, en cuanto a la formación

³² Esta tesis se enmarca como parte del programa de Maestría en Investigación Educativa generación 2006-2008.

inicial, no se pudo extraer más información porque los instrumentos de investigación no lo previeron y los profesores tenían diferentes estudios.

Quedan pendientes varios temas e interrogantes por analizar en futuras investigaciones, por ejemplo qué tan apropiado es que los profesores ejerciten con sus alumnos reactivos similares a los que se les presentan en exámenes como ENLACE, ¿carecen total o parcialmente de valor didáctico? Por otro lado en las observaciones de clase presenciamos lecturas en silencio pero sobre todo lecturas en voz alta y sin embargo nos preguntamos qué tanto favorece este tipo de lectura a la comprensión lectora de los alumnos, tomando en cuenta la dinámica del grupo, el maestro, los compañeros, las distintas interpretaciones, etc.

En este mismo sentido, se refuerza el interés por investigar y analizar clases a nivel microgenético, detectando qué avances y retrocesos (en materia de comprensión lectora) se presentan, indagando el papel que tienen los profesores y el de los alumnos, qué dinámica se presenta, etc.

Otras interrogantes se relacionan con la relación que guardan las representaciones de comprensión del profesor con las del propio alumno: ¿coincidirán? ¿El alumno se representa de alguna forma la comprensión?; y ¿qué pasa en primer grado?, ¿cuál será la representación de comprensión lectora de profesores que se encuentran impartiendo clases en ese grado?, ¿serán totalmente distintas a las representaciones que aquí mostramos?, ¿enfatarán el aspecto del descifrado? Y entre otros tantos temas ¿qué impacto tiene la representación de la comprensión lectora en la comprensión lectora de los propios estudiantes? Sin embargo todas estas interrogantes quedan pendientes para futuras investigaciones.

Sin embargo, consideramos que la trascendencia de esta investigación consiste en que se evidencia que los profesores no estimulan “mecánicamente” el trabajo del descifrado de textos, sino que lo conjugan con otras acciones cognitivas como la reflexión, el análisis e imaginación para que de manera integral se reconstruya el texto leído, se interprete y se construyan significados. De esta manera no reducen la comprensión lectora al descifrado y sí aparece como un proceso eminentemente complejo que tiene avances y retrocesos,

enmarcados por la liga fuerte o débil que el profesor le dé a la forma de leer y la ubicación del significado en el texto, en el lector o en un punto intermedio.

Con base en lo anterior, se puede visualizar otra aportación de la investigación que consiste en demostrar que los profesores no fragmentan los procesos de lectura ni trabajan por separado los contenidos, sino que por el contrario los trabajan de forma integral y paralela; de esta manera hay ocasiones en que ellos estimulan la producción de textos como una actividad que les sirve de pretexto para favorecer la comprensión lectora y otros contenidos, lo cual demuestra nuevamente que la tarea del profesor no es sencilla sino sistemática, jerárquica y principalmente compleja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya Umaña, Sandra (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Facultad de ciencias sociales (FLACSO). Costa Rica. Disponible en: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Álvaro, José L. Fernández, B. (2006). Representaciones sociales de la mujer. *Atenea Digital*, 9, 65-77. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num9/alvaro.pdf>
- Aviles, K. (7 mayo 2007). Enlace no tiene salvación y profundiza el retraso educativo: Fuentes Molinar. *La Jornada*, No. 8156. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/05/07/index.php?section=politica&article=003n1pol>
- Aviles, K. (20 agosto 2008). Sin formación “mínima” para leer o sumar, 79.1% de alumnos de primaria y secundaria. *La Jornada* No. 8624. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/20/index.php?section=sociedad&article=055n1soc>
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. España: LAERTES.
- Charry, Joya C. (Diciembre, 2006). ¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, No. 5, 81-94. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348420>
- Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona España: Gedisa.
- Cooper, James D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Dubois, M. (Diciembre, 1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*. Año 5, No 4, pp. 14-19.
- Esparza, L. (2003). Entrevista a Denisse Jodelet. Realiza el 24 de octubre de 2002 por Óscar Rodríguez Cerda. *Relaciones* Vol. 24, No. 93. El colegio de Michoacán Zamora, México, pp. 115-134. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/137/13709306.pdf>
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro E. y Teberosky A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García, A. (2001). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*. (Tesis) México: DIE CINVESTAV
- Gómez Palacio M., Villarreal Ma. B., López A. Ma. de L., L. V. González y Adame, Ma. G. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Gómez Palacio, M., Villarreal Ma. B., González Laura V., López A. Ma. de L. y Jarillo R. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Inhelder, B. y Caprona, D. (Enero-junio 2007). Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisociables. *CPU-e, revista de investigación Educativa*, 4. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/inhelder_constructivismo_psicologico.htm.
- INEE (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2000_2003/Completo/informepisa2003.pdf
- INEE (2006). PISA para todos. *Colección Evaluación Para Todos*. México. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Evaluacion_todos/01_pisa_para_todos.pdf
- INEE (2006). *Marco de Referencia del Examen de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) Español, 6° de primaria*. México. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebas_medicion/Espanol_sexto/Completo/marco_esp6_prifinal.pdf
- INEE (2007). *PISA 2006 en México*. México. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2006/Completo/pisa2006completo.pdf
- INEE (2007). *El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/tercero_primaria/Completo/tercerocompleto.pdf
- INEE (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. Informe anual 2008. Disponible en:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Completo/informe2008.pdf

- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Revista electrónica de ciencias sociales*. Año 3, núm. 5, septiembre 2008, p. 52. México D.F. Disponible en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.pdf>
- Julia Amadeo, M. (Agosto 2005). *La representación del docente de la tarea de lectura en el aula y su incidencia en la desarticulación del sistema educativo*. Acta del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/07AMADEO.pdf>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latapí, S. P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. Cuadernos de discusión 6. México: SEP.
- Lortie, Dan C. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En Rockweill, E. (comp.). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. México: Ediciones el Caballito.
- Morales, J., Páez D., Lía, A. y Asún D. (2002). *Psicología Social*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Buenos Aires. Cap. I, pp. 27-44. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>
- Pellicer, A.; Vernon, Sofía (1993). Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles. *Lectura y Vida*. Año 14, No 2, pp. 5-12.
- Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Revista Perfiles educativos* año/Vol. XXIII, No. 094. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F. pp. 57- 69. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209404.pdf>
- Perera, P. M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Ministerio de Ciencias Tecnología y Medio Ambiente. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Perinat, Maceres A. (2001). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Disponible en: <http://www.ediuoc.es/libroweb/3/11.htm>

- Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid. Siglo XXI
- Poy, Solano Laura (22 agosto 2008). Resultados de Enlace, prueba de que no enseñamos a usar la lógica: experto. *La Jornada* No. 8626. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/22/index.php?section=sociedad&article=046n2soc>
- Quintanal, J. (1995). La comprensión lectora. En *Para Leer Mejor*, España: Bruño.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Rockwell E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. México: Ediciones el Caballito.
- SEP (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. México D.F.
- SEP (2000). *Programas de estudio de Español*. Educación primaria. México D.F
- SEP (2002). *Licenciatura en Educación Primaria*. Plan de estudios 1997. México
- SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 1. México.
- SEP (2006). *Tabla de contenidos. Tercer grado de primaria. ENLACE 2006*. Subsecretaría de Educación Básico. Dirección General de Desarrollo Curricular. Dirección de Lengua y Comunicación.
- SEP (2006). *Tabla de contenidos. Sexto grado de primaria. ENLACE 2006*. Subsecretaría de Educación Básico. Dirección General de Desarrollo Curricular. Dirección de Lengua y Comunicación.
- SEP (2006). *Veracruz. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. De la colección Documentación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. México D.F
- SEP (2006). *El colectivo docente de educación básica y su Trayecto formativo*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica, México, D.F.
- Solé, I. (1994). El placer de leer. *Lectura y Vida*, Año 16, No. 3, pp- 25-30

- Torres, I. (Mayo, 2007). ENLACE, un examen mal hecho y a las carreras, asegura la UNAM. *La crónica de hoy*. Disponible en: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=299391
- Vaca, J. (Enero-Junio 2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. (Estudios comparativos en psicolingüística genética). *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 35. [Número monográfico].
- Vaca, J. (Enero-Abril 2003). *Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos*. Diálogos Educativos, No. 15, pp. 31-41.
- Vaca, J. (Julio-diciembre, 2005). PISA sin prisa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/pisa.htm#>
- Vaca, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa Ver. Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. & Montiel, B. (Enero-junio, 2008). ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 6. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/vaca_montiel_enlace_2006.html
- Vaca, J. (2008) Leer. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en http://www.uv.mx/iie/bdie/download/documents/vaca_leer.pdf
- Vallés, A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, número 011. Universidad de San Martín de Porres. Perú, pp. 49-61. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601107.pdf>

ANEXOS

El propósito de la investigación fue mostrar cómo se representan la comprensión lectora diez profesores de nivel primaria. Ya que se realizaron entrevistas y observaciones de clase, los anexos que se presentan a continuación se han seleccionado para mostrar un ejemplo de cómo se fue realizando el análisis.

Los anexos son:

Anexo 1. Transcripción de la entrevista del profesor Juan-urb-3

Anexo 2. Transcripción de la observación de clase del profesor Juan-urb-3

Anexo 3. Transcripción de la entrevista de la Profra. Sonia-rur-6

Anexo 4. Transcripción de la observación de clase de la Profra. Sonia-rur-6

Anexo 5. Base de datos (Archivo en Excel) donde se concentran la síntesis de todas las entrevistas y todas las observaciones de clases.

Anexo 6. Tablas individuales.

Cada una de las transcripciones muestra los comentarios (al margen del texto) que se fueron realizando para después extraer de ellos la información pertinente para el análisis.

La base de datos se presenta en un archivo electrónico. Las transcripciones y las tablas individuales en texto impreso y también digital.

ANEXO 1.
TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA: JUAN-URB-3

Maestro: JUAN-URB-3

Grado: Tercero

Escuela: Urbana "México" Federal,

Turno: vespertino

Fecha: Noviembre de 2007

Muchísimas gracias por aceptar la entrevista; ¿Cuál es su nombre completo?

JUAN-URB-3

¿Cuántos años de servicio tiene?

25 años

¿Y siempre han sido en el ámbito urbano?

No, empecé en el medio rural

¿Y, hace cuánto que salió?

25 años, en 1982

¿Qué estudio? ¿Le tocó la normal?

La normal básica

Y aparte de la normal básica, ¿usted ha estudiado otra cosa?

Si estudie en cursos de verano normal superior

Ah, O sea que ya tiene la licenciatura, o es de los maestros que tienen todavía el perfil de profesor

Profesor básico nada más, licenciatura no tengo

¿Solamente trabaja aquí?

Sí

¿O sea en este turno?

No, en los dos turnos, tengo doble plaza trabajo aquí en la mañana y aquí en la tarde

Digamos entonces, tiene dos plazas

Sí

¿Está escuela es federal o estatal?

Federal

¿Y las dos plazas se las dieron aquí?

No, inicié en Tlacolulan y después por los cambios llegué aquí en la tarde, y después de quince años de estar aquí en la tarde, me otorgaron la doble plaza y por azares del destino me dieron aquí mismo.

¿Vive aquí en Xalapa?

Sí, en esta misma colonia

¿Por las circunstancias o por qué ya vivía aquí?

Ya vivía aquí. Al principio trabajé aquí, después de cinco años compramos un terreno acá y acá construimos y a partir de ahí empecé a vivir acá

Que bueno, en la mañana ¿qué grupo da?

El grupo es primer año

¿Le gustan los grados de los más pequeños?

No tengo mucha preferencia, me gusta primer año porque se ven los resultados de forma práctica en ellos, los demás grupos ya traen una enseñanza, y no se ve el cambio. En cambio en primero se ve porque aprenden a leer y a escribir; los demás grados ya traen enseñanza y no se ve el cambio, no se nota cuando van cambiando. Más así, no tengo preferencia por ningún grado

O sea que el grado que le den, está bien,

Sí

¿No importa que sea quinto o sexto año?

No

¿Ha dado en todos los grados?

Sí

Y en tercer año, por ejemplo ¿cuántos años ha repetido dar clases en tercer año?

Con este, el tercer año más no seguido; después tuve cuarto y ya luego tercero; y ahorita tercero y en la mañana tuve tercero también.

Y por ejemplo, dice que no tiene preferencia, pero algunos maestros comentan que hay ventajas al momento de repetir grado, ¿usted considera que si hay alguna? que ustedes como maestros repitan por ejemplo dentro del siguiente ciclo escolar dar otra vez de tercero.

Yo siento que sí tiene ventajas si uno se quiere preparar. En ocasiones decimos: como ya lo vi no leo, ya me lo sé, supuestamente, pero no al contrario.

Es ventajoso porque si vi está lección lo vi de esta forma me equivoque, lo voy a hacer de esta forma y te vuelve a dar mejores resultados, por esa parte pienso que es ventajoso. Pero muchos años no, porque llegamos a la confusión como ya lo repetí muchas veces siento que me lo sé y ya no me informo, ni avanzo más en los conocimientos.

Y las desventajas que considera que pueden llegar a suceder si se excede el número de veces que den el mismo grado, ¿puede que haya alguna?

Sí, la rutina como que hace fastidioso el trabajar lo mismo. Hace dos ciclos tuve segundo año y me dieron lo mismo en la mañana y en la tarde, y parecería ventajoso trabajar lo mismo, más causa confusión porque los grupos son muy diferentes, los niños son muy diferentes, lo que veo en la mañana a veces se avanza más en una cosa, y en la tarde no y los niños de la tarde avanzan más en otra materia y en la mañana no. Y si quiero llevar algún ritmo en los dos grupos, para mí es más difícil.

Y en tercer año, para este grupo de la tarde, ¿qué recursos toma en cuenta para hacer sus planeaciones: libros, materiales, por ejemplo de las fotocopias que les dio, de qué material lo saca?

Para la comprensión lectora hay un libro de fichas de comprensión lectora, que un maestro nos vendió según era de, de acá del sur, de Venezuela por allá, donde están mejor en educación, es lectura de comprensión, y de tareas por grado y pues las ocupo esas, es bueno porque son ejercicios que los niños reportan, leen sin escribir tanto, si ponemos tarea en el pizarrón y que la copien se cansan demasiado, les parece aburrido, en cambio los dibujitos de esas guías, sí son ventajosos

¿Sí es lo que observé que había mucho dibujitos, en las copias sí me imagino para ellos es bueno,

Sí, pero el libro trae ejercicios que son esenciales, más esos son...

El libro de la SEP

El oficial, es bueno, porque trae el programa, trae la secuencia, y las guías o esos libros de tareas apoyan, después de leer los contenidos, de explicarlos, tratar de entenderlas, esas fichas reafirman lo que se vio.

Y sobre comprensión lectora, algún curso que usted recuerde, de los dos años a la fecha o de los tres que le hayan impartido aquí como taller general de actualización ¿usted está en carrera magisterial?

Sí

En carrera magisterial que les hayan pedido, no sé, uno que les hayan pedido, un curso relacionado con la lectura, quizá no con exactamente comprensión, pero sobre la lectura...

Hemos hecho en los talleres generales, en los TGA, se elabora una guía, mas siento que no ha sido lo suficientemente clara ni completa; también hubo un curso de lectura de los libros de rincón, que nos lo dieron de forma general a la zona, estuvo bonito la forma de leer y la forma de utilizar los libros y estrategias; y ahí esos libros son muy buenos.

Nos falta tiempo para utilizarlos adecuada, quizá un poco de preparación también.

Comentario [Cele1]: Parte de la dinámica escolar, el intercambio de ideas con maestros. El retomar propuestas.

Alguno sobre estrategias de comprensión lectora, específicamente, ¿no les han dado?

Sí en los TGA se ha hecho

Esos TGA son a nivel escolar, digamos, ustedes lo organizan, no sé, observando necesidades

Esos fueron a nivel general, la SEP los mandaba, ahora últimamente se han hecho proyectos de escuela, para trayecto formativo y ya se ven las necesidades que tiene la escuela, que es lo que más, y ya se ha visto eso, se manejó la comprensión lectora como necesidad, son muy bonitos planes, fueron reuniones con todos los maestros y salimos muy contentos tratando de buscar la solución a esto, mas el programa nos absorbe y el tiempo nos abruma tanto que dejamos a un ladito esas actividades que llevamos pensadas y así nos ocurre o me ocurre a mí por los cursos, hay muchas ideas, muchas sugerencias de otros maestros, más, cuando llega el tiempo de estar en el salón el tiempo se acorta. Sí se trata ver un poco mas eso de la comprensión lectora, más no de forma muy específica.

Comentario [Cele2]: Él y sus compañeros maestros visualizan la comprensión como una necesidad que se convierte en problema, al cual se necesita buscarle una solución. **Dinámica escolar**

Comentario [Cele3]: Obstáculo de la comprensión lectora.

Comentario [Cele4]: El maestro reconoce que trabaja la comprensión lectora, pero no de manera suficiente.

Como usted quisiera ¿no?

Como debiera ser

Por ejemplo ahorita estos eventos, del 20 de noviembre o cualquier otro, les quitan tiempo

Nos limita un poco el tiempo, aunque se maneja la motricidad también, que también es importante para ellos, solamente que el tiempo que tenemos para la realización del programa no es suficiente después.

Y algún libro que recuerde sobre comprensión que usted haya comprado o le hayan recomendado, ¿recuerda haber leído últimamente uno?

Pues, hay unos libros, Margarita Gómez Palacios, que se llama “el niño aprende a leer”, “el niño lee y escribe” esos libros tratan acerca de la forma en que el niño aprende cómo redactar, cómo ver sus escritos, de esos los tengo en copia.

Comentario [Cele5]: Libro de la SEP: Margarita Gómez Palacio

Y ¿Esos se los dieron?

Se los dieron a las escuelas, y yo los fotocopie, me apropié de él.

¿Y quién los tiene? La escuela los tiene

Los tenían, no se si continúen, en ocasiones algunos libros cambian de lugar, no sé si lo tengan todavía. Esos libros de fichas que el maestro nos vendió son fichas por ciclos, hay para primero y segundo, tercero y cuarto y quinto y sexto. Tengo los tres. En ocasiones se van ocupando algunas fichas, lo ideal sería ocuparlo con la mayoría de los niños que tienen poca comprensión, mas..., pedirles copias es un gasto más y yo no soy mucho de esa idea. Es más difícil.

Comentario [Cele6]: Ciclos como en CONAFE. Se refiere al libro que compró.

Comentario [Cele7]: Considera necesario trabajar más con “Niños con poca comprensión” ¿cuáles son éstos?

Esos libros que les vinieron a vender, ¿recuerda la editorial?... son de los, de otro país

De otro país supuestamente

Y por ejemplo, sobre el uso de la biblioteca escolar, hace rato escuché que las niñas fueron a pedir libros ¿cómo se organizan?, ¿cómo se lleva a cabo?

Biblioteca de la escuela porque también tenemos biblioteca de salón. En el salón tenemos libros del rincón, biblioteca escolar, de aula. Y en la dirección hay unas credenciales, para que el niño vaya y tome un libro se lo pueda llevar a su casa y después lo regrese, es de forma libre, hay maestros encargados de llevar un registro, un control para que los libros no se extravíen, a pesar de eso faltan libros. Llega el fin de curso faltan veinte, treinta libros, es difícil tener el control, mas está abierto para alumnos, y para maestros también.

Y ¿qué tanto consultan sus alumnos?, qué tanto hacen uso de la biblioteca, Yo he visto que poco, falta que yo lo promueva más,

Por qué o ¿en qué lo nota?

Porque solo son dos o tres que piden libros para llevar, la mayoría todavía no.

Y la de aula ¿cómo la trabaja?

La de aula, en ciertos días, leemos quince minutos ahí en el salón, cualquier libro que ellos quieran lo toman y lo leen quince minutos, como lectura de diversión no leer para escribir porque eso a veces es aburrido, me lees este libro y me tienes que explicar, y hay cierta predisposición a no leer, porque es obligado, entonces son momentos de lectura solamente, en ese..

¿Ellos lo escogen o...?

Ellos lo escogen por lo regular

11:45 Y trabaja (...) pero en tercero también están los ficheros didácticos de español, esos los trabaja

Si, también, algunos, precisamente ese del robot, es una ficha de cómo enseñar las sílabas, es del fichero de español.

Y a su parecer ¿si fomentan la comprensión lectora, ese tipo de actividades que se ven en la ficha?

Sí, si ayudan mucho, las fichas pues en sí, traen el desarrollo de cómo se deben organizar las actividades para esos contenidos y sí ayudan. Igual las de matemáticas también, son diversas actividades que se tienen que realizar, mas como se ve el tiempo que necesitamos para una ficha de ese tipo es, a veces no es de cuarenta y cinco minutos, se lleva uno más tiempo, para lograr que se entienda y se comprenda el contenido que se está viendo.

Y sobre el libro del maestro, ¿usted hace una selección? ¿Lo retoma?, o ya usted elabora sus propias actividades

No, el libro del maestro se utiliza para planear el trabajo semanal y el libro de español pues viene muy completo, nos informa qué es lo que se puede hacer, muchas actividades que se pueden realizar, para llevar el programa como se está indicando.

¿Usted si lo utiliza, si se apoya del libro para sus planeaciones?

Si, cada semana estoy leyendo la parte que corresponde.

Y aparte de los libros de la SEP de los niños, de los libros oficiales, usted comentaba que no le gusta pedirle que compren otras cosas, pero algunos trabajan guías ¿no lleva ninguna guía su grupo? nunca les ha pedido, también a sus otros grupos?

Comentario [Cele8]: "Leer para escribir": motivo por el que el alumno empieza a sentir rechazo por la lectura.

Comentario [Cele9]: Fomenta el gusto por la lectura en los temas que los niños prefieren.

Comentario [Cele10]: Retoma a los ficheros didácticos.

Comentario [Cele11]: Nueva mente el tiempo como obstáculo en la aplicación de las actividades.

Comentario [Cele12]: Preparar a sus clases con anticipación y se observa en ellas, ya que incluso hay mucho material que prepara.

No. El año pasado trabajamos ese libro de tareas se llama “Recorta y aprende”, más fue fotocopiado. El precio de esas guías andan por \$160 pesos son gastos que..., suena bien, pero es (no se entiende) o trabaja uno los contenidos del libro o trabaja las fichas, para guiarlos, más bien esas son tareas, para trabajarlas en casa y los papás muchas veces no los apoyan en esas actividades, entonces no se utiliza correctamente; he visto que hay compañeros que piden guías y se trabaja unas cuantas cosas, y se queda todo y ese es el problema (...) y no se ocupa como debiera ser.

Comentario [Cele13]: Falta apoyo por parte de los papás.

14:25 Bueno, con relación a las actividades que usted lleva a cabo para promover la comprensión lectora, alguna que considere, o que diga, “está es la que me ha servido más, para promover la comprensión en sus alumnos”, ¿tiene alguna de ellas que siempre le funciona?

No, estamos trabajando también, lectura de palabras, también un libro fotocopiado del método Simón Bolívar, supuestamente, pues es para lectura de calidad y la comprensión. Y la lectura de calidad pues es la lectura de palabras, de series de palabras primero de fácil lectura de dos sílabas, después (...) con tres sílabas, después cuatro sílabas y después más complicado, y eso lo va representando con dibujos, sí da un poco de resultado y ahí la comprensión lectora se maneja, darle una palabra al niño que el niño haga el dibujo de la palabra, (...) que es lo que signifique la palabra. Y sí, sí mejora un poco la comprensión lectora.

Comentario [Cele14]: Aparte de los planes, fichas, libro para el maestro; los libros que retoma son el libro que compró “de Venezuela”, el libro de Margarita Gómez Palacio y éste del método Simón Bolívar.

Comentario [Cele15]: ¿Lectura de calidad? El maestro la define haciendo alusión a la lectura de series de palabras, palabras y después sílabas. Este tipo de actividades las observe al menos en dos clase.

Comentario [Cele16]: Sin embargo, ésta última actividad para la comprensión lectora no la vi en clase.

Comentario [Cele17]: “Si lee bien” va a entender bien; el maestro se está refiriendo a la técnica de la lectura, que tiene como consecuencia una comprensión del texto.

Y ese método, ¿desde cuándo lo lleva a cabo? ¿Desde cuándo lo conoció?

Nos trajeron aquí en la escuela, un maestro, nos informó, empezamos a experimentar con él. Nos quita un poco tiempo, casi siempre decimos nos quita tiempo porque no hace uno lo que tiene pensado, sino que..., ayuda mucho a la lectura, porque yo soy de la idea que si lee bien, va a entender y hacer lo demás mejor, al principio se avanza muy lento, más, si no se mejora la lectura siempre va y viene, pero si se mejorara la lectura va a llegar (...) ir pero si se le va dando lectura más rápido que tenga que realizar.

Usted dice, “que si lee bien”, ¿a qué se refiere?

A que al leer sepa qué está tratando de decir eso que está leyendo..., yo me refiero a lectura en general, que hable bien las palabras, que tenga la fluidez suficiente, y que también comprenda, reflexione o critique lo que está leyendo. Para mí eso es leer bien.

Comentario [Cele18]: LECTURA EN GENERAL, que domine la técnica y que comprenda el texto.

Todo eso lo integra..

Sí

Y tratando de definir lo que es comprensión lectora, usted ¿cómo la definiría?

Comprensión lectora sería, tomar la información que nos da el texto escrito... tratando de entender qué es, cuál es el significado que el escritor o la persona que lo hizo quiere dar a entender; que al leer algo se entienda, se sepa qué se va a hacer, si es una instrucción o que piense uno qué fue la historia, que trató de decirnos, y cuáles fueron las razones que lo obligaron, imaginar también por qué hicieron eso, por qué lo escriben.

Comentario [Cele19]: Comprensión lectora: tomar información, entender el texto, descifrar significados, identificar razones del autor e imaginar.

Y... usted ¿cómo evalúa la comprensión en sus alumnos? ¿Mediante qué actividades evalúa la comprensión? 17:32

Una manera sería observar cómo resuelven una cuestión al leer una instrucción escrita, también al escuchar una instrucción oral, otra al hacer una actividad. Comienza una actividad, hay algunos que hacen actividades y no reflexionan qué van a hacer observan qué hace el otro compañero que está junto a él y eso hacen, entonces la comprensión ahí no se está dando, para mí esa es una manera... y

Comentario [Cele20]: Actividad básica, ya que el alumno tiene que leer entendiendo de qué se trata.

Comentario [Cele21]: ¿Actividad de comprensión lectora? Quizá aquí el docente se refirió a la comprensión en general.

más se ve en los exámenes, hay cosas muy sencillas como: ¿cuál de las operaciones vas a utilizar? y el niño resuelve las operaciones.

No pregunta, no dice que resuelva las operaciones, sino: “Si tengo este problema” ¿cuál operación realizo: la suma o la resta? y ellos hacen las operaciones, y no marcan la operación que ocuparían. Las instrucciones de las pruebas ahí también a veces nos dan la idea de cómo andan en la comprensión que les enseñaron o qué falta por enseñar.

Comentario [Cele22]: Considera que en los exámenes hay “cosas muy sencillas”, es decir, en clase no se estudian esos temas o problemas. Este mismo comentario me lo hicieron al menos dos maestros más.

18:36

Esas son como las actividades que usted va observando, si entendió o no la instrucción, pero para el momento de poner una calificación, ¿qué criterios toma del niño, para poner la calificación en comprensión lectora?

Pues si se tratara de evaluarla tendría que ser una prueba objetiva, darle una ficha de forma particular y que ellos la resolvieran, esa sería una forma de evaluar su nivel de comprensión. Porque por observación son muchos criterios más lo concreto sería un examen escrito o una ficha de ese tipo de forma particular al niño para que eso nos mostrara cuánta comprensión tiene.

Comentario [Cele23]: PRUEBA OBJETIVA, USO FICHA O EXAMEN ESCRITO.

Comentario [Cele24]: Encuentra desventajas en la observación como actividad para evaluar la comprensión lectora.

19:30 Algunos de los obstáculos que usted considera que sus alumnos tienen para comprender ¿cuáles serían? al momento de comprender un texto

Pienso que es su nivel de lectura primero, una lectura deficiente va a ser difícil que comprendan de forma adecuada, si les falta fluidez, si la pronunciación está mal, los problemas de lenguaje también influyen mucho. Hay alumnos que no pronuncian bien la erre (...) todavía no por la edad, ahí se dificulta, otra sería: tantas distracciones que tienen, en el hogar la televisión, tienen poca práctica de lectura, poca práctica de comunicación oral también, poco platican. Luego las niñas (no se entiende) los niños se quedan solos en casa.

Comentario [Cele25]: Obstáculos de la comprensión. En clase observé que el maestro intenta ejercitarlos leyendo cierto número de palabras varias veces.

Comentario [Cele26]: Además de la “lectura deficiente”, las distracciones, la poca práctica de lectura y poca práctica de comunicación oral son obstáculos de la comprensión lectora.

20:26 Y bueno digamos, en su contraparte ¿qué considera que favorece la comprensión de los alumnos? quizá dentro del aula,

Que uno como maestro los encamine hacia la resolución de los contenidos, que uno les haga ver que leer correcto es bueno, el trato que uno les da y la interacción que se da entre ellos. Permitirles que si uno está leyendo un libro y dice: “me gusta ese”, todos verlo no (...) un poco con la idea de convivir.

Comentario [Cele27]: Leer correcto

Comentario [Cele28]: Cuando preguntamos por los obstáculos menciona tanto los que dentro del aula ocurren como los que del ámbito familiar provienen; sin embargo para favorecer la comprensión sólo se remite a la actividad del docente.

21:03 Y en el aula, tomando en cuenta en general a los niños, ¿considera que el contexto del que vienen el contexto del que está viniendo, considera que influyen en que pueda o que comprenda mejor que otros?

Más que nada pienso que es su nivel socioeconómico, hay familias donde el papá trabaja y la mamá apoya generalmente esos niños están muy bien, no les hace falta ningún apoyo en particular.

Hay familias desintegradas o que el papá está en Estados Unidos y la mamá está acá; la mamá no tiene lo suficiente en ocasiones y también tiene que trabajar, los niños se quedan y ya no hay apoyo. Esos niños no avanzan lo que debiera ser en cada grado.

Y el contexto, hay niños que generalmente los que están en casa y piden permiso para ir a algún lado, para ir a alguna parte tienen un buen desarrollo de lectura, y los niños que no tienen esas normas en su casa, que llegan tarde o se van de aquí a su casa y tardan en llegar o en las mañanas salen y no están en su casa hasta que es tiempo de venirse, abandonan sus libros completamente todo eso permite que no haya buena lectura, comprensión más difícil todavía.

Comentario [Cele29]: Considera que el nivel socioeconómico sí influye en la comprensión del alumno.

Sobre las pruebas Enlace, que ve que fue en el 2006 se aplicaron. ¿Usted ha escuchado algo o a usted le ha tocado aplicarlas?

Sí, aplicarlas

¿En qué grado las aplicó?

En quinto año y en sexto

23:15 Y ¿qué opina de ellas? Sobre éstas que miden la comprensión lectora, o intentan medir comprensión lectora. Sobre éste criterio específicamente, ¿qué opina?

Mmm, Está bien, yo considero que son una buena escala para medir el nivel de los alumnos, de conocimientos, el nivel de trabajo que estamos realizando, y el nivel de actividades que nos falta de realizar para mejorar.

Aunque en ocasiones sí consideramos, como lo he escuchado, que no son adecuadas a la zona en que estamos. Hay regiones céntricas urbanas, que tienen más comprensión, las familias tienen mejor posición económica, tienen otras necesidades y se tiende a generalizar a todos los niños no tomando en cuenta las diferencias de acuerdo al contexto. De ahí en fuera si yo si considero que si es adecuado y es correcto.

Comentario [Cele30]: Visualiza el contexto del que vienen los niños, como favorecedor o no, de la comprensión lectora.

¿Usted está de acuerdo en lo que ha escuchado? en eso que dicen, que no toma en cuenta por ejemplo a esta región

Mmm, sí opino que debiera hacerse, aunque es muy difícil, por sectores y niveles urbanos, semiurbanos y rurales. No se puede medir por igual a todos, porque hay lugares que tienen carencia de recursos, de materiales. Hay escuelas que tienen todo eso y más. Entonces al medir así como que no es justo.

25:02 Mire, precisamente, yo realice una revisión de Enlace del año pasado, de tercer grado. Este es un ejercicio que les pusieron a los niños, tenía el texto y los reactivos. Me gustaría que usted lo observara, está dando tercero y me diera su opinión, qué opina de el, cree que mide comprensión lectora, le parece adecuado, no le parece adecuado, le cambiaría algo,

Sí es correcto, ya lo leí, y sé de qué trata.

25:34 ¿Sí?

Sí, pues ahí busca inferencia, busca comprensión, está claro que trae también ahí. Y sí, si me parece adecuado, las preguntas obligan al niño a pensar, a reflexionar lo que leyó y si no logra acordarse debe buscar información también en cuanto a eso es importante que el niño sepa buscar información, y pienso que sí, si es adecuado. El señor va al trabajo en la ciudad y va el cine,

Comentario [Cele31]: Comprensión: inferencia, pensar o reflexionar y buscar la información.

Comentario [Cele32]: Como para convencerme me comenté de qué hablaba el texto y el reactivo.

Comentario [Cele33]: Maestro que se documenta por iniciativa propia.

26:05 ¿Usted lo leyó solito o en TGA lo leyeron?

Me da curiosidad leer todas las cosas y si puedo leer de todos los grados para mi mejor. No tengo tiempo suficiente, mas sí, sí he tenido curiosidad por hacer, por ver.

26:20 Mire tengo tres definiciones de lo que es comprensión lectora, me gustaría que usted las leyera y me dijera cuál de ellas es la que para usted se acerca más a su definición de comprensión lectora:

Yo diría que es “el proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee”, para mí esa sería la definición más correcta de comprensión lectora.

Comentario [Cele34]: Eligió la primera opción porque la consideró más completa.

¿Porque por ejemplo la b no?

Porque ahí sería simplemente poder leer nada más las palabras o poder leer una oración, ahí no estoy pensando qué es lo que me quieren decir, ni qué significa, sería simplemente leer sin reflexionar.

Digamos, ¿descifrar códigos?

Simplemente sí, porque a veces decimos “en el nivel” (no se entiende) más al momento de decirle a un niño ¿y tú qué crees de eso?, tenemos que volver a leer para entender entonces quiere decir que no leyó para comprender sino leer para repetir palabras.

Comentario [Cele35]: Tiene claro que no sólo se debe poner énfasis en la pronunciación y lectura fluida, sino también en la comprensión.

Y por ejemplo sobre estas pruebas Enlace, usted me comentaba que la aplicó en quinto grado ¿Ustedes vieron los resultados? ¿Los consultaron en internet?

No, a las escuelas nos hacen llegar los resultados de esos exámenes, y ahorita a la fecha ya llegaron los resultados, los entregaron a cada maestro. Aplicamos aquí en la escuela cada maestro a un grupo diferente a mí me tocó quinto grado y sexto grado también.

¿Y qué tal salieron?

Revisando algunas antes de que se las llevaran, al momento, con lo poco que se, vi que un niño sí estaba muy mal, así como hay niños que están bien, unos niños, principalmente los que terminaron primero que todos. Muchas veces pasa como en carrera magisterial hay quienes terminan en media hora un examen que a mí me tarda dos horas y media o tres horas..., entonces muchas veces se hace nada más leyendo sin comprender, y ahorita en el resultados que nos dieron decía que el nivel general de la escuela, estamos en un nivel bueno, nos falta para llegar a muy bien o excelente, más estamos en un buen nivel, comparado con la región donde estamos,(...) comparados con las escuelas del centro es más difícil, estamos mal, podríamos decir.

Comentario [Cele36]: Comentario que también realizan otros maestros. Trasladan lo que ven en los niños con su propia experiencia.

Comentario [Cele37]: Se lee sin comprender, ¿es posible?

Y aquí, por ejemplo la escuela se organiza entre todos los maestros se organizan y comentan ese tipo de actividades, por ejemplo para promover la biblioteca o por quién es impulsado

Acuerdos del consejo consultivo, consejo técnico consultivo de la escuela. Los directores aquí afortunadamente, el director del turno matutino y el del turno vespertino trabajan de común acuerdo. Todo lo que se ha hecho en la escuela ha sido a partir de que ellos dos llegaron y se pusieron de acuerdo en la forma de trabajar, porque antes se trabajaba en desacuerdo que esto es de la mañana y esto es de la tarde, pero a partir de allí ya se pusieron de acuerdo, y se han manejado las actividades en los TGA, y en general todos los maestros tratamos de trabajar esto, porque sabemos qué es lo que hace falta que la enseñanza sea mejor en los alumnos y eso redundará en que los resultados sean mejores.

Comentario [Cele38]: Dinámica escolar

Comentario [Cele39]: El trabajo que al menos éste maestro desarrollo se ve determinado por la dinámica escolar, es decir, esos acuerdos a los que han llegado en los talleres.

ANEXO 2.
OBSERVACIÓN DE CLASE: JUAN-URB-3

Escuela: Urbana
Profesor: JUAN-URB-3
Total de alumnos: 22, 11 niñas y 11 niños

Fecha: Jueves 15 Nov. 2007
Grado: Tercero

La clase inicia a las 3:36 p.m. después de la clase de matemáticas. El maestro da la instrucción para realizar una actividad:

(00:10) M: Cada uno va a decir una letra... y se va parando el que va diciendo la letra. Ya cuando termina el abecedario, y alguno falta, dice una letra y se sienta. Empezamos aquí (*señala a los niños que tiene enfrente*)

Los niños van diciendo la letra, durante la actividad algunos están distraídos, pero el resto del grupo se encarga de llamarles la atención. El maestro observa desde su escritorio. Repite la actividad pero ahora de atrás para adelante. M: “Ahora más rápido”. Llega hasta “z” y el maestro pide sacar el cuaderno.

Comentario [Cele40]: Comprensión de instrucciones

(3:16)M: Escriben dictado. Ahora va a ser de un texto. Dictado... de un texto

Niño: ¿Dictado?

M: De un texto. El título...: “El viento y el sol”. Aparte:

Empieza el dictado: 3:51 M: Una vez... coma, el viento y el sol..., empezaron a discutir... punto y aparte. 5:02 Abren un guión largo, yo soy el más fuerte... guión largo, dijo el sol. 5:45 Guión largo... punto y seguido. Cuando yo paso, (una niña pregunta que si en otra línea, el maestro contesta: sí en el otro renglón) cuando yo paso... coma, los árboles crecen... 6:12 punto y aparte. Guión largo... yo soy el más fuerte... guión largo, dijo el viento, guión largo... punto. Cuando yo paso... coma, los árboles se mueven... punto y coma: un punto arriba y una coma abajo, y si quiero, coma, hasta puedo derribarlos... punto y aparte 8:36.

Guión largo, voy a demostrarte... que tengo más fuerza... guión largo... respondió el viento... guión largo y punto. Mira a ese hombre, seguido le dice a una niña señalando su cuaderno, mira a ese hombre... con una capa... punto y seguido, se la voy a sacar... punto y seguido se la voy a sacar... punto y seguido 11:01. Tú no puedes... hacer lo mismo... punto y aparte. Guión largo, veremos... Guión largo... dijo el sol, punto 12:01.

Comentario [Cele41]: Esta parte es preámbulo a una actividad de lectura.

Durante el dictado el maestro camina por los pasillos del salón y dicta el texto que lee de un par de hojas que tiene en las manos.

(12:10) M: (*esto lo dice mientras va a su escritorio y saca una lámina*) ese es el dictado de una parte de una historia “del sol y el viento”. Y tiene muchos guiones largos ¿por qué?...

Niños: Porque platican, se pelean, hacen diálogo...

M: Porque realizan un qué...

Niños: Un diálogo

M: Sobre un problema, ¿cuál es el problema Víctor...?Cuál es el problema que tienen ellos

Niño: Que... se pelean

Comentario [Cele42]: Explicación acerca de la procedencia del texto. El maestro está contextualizando al alumno. Además lo liga con el uso de los guiones, de hecho, el aprendizaje y reforzamiento de ellos es lo principal en su actividad.

M: ¿Por qué Mónica?

Niña: Porque uno se cree más fuerte que el otro.

Comentario [Cele43]: Inicia en las preguntas que tienen el propósito de orientar la comprensión de la lectura.

El maestro saca una lámina en donde trae el texto y la pega en el pizarrón.

Mtro.: Bueno, en esta historia, el viento y el sol (*Empieza a leer la lámina que pegó en el pizarrón, los alumnos lo acompañan*) (13:40 -14:56)

Comentario [Cele44]: Oralmente se construye la comprensión global de texto.

Comentario [Cele45]: Lectura en voz alta del maestro.

Durante su lectura, el maestro lee en voz alta, respeta las pausas, da énfasis en los diálogos y con una regla va señalando en dónde va leyendo. El texto concluye con una pregunta ¿Quién crees que sea el más poderoso?, al lo que el maestro concluye:

(14:58) M: Cada quien tiene sus cualidades. De esa lectura, aparte de ser para dictado es para hacer la lectura de palabras... de las palabras que tiene el texto. Si lo leemos, ya

Comentario [Cele46]: La pregunta final del texto es retomada por el maestro para iniciar una discusión que involucra la reflexión de algunos elementos del texto. Se puede observar una co-construcción del texto.

Leen los niños junto con el maestro: (15: 16 – 17:03)

(17:26) Lo repetimos, Carlos no se ve que leas, allá Brenda no estuvo leyendo. Bueno, entonces lo leemos, acuérdense las pausas en las comas, no se lee palabra por palabra, se dice “el viento y el sol”, no decimos El viennntoo y... el sool, con pequeñas frases o pequeñas ideas. Empezamos

Comentario [Cele47]: Énfasis en la “lectura fluida”, reitera que no se lee por palabra.

Los niños leen, el maestro camina por el salón para cerciorarse que lean sus alumnos. En ocasiones sólo se remite a observar quiénes leen y quienes no; en otras acompaña a sus alumnos en la lectura: (17:44 - 19: 43)

Comentario [Cele48]: En ocasiones el maestro guía la lectura.

M: ¿Cuál será tú respuesta?... Carmen

Carmen: Que los dos

M: ¿por qué?

Carmen: porque... *La niña tarda en contestar y otros de sus compañeros levantan la mano.*

(20:04) M: ¿Manuel?

Manuel: El viento

M: ¿Por qué?

Manuel: Porque el viento derriba los obstáculos

M: ¿Daniel?

Daniel: Cada uno tiene sus cualidades

(20:14) M: El viento ¿cuáles tiene?

Daniel: El viento sopla muy fuerte

M: ¿y el sol?

Alumnos: Hace mucho calor, todos contestan, matarnos de calor

M: Matarnos de calor

Risas de los alumnos

Comentario [Cele49]: Exige contestar una pregunta sobre un aspecto particular del texto (a nivel local quizá, micro estructural) además, esto produce una opinión por parte del alumno, a partir del texto.

Comentario [Cele50]: Exige que se detalle o describa ampliamente la respuesta.

Comentario [Cele51]: De nuevo el mismo ejercicio anterior.

(20:24) M: A ver atención, esto que está aquí... Brenda: “estaba muerto de calor” ¿qué quiere decir esto?

Brenda: que tenía mucho calor

M: *Hace énfasis en la frase:* ¿que estaba muerto?

Comentario [Cele52]: Con base en una respuesta del alumno, empieza a sondear las inferencias que los niños tienen acerca del texto. Inferencias semánticas, sino producto de las características de los personajes del texto.

Comentario [Cele53]: Reconstrucción a nivel micro estructural, es decir se trata de buscar el significado en contexto.

M: No, cuando dicen “había un león muerto de hambre”, Mónica, ¿Estaba muerto?

Grupo: No

M: Y qué quiere decir entonces esa palabra muerto... ¿Qué entiendes tú?

Comentario [Cele54]: Contra sugerencia para ampliar la claridad de la terminología utilizada.

A otro niño le pregunta: ¿Qué dijo Carmen?, no pusiste atención

Un niño contesta: Que no hay un muerto

M: Más fuerte, no se te oye (*le pide a una niña que conteste*)

Niña habla pero muy bajito

Mtro.: No te escucharon, repítelo... vuélvelo a repetir, más duro que se oiga.

La niña repite su explicación

(22:20) M: Lo importante, no es que ella no hable muy fuerte sino también escuchemos y pongamos atención. Tú no la oíste, la atención es importante. Dijo bien la respuesta desde un principio, que no ha comido por eso a veces decimos: vengo muerto de hambre. Muerto, ¿puedo venir?

Alumnos: No

(22:48) M: Pues no. Algunas historias eso dicen que había unos leones muertos en una cueva, en donde te metían: en la cueva donde estaban unos leones muertos de hambre. Se habían muerto, más aquí dice: estaba muerto de calor y viceversa que tenía...

Alumno: Mucho calor

(23:01) M: Realmente no estaba muerto. Después... hay otra parte, Norma, dice que le iba a sacar la capa, eso ¿qué quiere decir? Norma

(23:22) Norma: que le iba a quitar la capa

M: Abigail, ¿Qué es una capa?

Abigail: *Silencio...* este, una capa es como un naylo, para protegerse de la lluvia

M: ¿Miguel?

Miguel: Una capa es algo más largo que una tela

(24:00) M: ¿Podrá ser plástico?

Alumno: Sí

(24:17) M: Es algo que sirve para taparse y cubrirse. Es una capa, y el viento se la quería quitar, y el sol se la quería quitar. Y... ¿por qué se la quitó cuando el sol hizo su muestra de que tenía más fuerza? Nayeli

Nayeli: Porque sus rayos daban mucho calor y no aguantaba el sol

M: No aguantaba y se quitó la capa. Y si hubiera hecho más calor todavía, Fátima, ¿qué hubiera pasado?

Fátima: *No contesta, muchos niños levantan la mano*

(24:37) M: ¿Cristián?

Cristián: Se hubiera como calentado mucho, se hubiera muerto

M: Se hubiera muerto

Alumnos: No,

(24:48) M: Qué hubieran hecho, qué habrían hecho todavía, si tuviera mucho calor te hubieras quitado la capa y después si te da más calor ¿qué harías?

Niña: Quitarte la ropa

M: Pues quitarte la ropa, y si te da más calor,

Niño: Quitarte la camisa

(25: 00) M: Quitarte la camisa y más calor pues quitarte la playera y más calor... pues ya no sigamos

Alumno: Risas,

(25:03) M: bueno, ahí hay unas indicaciones que parece decir: muerto de hambre no estaba muerto, sacar no es meter y sacar sino quitar, y los dos se demostraron algo que los dos podían hacer ¿cosas iguales?.

Alumnos: no

Comentario [Cele55]: El maestro sintetiza la explicación para clarificar y pasar a otro ejemplo de la misma índole.

Comentario [Cele56]: Búsqueda de significados a partir de una frase en particular. Inferencias

Comentario [Cele57]: Nueva mente busca rescatar el significado que los niños le dan a esas palabras para ampliar la comprensión de el uso de ellas en el texto.

Comentario [Cele58]: Nueva mente retroalimenta explicando en síntesis qué significa esa palabra en el texto.

Comentario [Cele59]: Continúa recuperando los comentarios de los alumnos, ligándolos con la predicción que ellos tienen acerca de esa acción en el texto.

Comentario [Cele60]: El maestro relaja el diálogo con bromas que requieren por parte del alumno haber comprendido y seguido el curso del discurso del texto y del grupo.

Comentario [Cele61]: El maestro hace una especie de resumen para concluir con la lectura del texto.

M: Diferentes. Bien, de esta lectura además de practicar la lectura es también ver qué se entendió, dos mesas para cada equipo de cuatro.

Los alumnos se organizan en equipo aunque el maestro tiene que intervenir porque hay mucha desorganización. El maestro quita la lámina del pizarrón y saca unas fotocopias. (26:50) Como aún no se organizan el maestro empieza a contar, dice: “Contamos a la de diez y están los equipos”. Terminan de organizarse:

(28:19) M: La siguiente actividad que van a hacer... es por equipo, y cada integrante del equipo va a ir respondiendo una de las preguntas. En esta hoja que les voy a dar, (*llama la atención a una niña: “deja tú lápiz escúchame, para que se entienda mejor”*) dice algunas actividades.

La número 1 tiene actividades que van a resolver, tiene cinco preguntas o cuestiones, quiero que la primera la haga uno, y ya los demás vean si la hace bien o no; la segunda que la haga otro, igual que vean si la hace bien o no. 29:06 Le van a decir que está bien o mal hasta que termine de hacerla, no le van a decir cuál respuesta es, quiero que cada uno de ustedes responda según la lectura que hicimos y lo que escribieron de ese texto...

Después en la parte dos también vienen otras cuestiones que hay que completar, la primera la completa y uno de ustedes verá si la idea estuvo bien o mal, y así las demás también, cada quien una, da respuesta cada una.

Las instrucciones pueden leerlas todos y ponerse de acuerdo antes de iniciar lo que van a hacer, (29:57) cuando tengan su hoja empiezan.

Mientras da las instrucciones para la actividad el maestro muestra la fotocopia y va señalando las partes que la componen, una vez que empieza a repartir las fotocopias va a la vez llamando la atención a algunos alumnos que no empiezan la actividad.

La hoja está conformada por tres actividades. El título es Actividades y tiene instrucción para cada parte. La primera tiene cinco oraciones y al frente están dos columnas una de palabras que dice sol, y la otra columna que dice viento. Los niños tienen que leer la oración (que es una acción) y pensar a quién le pertenece si al sol o al viento y encerrar la palabra correspondiente, es decir sol o viento.

La segunda parte se trata de hacer comparaciones, presenta cuatro oraciones con una línea para cada una, en ella deberán colocar un objeto o cosa a la que se parecen según la oración. Por ejemplo, la primera dice: Los árboles se mecen como..., la segunda El viento sopla como... A su paso los árboles se mueven como...

La tercera parte de la hoja tiene varias oraciones y al inicio de cada una de ellas hay un recuadro al que hay que colocarle una V si es viento o S si le corresponde al sol.

Los alumnos empiezan a realizar su actividad. El maestro pasa por cada equipo revisa las actividades pero no va diciendo nada. Cada equipo trabaja y algunos van terminando sus actividades. En algunas ocasiones el maestro va a su escritorio, revisa su material y sobre todo una libreta en la que se nota que tiene su planeación.

(38:12) M: Bien, dejan su lápiz. Levantan la mano los que ya terminaron... (*El maestro observa*) bajen su mano. La primer parte, Brenda nos lees y escuchan ustedes si está bien.

La niña lee, pero la parte equivocada

M: Es la primer parte Brenda, lee toda la primer parte.

Brenda: Vuelve a leer pero otra parte: *A su paso los árboles se mueven como....*

Comentario [Cele62]: Lleva a cabo una actividad para seguir observando la comprensión del texto, pero la hace por equipos. Al final la actividad se convierte un poco en actividad de evaluación.

Comentario [Cele63]: Pide por parte de los alumnos una especie de coevaluación y al mismo tiempo auto evaluación.

Comentario [Cele64]: El maestro respeta sus propias instrucciones y deja que los alumnos trabajen solos pero él está atento del orden.

M: Lee la cinco Brenda, la primer parte es la actividad uno, las cinco letras Brenda...

La niña lee la parte que corresponde. (39:22)

Produce calor: el sol

Sopla y hace ruido: El viento

Puede cortar los arboles: El viento

Hace crecer la... los arboles: El sol

El maestro pregunta al grupo: ¿están de acuerdo?

Alumnos: Sí

El maestro (desde su escritorio) pide que la segunda parte sea leída por otro equipo.

M: Escuchamos la segunda parte, lee Héctor

Niño: los arboles se mueven como... el papel

M: Lee la segunda, no te oyeron, lee lo que sigue.

Niño: Lee la parte equivocada

(41:07) M: Ya lo leíste, eso no, lo que sigue Víctor, lo que sigue.

Como el niño no ubica el texto, el maestro le pide a otra niña que lo haga.

Niña: ...como la nube, el viento es fuerte como el...

A: sí, sí

M: Esas fue las comparaciones que ellos hicieron, y la última parte... la tercera parte... lee Fátima

Fátima: En cada cuadro escribe ve (V) si la acción la realiza el viento, y una se (S) si la realiza el sol.

Soplar, el viento; mecer, el viento; crecer el sol, calentar, el sol; enfriar, el viento; mover, el viento; arrebatar el viento; dese...dese... desarrollar, el sol; alimentar, el sol; derri derribar, el viento; hace ruido, el viento; da vida, el viento....

M: No (en corito)... el sol, es el sol

(42:54) Entonces, en la última da vida... ¿quién?

Alumnos: El sol

(43:00) El sol. El viento... ¿daría vida?

A: No

M: Lo contrario ¿qué sería?

A: Mmm muerte

M: Dar muerte. ¿El viento da muerte?

A: No

(43:15) M: El sol dice... que hace crecer arboles y el viento ¿qué hace?

A: Los derriba

M: Si los derriba ¿Siguen viviendo?

A: No

M: Les da muerte

A: Sí

(43:27) M: Entonces el viento hace un poco lo contrario que... el sol.

(43:34) Ahí con esa hoja se trata de ver o vemos qué se comprendió de la lectura.

(43:39) Aunque no diga que el sol da vida, dice que hace crecer a los árboles y ¿Si alguien crece estará vivo o estará muerto?

Comentario [Cele65]: La ubicación espacial del texto se le complica a la niña y el maestro aunque reitera termina por desesperarse un poco.

Comentario [Cele66]: Un tanto para corroborar la respuesta le pregunta al grupo.

Comentario [Cele67]: Nueva mente la ubicación del texto se les complica. Las preguntas que respondieron son de unas hojas fotocopiadas, no del libro de texto.

Comentario [Cele68]: Nueva mente un poco la reconstrucción del texto a nivel ¿Macroestructura?

Comentario [Cele69]: El maestro hace reflexionar a los alumnos, evita darles la respuesta, explicación o interpretación del texto, tomando como base el texto para formular otra pregunta que haga que el alumno reflexione sobre el papel de uno de los personajes del texto.

Comentario [Cele70]: Comentario general del texto que involucra la reflexión por parte de los niños.

Comentario [Cele71]: Explicación que utiliza el maestro para ampliar la claridad del texto

A: Vivo

M: Entonces si el sol lo hace crecer, sirve para que esté...

A: Vivo

M: También sabemos que gracias a él estamos vivos, si no hubiera sol cómo estaría la tierra

A: Fría, seca,

M: Fría, oscura

Niño: Nieva

Grupo: Risas

M: ¿Cómo dijo?

Grupo: Nevando *en coro*

Grupo: Risas

M: Bueno, frío siempre.

Comentario [Cele72]: Continúa la reflexión acerca del papel de los actores principales del texto

(44:20) M: La próxima vez, espero que trabajen mejor, juegan mucho y no terminan pronto. Deben hacer que trabajen más rápido.

(44:35) M: La actividad siguiente: ¿han oído y visto los robots?

A: Sí

M: Se ponen de pie los que han visto y oído a los robots

Ninguno se levanta

Grupo: Risas *al darse cuenta que ninguno se levanta*

M: Dijeron que sí y ahora nadie

Niño: ¿En la tele?

(44:54) M: Sí en la tele, yo no dije que lo hayan saludado no (*el maestro hace un gesto de saludo con la mano*)

Niños: En coro contestan ahhh y risas

Varios niños se levantan

M: A veces entendemos una cosa diferente. Yo no dije: ¿quién tiene un robot en su casa?, no; quién ha visto o escuchado un robot. Ahora los que... sepan cómo habla un robot se quedan parados los que no, se quedan sentados 44: 57

Comentario [Cele73]: Comprensión de instrucciones ligada con la inferencia de los niños. Ellos entendieron que el mtro. pedía a aquellos niños que habían visto un robot en *la realidad*.

La mayoría de niños se sientan

(45:20) Niño: Miguel siempre anda hablando como un robot

M: Ah, sí Miguel. Bueno se pone de pie Miguel, ¿hablas como un robot?

Miguel: Sí

M: Primero que empiece a caminar, empieza a caminar como un robot

Niño: *Camina y hace como robot*

M: Bueno, ahora hánbanos cómo hace un robot

Niño: *Hace como robot*

M: Alguien más que haya escuchado, que pueda hablar como lo hace un robot

Darío: Yo

(46:15) M: Ahora oímos a Darío, hánbanos como robot

El niño se apena, y no habla

(46:28) M: Ya parece el Chavo, sí haaabloo.

Alumno: Risas

M: Entonces un robot podría decir: Ni-ños hoy quie-ro que es-ten con-ten-tos. Carmen camina, y yo hablo

Alumnos: Risas

(46:51) M: Si lo han escuchado en algunas películas: es ho-ra de que des-can-se-mos

Niño: Pa-ra siem-pre

Grupo: Risas

M: Ya no pue-do mo-ver-me me fal-ta...

(47:04) Niño: Un tor-ni-llo

Grupo: Risas

M: No, yo es-toy bien.

Niño: Y luego hacen bit bit

El maestro va a su escritorio y saca una lámina

(47:24) M: Entonces un robot, a veces da una idea de hablar por partes. Alguien que quiera decirnos una frase.

Los niños no se animan, hablan a la vez. El maestro decide mostrarles el dibujo de un robot que trae en una lámina.

M: ¿A qué se parece?

Alumnos: A un robot

Bromean sobre quién se puede parecer al dibujo de robot.

M: Bueno, le puse a este, el robot "Silabin". De dónde piensan que saqué esta palabra.

(48:04) Niña: De sílabas

M: Dice Marisol, silabin suena como...

Alumnos: Sílabas

48:11 M: Los robots hablan así por partes, por eso

Los alumnos lo interrumpen

M: Carmen... ¿qué dijo Marisol?

La niña no contesta

Carmen: Sílabas

M: Dijo que proviene de la palabra sílabas. A veces así hablamos nosotros también: tra-ba-len-guas son... tex-tos he-chos con pa-la-bras. En ocasiones así hablamos o a veces así aprendemos a hablar pero... ya estamos viendo y entendiendo que las palabras se leen completas: El robot silabin, no se dice: El... ro-bot... si-la-bit, no, así hablan ellos porque no tienen el mecanismo que nosotros tenemos para hablar tan desarrollado, a ellos pues todavía no se les ha inventado una forma de hablar. 49:17 Aunque algunas películas ya sabe que habla casi igual que los humanos, Itzel ¡Ponme atención por favor, Itzel!

Niño: Como la de star wars

M: Sí, ya hablan como personas o les dan esa forma de hablar, más los primeros robots hablan así como por partes. Bien, alguien que nos diga una frase... normal

Alumno: El perro está contento

El maestro escribe en el pizarrón: "el perro está con tento"

M: Fátima, así... ¿Así está bien lo que escribí?

Fátima: Sí

M: Está bien, ¿está bien lo que escribí?

Niño: No

M: Fátima dice que sí y tú dices que no, a ver si se pelean a ver quién gana

Niños: Risas

M: Alguien que nos diga, a ver Manuel va a decir

Niño: Esta mal, porque primero es la “E” mayúscula

M: ¿Están de acuerdo o no?

Alumnos: Sí

M: Está mal porque primero va mayúscula

Comentario [Cele74]: Maestro refuerza la autoevaluación pidiendo a los alumnos que señalen los errores en la oración.

Niños se pelean por responder

M: ¿Miguel?

Miguel: Está mal porque tiene el acento.

Niños: ahhh,

M: Pero qué dijo Miguel, quién me dice, ¿están de acuerdo con él?

Alumno: No

M: ¿Le dejo el acento o se lo quito?

Alumnos: Déjeselo

M: ¿Griselda?

Griselda: Con y tento es junto, porque ahí dice “El perro está con tento” pero es junto,

M: Entonces éste debe estar junto.

A: Junto

(51:16) M: Junto, no debe tener separación, es una palabra junta, ¿Brenda? Pon atención Brenda.

¿Qué le falta a esta oración?

Varios alumnos observan la oración y levantan la mano en señal de querer participar.

Brenda: El punto

(51:33) M: Te tardaste mucho Brenda, debes poner más atención. Griselda, no estamos escribiendo nada Griselda.

M: Bueno, “El perro está contento” ahora quién nos quiere hablar como robot

Los alumnos dicen que Miguel

M: Quién aparte de Miguel nos quiere hablar como robot

Niño

M: Otra oración... Sólo lo cambio “El señor está alegre”

M: oímos a Abigail que lo lea por sílabas

Abigail: El se-ñor es-tá a-le gre.

M: Repítela Fátima

Fátima: Repite pero con voz muy baja

M: Algunos dijeron las palabras y no, el robot es silabin y es por sílabas yo digo El se-ñor es-tá a-le-gre no dije sílabas. *Mostrando en el pizarrón las sílabas en cada palabra va diciendo en voz alta: Es El se-ñor es-tá a-le-gre* “El pe-rro es-ta con-ten-to”. Es sílabas, es decir, partes. Si dije aquí “El”, ¿cuántas partes dije?

Alumnos: Una

M: Si digo pe-rro

A: Dos

M: es-tá

A: Dos

(54:58) M: Digan la otra ustedes

A: Con-ten-to

M: Cuántas partes

A: Tres

M: Ahora con un dedo, hacen, si yo digo la palabra dibujo, di-bu-jo ustedes hacen el sonido en su cuaderno de la palabra que les diga

El maestro va a su escritorio y toma una hoja. Llama la atención a una niña y luego empieza a mencionar las palabras siguientes con la instrucción: “Según las partes diga son los golpes que van a hacer”

(55:55) Ver, pintó, fue, Anita, enfermera, sal, miel, Tomás, cuidado..., ciudad... ciudad, tres, desconsolado, miremos, verde, bien. Levanten la mano los que dieron dos golpes en bien. *Les muestra cuántos golpes deben hacer.*

M: Ahora con sílabas digan: “Quiero ir patio”

A: Quie-ro ir al pa-tio, algunos dicen pa-ti-o

M: ¿Qué decimos pa-ti-o?

Alumnos: No

M: ¿Decimos Mamá voy al pa-ti-o?

A: No

M: Decimos pa-tio. Entonces, en algunas palabras dieron un golpe, en otras palabras dieron más.

A: Dos, tres y cuatro

A: Bien, las palabras cuando... se dijera a cada parte se le llama sílaba. Y hay palabras que tienen solo una. ¿Cómo se llama?

Niña: Adjetivos calificativos

M: Alguien que le diga cuáles son los adjetivos calificativos

A: Los adjetivos calificativos son características que califican a las plantas, animales o personas.

(59:17) M: Pongan atención, son palabras que dicen características de personas, plantas o animales, una sílaba es un parte de una palabra que se dice de una sola vez. Las sílabas no pueden ser adjetivos calificativos. Las sílabas son partes de una palabra o es la palabra que se dice de una sola vez.

Señalando en el pizarrón las oraciones, les va indicando cada una de las palabras y les pide que las lean. Después de leer las palabras les pregunta ¿Cuántas partes tiene? a lo que los niños van respondiendo en coro, una, dos, tres o más según corresponda.

M: Hay de una sílaba, de dos sílabas, de tres o de cuatro o más sílabas hay unas que tiene cinco, seis, o más... La de una sílaba ese es su nombre léanla (previamente lo escribió en el pizarrón)

A.: Mo-no-sí-la-ba

M: No es [monosilába], es monosílaba

Tiene dos disílaba, tres trisílaba, cuatro o más polisílaba.

M: La de una sílaba tiene su nombre: monosílaba, la de dos, disílaba, la de tres, trisílaba y la de o cuatro o más polisílaba

Les pide a los alumnos que vayan diciendo una palabra monosílaba, otras disílabas y durante ese transcurso suena el timbre que indica salir al recreo. La clase termina.

Comentario [Cele75]: Toda esta última actividad es producto del empleo de una ficha didáctica de español.

ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA SONIA-RUR-6

Antigüedad: nueve años

Grado: Sexto

Estudios: Lic. Educación primaria Normal básica

Número de entrevista: 6

¿Cuál es su nombre?

SONIA-RUR-6

¿Cuáles son sus estudios?

Licenciatura en educación primaria

¿Dónde curso sus estudios?

Aquí en la normal veracruzana

Interrupción: Niño entra a pedir algo.

¿Qué generación?

Fui 94-98, salí en el 98

Entonces, ¿Cuántos años de servicio tiene?

Nueve, acabo de cumplir... nueve

1:04 Luego, luego le dieron la plaza,

Sí, pues salí en Julio y en noviembre me la dieron

Desde qué salió ¿en dónde empezó, en dónde le dieron la plaza?

Cuando empecé allá por la región de Conejos, allá rumbo a Huatusco, era zona Cardel pero la escuela quedaba hacia allá en un ranchito

¿Y ya después...?

Después me pasaron aquí a Paso de la Milpa cerca de la bocana, allí estuve siete años, y aquí tengo un año.

¿Está en carrera magisterial?

Aja, sí

Solamente labora aquí

Sí nada más aquí.

Cuántas veces ha dado sexto año.

Sexto año ya llevo... van tres ciclos que doy sexto.

Este es su tercer año

Aja, sí

¿Tiene preferencia por algún grado en particular?

Bueno inicialmente sí tenía preferencia, o sea, de hecho me gusta más lo que es de primero a cuarto grado, primero a tercero pero me empecé a..., me pasaba de primero, segundo, tercero y luego me regresaba y así, y pues luego pensé que eso es ahorita que estoy en el medio rural, pero el día que

llegue a... la zona urbana y pues, sin experiencia, entonces por eso decidí como reto, ¿no? tomar el sexto grado.

Primero empecé con quinto y ya luego me pasé con sexto año. Y ahorita ya son tres ciclos que estoy con quinto y sexto.

¿Y considera que hay algunas ventajas, en el que usted repita dar el mismo grado?

Pues tiene ventajas y desventajas, ¿no? a veces este..., bueno como experiencia he visto que como ya tiene muchos años en el mismo grado, pues ya se vuelve una rutina. O sea, ya no, no quiere uno hacer más allá de lo que ya hace uno este año y pues ya al otro año, y a veces es lo que me ha pasado incluso tengo a mi hijo y esa ha sido esa batalla, ahorita lo tuve que cambiar de escuela, porque en la que estaba nada más había los seis grados, pero las maestras, o sea, ya se habían quedado así como que en ese grado ya no cambiaban, la de primero tenía años en primero, la de segundo y yo lo que veía bueno, por ejemplo le manejaba mucho cuestionario pero ya los tenían incluso en un cuaderno, o sea, los cuestionarios escritos y ya nada más se los dictaban, y entonces no pasaba más allá de preguntas, que de treinta preguntas de cuarenta.

(4:20) Considero que son buenos los cuestionarios, pero no sé, como evaluación, pero ya puro cuestionario, cuestionario pues a veces ahí queda, y yo considero estar así se hace rutinario, monótono ¿no?, tanto la enseñanza como el aprendizaje.

4:41 ¿Y en las ventajas?, cuáles considera que pudieran ser algunas

Pues ventajas, así como que para uno, yo creo que a veces pues, es más relajado el trabajo, está uno más cómodo y eso considero que es, pero no lo recomiendo, o sea, yo incluso consideraría que dentro de la escuela, dentro de la organización también se abordara eso, o sea, que uno como compañero hiciera conciencia y que hiciéramos un acuerdo de que nos rotáramos o sea, de que a lo mejor el de sexto ahorita se pase a primero y así, y este, pues pudiera ser, creo que daría buenos resultados.

¿Y aquí cómo se asigna el grado?

5:30 Aquí ahorita el año que llegué y que ya me tocó; me comenta la directora que pues regularmente les da el que uno pide, o sea, para que todos queden contentos, ahora sí, y pues ella considera que estando en el grado que uno quiere pues lo va a desempeñar mejor ¿no?, entonces así lo ha manejado, o sea, que el que uno pide, regularmente ese se le asigna.

5: 59 Y para sus clases ¿qué recursos toma en cuenta para planear?

Para planear, bueno..., principalmente pues las características tanto del medio como de los alumnos ¿no?, y pues ya los materiales que tengo, incluso a veces por ahí he comprado unos avances. De repente me baso en algunas guías, casi no me gusta llevar guía dentro de mi grupo; las tomo para... como para apoyo mío, pero las guía a veces siento, que con los materiales que tenemos, o sea, es suficiente, yo si he llevado la guía en otros grados y pues me da como resultado que a veces ni tiempo tenemos para resolverla y es un gasto pues, este que no entonces, yo únicamente me baso en lo que es el avance, el programa, le digo a veces en algunas guías que luego veo que traen ejercicios sencillos, y que me apoyarían y con eso pues yo voy planeando.

Comentario [Cele76]: Recursos-materiales

7:05 Sobre los cursos de actualización, me comentaba la directora que mañana tienen reunión, ¿es para algún curso?, o ¿con qué frecuencia ustedes asisten a cursos de actualización, TGA?

Bueno, nadie sabía que teníamos mañana (risas), pero este... el ciclo pasado, yo donde he estado, siempre he llevado los TGA, este... los cursos, o sea de cada es, en la escuela que estaba cada mes había curso; el ciclo pasado que yo llegué aquí, este... sí me sorprendió que no tuvimos en todo el

año ningún TGA, más que el curso de carrera que fue por el mes de mayo, pero que... que es para... que nos dan los puntos para carrera magisterial el de los cinco puntos, ese fue el único que tomé y ahorita, ya en este ciclo, fuimos a uno, acudimos a uno, pero no lo imparte la directora sino un maestro que asignaron ahí en la supervisión y ya él nos reúne ahí en su escuela y él nos lo da, y ya trabajamos por escuela, esa fue la única vez.

8: 19 Y esos cursos de carrera magisterial ¿de qué tratan?

Este pues, ponen... a veces... ahora ofertan varios o sea, ahora ya ponen uno para el medio rural para los que trabajamos en escuela multigrado o los que trabajamos en escuela completa, pero van abordando, recuerdo que uno fue de valores, ahora que está lo de Enciclomedia también hubo de Enciclomedia, de español ha habido referente a naturales, este... van variando.

Comentario [Cele77]: Diferentes tipos de cursos.

8:52 Y en español, por ejemplo, alguno de esos cursos se ha enfocado a comprensión lectora,

De los que yo he asistido no. No recuerdo que alguno este... a veces lo más que se ha visto y luego, ha sido que del enfoque del español, luego principalmente sobre primer grado este... la enseñanza del español, es el que hemos presentado que sí se llama así la enseñanza del español en la educación primaria, vienen varios textos y este, pero no en específico de la comprensión, sino que cómo se enseña en primero este... se ve lo que son los niveles en los que los niños llegan y cuestiones así, pero en específico de la comprensión no, no recuerdo.

Comentario [Cele78]: Enfoque de Español

9:49 Y aparte de los cursos de actualización, ¿algún otro estudio que usted haya realizado?

Este... no, pues ya desde que salí ahora si de la normal nada más he asistido a los cursos que nos ofertan aquí y bueno, si he tenido intención a veces tengo ganas de seguir estudiando una maestría porque pues así como que luego digo, no, como que el no ir más allá ya te quedas ahí estancada y como en el montón, ¿no? y a veces pues, como que sí es bueno seguirte preparando, este... porque yo notaba, tan solo, mencionan de la lectura..., cuando uno está estudiando lees, lees y lees pero cuando vienes a trabajar, o sea, como que ahí dejaste los libros ya no te preocupas, y nada más lees lo que aquí tienes, sí y a mí en una ocasión, me acuerdo que yo antes estaba acostumbrada a leer hasta en el autobús o sea, y nada pasaba, pero qué pasa cuando quise retomar un material que me acuerdo que... para estudiar y eso, recuerdo que hasta me maree o sea, ¿por qué?, porque si pierde uno esa, tan sólo, porque antes en dónde quiera lees o estudias o ves, y de ahí dejas, deja uno de leer, o sea, porque debe uno también de ser sincero, o sea, nada más lee uno los materiales con los que contamos aquí, dentro del salón, porque a veces entran en juego otros intereses o compromisos que uno tiene con la familia o...

Interrupción

11:33 Con relación al material que usted toma en consideración, ya me comentaba las guías, los libros, pero de todo ese material, que usted recuerde alguno que le haya servido más, o que le esté sirviendo más para planear sus actividades de comprensión, para promoverla en sus alumnos

11: 54 Mire, hay... siento que cuando uno combina o sea, lo que es la lectura con alguna actividad, o alguna dinámica, que vaya más allá la actividad: da mejores resultados, o sea, que si lo deja uno que toda la vida nada más leer, y una serie de preguntas y haber contesta, siento, que dan mejores resultados cuando uno se apoya en alguna dinámica o en algún otro tipo de actividades que a ellos les llama la atención.

Comentario [Cele79]: actividad para promover comprensión lectora

Por ejemplo, como en el juego que usted aplicó, sería como una actividad para ¿reforzar lo que leyeron?

12:42 Ese día lo tome para pasar de una actividad a otra, y que bueno, a lo mejor por ahí otra vez retomar el interés ¿sí?, por ahí, porque luego también cuando los tiene uno nada más sentados y sentados y sentados, pues qué pasa, empiezan a hablar a platicar, se distraen y ya pierden el interés, entonces ahí, como que ya hubo un momento de distracción y ya vuelven y ya como que más relajados. Porque les trate de tomar algunos conceptos de lo que habíamos visto, o sea, se los adapte por ahí, para que no se perdiera la... ora sí, la ilación del tema, pero algunos por ahí sí los podemos adaptar y... incluso por ahí, podemos manejar la comprensión o evaluarla no sé, pudiera ser como evaluación, de alguna lección o cuestiones así, por ahí ver qué tanto comprendieron.

Comentario [Cele80]: Combinar juego o dinámicas para trabajar los textos o incluso: evaluar la comprensión.

Esas actividades, usted las adaptó, pero de dónde o de qué material retoma actividades para aplicarlas a su grupo, del fichero, del libro

14:02 A veces nos hemos... por ahí en pláticas o comentarios, luego nos quejamos o yo recuerdo que nunca tuve un taller en especial por decir sobre dinámicas grupales, incluso cuando uno viene a trabajar... pues no recuerdo a veces me han preguntado, o cuando llevamos un curso, al final viene un cuestionario y nos preguntan: ¿sobre qué le gustaría que hubiera curso? y hemos puesto, en varias ocasiones he coincidido, sobre dinámicas, o sea, porque a veces, tenemos los ficheros, porque ahí vienen o sea yo sí luego, pero muchas veces no hay, como que a lo mejor por ahí tuviéramos un espacio y analizar porque tampoco recuerdo que los ficheros los hayamos analizado y muchas veces el fichero es una... yo, yo lo he visto incluso cuando me titule, hice el trabajo sobre los ficheros, en esa ocasión nada más me aboque a lo que era primer grado y me acuerdo que era el título la importancia de usar un fichero, y por ahí yo comentaba de que a veces queremos más, pero muchas veces no nos damos cuenta, que aquí tenemos material, lo que pasa es que no lo utilizamos no lo vemos, no lo analizamos, ora sí no nos damos cuenta, pero yo en algunas ocasiones he tomado de ahí del fichero, otras bueno las que en base al tiempo, las que me van por ahí recomendado o que voy conociendo son las que voy, en lo que son actividades, y algunas otras que son ya impresas o eso, pues también a veces en libros que tengo, o decía yo, básicamente las guías las utilizo para eso.

Comentario [Cele81]: Utilización de material didáctico

16:05 Y el libro del maestro ¿lo consulta?

El libro del maestro sí, pero sinceramente no de que a diario lo esté consultando, sino que a veces luego lo consultamos pues que vamos al taller, o eso. Yo recuerdo que consultaba mucho el de primer año, ese sí este... ahí estaba yo sobre del libro, y es el recuerdo que consultaba más, el de primer grado y cuando daba primer grado. Ahora yo creo que, a veces el que uno vea que los alumnos pues ya con más facilidad van captando no sé, pero sí, no consulto muy seguido el libro del maestro ahorita que tengo sexto año o sea, siento que lo consultaba yo más cuando estaba con en primer grado.

16:55 Y las fichas, el fichero didáctico sí lo utiliza con sexto grado

17:00 Sí, sí lo he utilizado, o sea, pero también no, y principalmente el de español; yo he comentado, matemáticas así como que no es mi fuerte y me cuesta trabajo incluso también por eso... luego dice uno no, mejor quinto y sexto no por matemáticas porque es... o sea, es una realidad, a veces le rehúye uno a esos grados porque las matemáticas son un poquito más complicadas y ahí sí uno primero las tiene uno que dominar pues para poderlas impartir o enseñar, y sí ahorita del que más sé

es el de español y también ha sido dos o tres veces, le repito en primer año o segundo sí, sí que la ruleta, trae actividades más, el juego de palabras, que el nombre o la lista de los niños ¿no? entonces recuerdo varias fichas con facilidad, pero si me pregunta de sexto, o sea, tengo apenas dos ciclos y en realidad han sido pocas las veces que lo he utilizado.

De las que utilizó de las de sexto, no recuerda una

No, yo creo que no, no recuerdo ahorita de momento, pero le digo porque ha sido pocas veces, sin embargo a mí pregúnteme de primer año yo recuerdo que iba a un curso, incluso un compañero me decía “no, es que cuando uno sabe... le gusta a uno participar” y he leído bastante, y me he basado en primer año-segundo y tercero me gusta mucho por el libro de Veracruz y ahorita le digo, esto de sexto para mí ha sido como un reto, y ahorita estaba pensando el próximo ciclo este, pues igual me quiero quedar en quinto o sexto pero porque también necesito yo, este, o sea, veo que tengo la necesidad de seguir aquí para seguir aprendiendo.

19:10 Con relación a su propia lectura usted ¿últimamente ha leído algún libro o está leyendo un libro?

En especial de algún título no, a veces me he llevado libros de lo que tenemos aquí porque de repente veo título y me los llevo, los empiezo a leer, pero no así que tenga un libro en especial, leo luego enciclopedias porque apoyo a mi hijo en tareas por las tardes y voy por ahí consultando otros materiales, pero en especial que ahorita esté leyendo algún libro, pues no, leo diariamente el periódico.

Comentario [Cele82]: El profesor como lector.

Algún libro que haya leído de sus preferidos, recuerde a lo largo de su vida,

Si me acuerdo en la prepa fue donde más... una maestra fue la que más nos llevaba títulos, y uno que es conocido que es el de “Pedro Páramo” que me acuerdo que nos puso a leerlo, otro que recuerdo mucho también que leí, que era el bordo, no sé si lo conozca, pero es bonito, también una maestra nos lo sugirió y es así como una descripción, y bueno mi sorpresa fue que es de aquí por las Vigas, de toda esa zona, hablaba de una familia de años y de cómo vivía y el bordo está ahí por las Vigas, y ya ora sí, conocí eso, pero por medio del libro y son así dos títulos me acuerdo muy bien y que los leí,

21:10 Y sobre el trabajo qué lee

Sí, de repente me llevo algo de los que tenemos, porque hay temas interesantes, o veo el título y me interesan y me los he llevado, ahorita he estado haciendo algunos inventarios y veo el título y a veces me doy cuenta de que ahí tenemos material, o sea, simplemente que a veces no los conocemos, o sea, porque yo así que he revisado uno por uno, no, entonces, ahorita con el inventario es como uno por ahí va viendo y los títulos y en base en los títulos vemos, que tenemos ahí mucho material.

Comentario [Cele83]: Lectura por el trabajo

La vez pasada nos comentaba, sobre el uso de esos libros que son los que los niños trajeron, pero me podría recordar cómo maneja la biblioteca de aula,

Pues se los pueden llevar, aquí los niños, no...no les veo mucho interés, o sea, saben que se los pueden llevar pero si uno no les dice, ellos no, no dicen “me lo presta”, o sea, dos o tres. En la escuela donde estaba anteriormente sí, este... me los pedían y recuerdo que los libros, al final del ciclo terminaron muchos muy maltratados pero bueno, se los llevaban, incluso había títulos que por

Comentario [Cele84]: Contenido del alumno.

ahí se los andaban peleando entre niños, pero regularmente he manejado el préstamo así que se los llevan un día o dos, según, y ya vienen y los regresan, si así manejo estos libros.

22:59 Al principio por decir les presenté tres, y ya el que ellos me dijeron les iba yo leyendo una o dos páginas según el tiempo, sin concluir, ahí me iba yo leyéndoles, el que a ellos les interesó o sea, les presenté varios y ya ellos de acuerdo al título dijeron no pues este; les fui leyendo, no lo hemos terminado o sea, así como que lo dejamos, pero sí estuve haciendo esa actividad y luego les interesaba, a veces ahí donde nos quedábamos, les hacía varias preguntas o sea, les iba preguntando qué creen que va a pasar, o íbamos comentando la lectura y pues... cuestiones así. Así es como trabajo los libros.

Comentario [Cele85]: Estrategias de lectura.

Comentario [Cele86]: predicción

23:53 Y tenía una hora en específico

Sí, regularmente es en español o a veces cuando por decir, nos sobró un poquito de tiempo entonces ahí tomo el libro y he querido inculcarles que... cuando por ejemplo hay algunos que terminan primero las actividades y qué pasa, pues esos empiezan a desordenar o eso, y luego les digo "tomen un libro, en lo que los otros terminan ustedes tomen un libro", se ponen a leer a hojearlo o a eso, pero les cuesta, les cuesta, pero no, como que prefieren jugar a un libro.

Comentario [Cele87]: actividades para promover la comprensión.

¿Son pocos los que se llevan los libros?

Sí, son pocos, serán tres o cuatro, o hay ocasiones en que ven que si este se llevó pues entonces como que dicen yo también me voy a llevar y así, pero en sí no, no hay mucha demanda que quieran ellos llevarse, no.

24:55 ¿Cómo definiría comprensión de textos, qué sería para usted comprender un texto

25:04 Comprender... pues entenderlo ¿no?, más que nada o sea, no nada más como hemos dicho leer por leer, sino que... bueno, tenga una finalidad y que, al terminar de leer bueno, sepamos... y lo principal yo creo que entendiendo eso vamos a este... a agrandar nuestro acervo cultural, porque a veces nada más leemos por leer, cuando nos dimos cuenta ya terminó la lección y así como que andamos en otro este... ¿sí? entonces principalmente que entiendan y que... y que... como dice su nombre que comprendan ¿no? el sentido y el contenido de lo que se está este... leyendo.

Comentario [Cele88]: Entender, Finalidad de la lectura. "SEAMOS". Acervo cultural. Sentido y contenido.

Con sus alumnos, me podría mencionar dos actividades que considere le han servido para promover la comprensión lectora.

Cuando vamos a leer un texto o un libro, de inicio les pregunto, lo que le llamamos, explorar conocimientos previos, o sea es lo que hago, después nos vamos a la lectura, y al final, a veces hacemos un comentario, pero también a veces me funciona que durante la lectura se vayan haciendo preguntas, con las imágenes o sea, que se vayan, y a veces les interesa también, el detalle es cuando nada más tengo un libro y de veras están atentos y eso, pues todos quieren ver y eso, pero el ir utilizando imágenes, ir haciendo pausas, dentro de la lectura, funciona además de que los motiva, creo que si da resultado, o me ha dado resultado a que si yo nada más tomo y leo y nada más, al final veo, que no se cumplen con los propósitos de la comprensión

Comentario [Cele89]: Exploración de conocimientos previos. Lectura. Comentario final. Preguntas sobre la lectura. Imágenes.

Comentario [Cele90]: Actividades para primer comprensión lectora.

27:21 Para evaluarla, qué actividades lleva a cabo

Pues comentamos, o sea, lo comento con ellos, platicamos sobre lo que..., les hago preguntas, y en base a lo que ellos van contestando pues ahí me doy cuenta si sí realmente comprendieron, o si tienen la idea o no, pero básicamente o sea, voy preguntándoles, en ocasiones a veces también escrito, de repente una serie de preguntas, y ya, pero eso de que están mal en la comprensión o eso

de la lectura me doy cuenta en los exámenes, porque simplemente a veces no saben comprender una instrucción, o sea, o no quieren ni leer a veces en el examen, o luego vienen “y qué es que no lo entiendo” pero ni siquiera han leído, o luego leen la instrucción y no, no como que la leen por leer y no saben; y es ahí a veces también, creo que por ahí también a veces van los malos resultados o las calificaciones, por ahí también cuando el examen viene muy complicado y luego no, y no comprendieron, lógico que no van a contestar bien.

Comentario [Cele91]: Evaluación-Exámenes

Comentario [Cele92]: INSTRUCCIONES

A qué cree que se deba que los niños no quieran leer la instrucción

Pienso que al medio y a veces de que si en casa ven que no, que también o no cuentan a la mano con algún libro que les interesara y que por ahí de repente lo leyeran o eso, este... pienso que es una de las causas, o sea, que si por ejemplo los papás nunca ven que lean pues ellos tampoco, sin embargo creo que si por ahí ven que el papá de repente los motiva o lo ven leyendo en alguna ocasión, pues a lo mejor por curiosidad también ellos van a empezar, pero lo que pasa es que desde la casa tampoco se les inculca este... leer, o sea, aquí en este medio, como que los papás ya con lo que uno como maestro les enseña y les pide y les exige con eso basta, o sea ellos no apoyan más allá ¿sí? entonces, yo cuando hemos tenido reuniones, luego les comento que por ahí se lleven los libros, o que lean con ellos, que si es posible que lean, pero pues no, no ha habido respuesta, incluso aquí no hay ni biblioteca, les decía, y luego también ese es un punto, uno... yo luego quiero poner actividades más allá o de investigación: no puede uno porque no lo traen o sea no tienen libros en casa tampoco hay una biblioteca para que vayan a consultarlos.

Comentario [Cele93]: Andrés-urb-6 también lo comentó. Papás no leen, hijos no los ven leer.

Comentario [Cele94]: obstáculos del contexto rural

30:36 El que no haya una biblioteca, es un obstáculo. Algunos otros, que dentro del salón usted considere que interfieran en el alumno para que pueda o no comprender los textos

Pues también el trabajo de uno ¿no? como maestro, puede ser un obstáculo, como puede ser una ayuda, el cómo uno desempeña su trabajo, como también uno puede ser un obstáculo la labor, ese puede ser uno, la labor que uno como maestro haga en cuanto a ese tema, pudiera ser, las distracciones que por ahí a veces tienen, pero básicamente creo que el trabajo de aquí pues uno es el motor, y en base a uno va... por ahí puede que las actividades sí tengan los resultados esperados o no.

Comentario [Cele95]: Trabajo docente: obstáculo

31:49 Sobre otro rubro, en las pruebas dice que se ve cómo andan en comprensión, ha escuchado hablar sobre las pruebas Enlace, o las ha aplicado

Sí han venido a aquí a aplicarlas, bueno... son dos ocasiones creo en las que ya me tocó lo de las pruebas Enlace,

32:10 ¿A usted le tocó aplicarlas?

No..., bueno, no recuerdo, mandaron de otra escuela, se hizo como un intercambio y sí ya recuerdo que vinieron de otra escuela a aplicarla y nosotros íbamos a otro lugar a aplicarla.

Los resultados de sus alumnos... ¿a sus alumnos les aplicaron la prueba?

A ellos sí, si se la aplicaron, a los que tengo ahorita se las aplicaron pero creo no sé si ya... no han mandado los resultados, de ellos no los han, porque mandan creo que los resultados o los puede uno consultar en internet, pero no sé, la verdad no sé si ya están disponibles, del grado que tenía yo antes, de la otra escuela, porque como aquí soy nueva, sí recuerdo que los, no me los mandaron pero sí los consulté por internet.

¿Qué opina de la prueba?

Bueno, esa ocasión, por ahí las dejaron, y más o menos estuve viendo algunas preguntas incluso ahí cuando consulté en internet de repente decía “sus alumnos fallaron más en esta pregunta”, y la puede uno consultar para ver en cuál o en qué andan los niños más mal.

Se le presentan los tres reactivos del cuadernillo de Enlace 2006 para tercer grado, se le pide su opinión sobre los reactivos para saber si está de acuerdo con ellos, si considera que están bien o les falta algo.

La maestra lee los reactivos.

Por ejemplo del primer reactivo qué opina,

Dice Jacinto empieza a pensar en el cine cuando ocurre lo siguiente:... bueno aquí creo que si los niños no comprenden va a ser difícil que den una respuesta correcta, ¿no?...

Usted cuál cree que sea la respuesta correcta

Aquí incluso, uno... yo cuando la leí, y vi las opciones o sea, incluso, como que... no me voy a regresar porque no me quedó muy claro, ¿no? este... porque dice: llega la electricidad a su pueblo; entra a la escuela de su pueblo o un maestro visita la escuela de su pueblo, pero así de momento... que este..., pues la A, creo yo que sea

¿De la dos?

¿Qué enseña el cuento?... pues la A, ¿no? que es bueno soñar despierto

De esas dos, las dejaría así o les cambiaría algo, le parece que están bien... es para tercer grado

38:35 Pues yo creo que sí, sí las cambiaría..., como que para el grado las haría un poquito más específicas. Porque como aquí me quedó la duda, como puede ser la A, o la b o la... o sea, no, no están... (39: 00) o a la mejor es que estamos acostumbrado a que luego nos den la pregunta y varias respuestas, ¿no? y nos hacemos a lo fácil, pero considero que si la pudiéramos hacer más sencilla. O la cosa aquí a veces también, que luego ponen el mismo examen para todos los niños sea medio rural o sea medio... urbano, y entonces por ejemplo como aquí comentaba: el niño nunca ha ido al cine, ¿no? es una situación, que... realidad que la podemos ver con los niños de acá, que hay muchas cosas que no las tienen a su alcance, sin embargo, a veces acá se las preguntan.

Comentario [Cele96]: Si cambiaría el reactivo.

Comentario [Cele97]: Más específicas: ¿más detalladas-literales?

Comentario [Cele98]: Contexto del niño. La generalización de la prueba como una desventaja.

39:46 ¿Y la dos, por ejemplo?

La dos, ¿qué enseña el cuento? Bueno eso de qué enseña el cuento se me haría más como para cuando, una fábula, ¿no? que nos dejan una enseñanza personal... y sin embargo aquí pues nada más: que es bueno soñar despierto o que el cine nos divierte o sea, se me hacen como que las tres respuestas muy este... pues no sé, que nos dejan nada, y a lo mejor, pienso que sería, que se adaptaría cuando una enseñanza que nos deja la lectura, pero en especial pues la... la terminé de leer pero me quedó que Jacinto quería conocer el cine o el abuelito dijo ¿no?, después por ahí, o el maestro no sé.

Comentario [Cele99]: Elena-rur-3 también lo comentó: semejanza con fábula.

40:41 ¿Y en la tercera? bueno... los tres reactivos se pusieron en la prueba con la intención de medir comprensión lectora, entonces el tercer reactivo usted ¿cree que mide comprensión lectora al igual que los otros dos reactivos?

¿Que si los tres miden la comprensión?

41: 12 Sí, En el caso del tercero

41:21 Para qué taparon las ventanas del salón de clase, pues pudiera ser, o sea, porque aquí nos menciona este... si pusieron atención y sí comprendieron, pues una de estas tres sería este... yo comprendí que para poder ver bien la película aunque no lo especificara, no, no se específico bien, pero con lo que vamos leyendo, pues ya por ahí entendemos que... la respuesta ¿no?

Comentario [Cele100]: Consultar el texto nuevamente.

41:52 Entonces usted cree que sí, que sí mide comprensión

Pues sí, sí creo que pueda servirnos pues para medirla ¿no?

42:01 En el caso del segundo, cree que sea adecuado para medir la comprensión

Pues se me hace que no, se me hizo que no, se me hace como nos... no es como que le decía yo no muy específica lo puede dejar en una y en otra... la respuesta.

Y en la primera sí pudiera ser en base a comprensión, porque la leímos, y yo supe... pues llega la electricidad a su pueblo.

Para concluir estas son tres definiciones de comprensión lectora, me gustaría que las leyera y que me dijera cuál les parece la mejor definición de comprensión lectora.

43:27 Para mí que la C, sería la que... *proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen.* Porque le decía... nos han insistido por ahí en algunas ocasiones, de que siempre hay que tomar en cuenta los conocimientos previos que el alumno tiene, entonces por ahí considero que esta... Y podemos a lo mejor confrontarlo, y entonces llegamos a una idea con lo que estamos apenas aprendiendo con lo ya tenemos y podemos hacer un consenso... o una mejor comprensión.

Comentario [Cele101]: Exploración de conocimientos previos: "les han insistido"

44:10 Por ejemplo ¿por qué descartó la b?, ¿por qué no le pareció la mejor definición?

44:16 Porque eso se me hizo más memorizar que comprender, o sea, *capacidad de reconocer las palabras...* simplemente queda en bueno, conocerlas y ya pero a veces luego comentan: no... pues... los niños chiquitos cuando pasan por un anuncio y dicen coca cola o que no, ora sí... pero porque ya la conocen ¿no? porque sepan o ahí dice esto entonces esa se me hace más así, o la relaciono con el reconocer...

Y la A, por qué la descartó

Bueno es... dice es un *proceso en el cual interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee*, pero probablemente... interrupción (le llaman por teléfono 45:15- 45:35) *interactúa con el texto, obtiene y construye significados a partir de lo que lee*, pero pues, a mí le digo se me hace importante siempre tomar en cuenta, con lo que ya... porque en base a eso también podemos... pues trabajar o es muy importante con lo que ellos ya pueden o uno como lector lo que uno ya... (Interrupción) sí, entonces, no sé... pero ¿cuál es la correcta?

46:10 Bueno, son definiciones que yo encontré y seleccioné, se las quise mostrar a los maestros para saber cuál es la que mejor les parece o con cuál se quedaría.

46:21 La otra se me hace así como que nada más... recaería como que en la... (Interrupción) simple lectura de un texto ¿no? y que ahí queda, a lo mejor construimos en el momento pero pues ya no va a trascender más allá ¿no?

Comentario [Cele102]: ¿Simple lectura: textual?

46:37 Porque pienso que la comprensión o sea, si uno realmente comprende pues serían aprendizajes, ora si como luego dicen: para la vida ¿no? que también..., si realmente comprendemos lo que leemos pues nos van a servir y si no, pues ahí quedan como que en simple lectura...

Comentario [Cele103]: Aprendizajes para la vida: Semejanza con Andrés.

Simple lectura como... ¿lectura...?

Decodificar, como luego le llamamos o sea que leer y ya, pero no pasó... este, más allá

Comentario [Cele104]: Decodificación= simple lectura.

47:03 ¿No llegamos a la comprensión?

Aja.

ANEXO 4. OBSERVACIÓN DE CLASE: SONIA-RUR-6

Profesor: SONIA-RUR-6
Total de alumnos: 16 alumnos
Turno: Matutino

Grado: Sexto
Fecha: Enero 2007

Esta es una de las clases de inicio de año inicia con la lectura del diario y después M entrega una tarjeta a cada alumno y les pide que anoten sus deseos. Después los pegan en un friso. Comentan los propósitos de año nuevo. Hacen la lectura en voz alta de sus propósitos.

Al finalizar la lectura del último niño, la maestra pide que digan qué fue lo que se repitió.

Interrupción: una niña de otro salón viene a preguntarle a la maestra que si puso agua para el café.

19:08 M: bueno, recuerden... vamos a trabajar con el libro, página 105, que nos quedamos ayer ¿sí?

A: ¿105?

La maestra organiza equipos de cuatro integrantes cada uno. Les indica dónde van a sentarse y les pide que se apuren. Cabe señalar que la maestra lleva a cabo esta actividad en equipos, aunque el libro de texto de los niños sólo pide discutir las preguntas.

21:16 M: a ver, ¿equipo uno?, entrega unas tarjetas

A: acá

M: dos...

A: acá estamos

M: tres...

Termina de repartir las tarjetas

21:41 M: a ver, por ahí Elvis, ¿qué te tocó?

Elvis: ¿por qué había tantos piratas en aquel tiempo?

M: por allá el dos

A: este... ¿por qué atacaban tan frecuentemente el puerto de Campeche?

A: tenían hambre...

Con un movimiento de cabeza, les va indicando a los siguientes equipos que lean su tarjeta.

A de Equipo 3: ¿cuántos ataques a Campeche se mencionan y qué se hizo para contrarrestarlos?

A de equipo 4: ¿cuál de todos los piratas les impresionó más y ¿por qué?

22:06 M: voy volver a poner la lectura y ya que tienen su pregunta, la van a escuchar y... traten de centrarse en lo que les tocó a cada uno para que puedan... este... comprender.

Comentario [Cele105]: Distribuye la preguntas referentes a la lectura a cada equipo.

Comentario [Cele106]: Es la segunda vez que van a realizar la lectura, ya que señaló al principio que el día de ayer ya la habían leído y escuchado en Enciclomedia.

La maestra pone Enciclomedia y los niños mantienen su libro en la página señalada.

23:08 Inicia audio y texto en Enciclomedia la lectura ¡Piratas a la vista!

23:24 M: ¡vayan siguiendo la lectura ahí!

Los alumnos y la maestra siguen la lectura en su libro.

29:00

M: bueno, ya escucharon la lectura nuevamente porque ayer ya... recuerden que la habíamos escuchado, bueno, pero no la profundizamos, ¿verdad?, espero que... con la lectura de ayer y la de hoy por ahí hayan rescatado unas... este... más cosas, bueno a ver, quién me recuerda ¿qué es un pirata? ¿quién recuerda? por ahí, ¿qué veíamos ayer que era un pirata... eh... o a qué se dedicaba?

A: un hombre que mata gente y que roba... tesoros

M: bueno, ayer principalmente eso vimos ¿verdad? la maestra va a la computadora y busca una página con la definición de pirata. A ver Abelardo, lee, fuerte:

Abelardo: Pirata, personaje dedicado al asalto y saqueo de barcos en altamar, cuya importancia histórica destacó desde el siglo...

M: dieciséis...

Abelardo: dieciséis, hasta el primer tercio del siglo

M y Abelardo: diecinueve

M: bueno, aquí vemos que nos dice: personaje dedicado al asalto y saqueo de barcos ¿verdad? y por ahí en la lectura, se habló de esto ¿sí o no?

A: sí

M: bueno, ahora con la pregunta que les di... ya en equipo analíenla y pueden responder ahí en la parte de atrás ¿sí? para responderla por ahí, marquen en su libro en qué parte se habla de esa pregunta ¿sí? Respondan en la parte de atrás y ya ahorita la comentamos...

La maestra supervisa el trabajo de los alumnos, pasa a todos los equipos. En algunos sugiere revisar mejor, no sólo localizar el nombre.

En un equipo:

M: señala el párrafo donde se encuentra información relacionada con la pregunta que el equipo tiene que contestar.

En otro equipo:

M: acá ¿cuál es su pregunta?

33:15 Elvis: ¿por qué había tantos piratas en aquel tiempo?

M:

Elvis: porque en México había oro, plata... (...)

M: principalmente... asintiendo ¿qué era lo que les interesaba a los piratas?

A: oro, plata,

M: eso ¿verdad? les interesaba ¿las? riquezas que ellos no tenían, lo malo era que cómo las obtenían

A: robando, saqueando

M: robándolas

M: se va a otro equipo.

35:34 Un equipo señala que ya acabó.

40:30 M: ¿quién falta? es que la pregunta del equipo tres, es un poco más larga

40:41, M: a ver, ¿ya terminaron entonces?

A: ya

M: a ver empezamos por el uno

Por turnos los equipos empiezan a leer su pregunta y respuesta

A: ¿por qué había tantos piratas en aquel tiempo?

A: porque en México había plata, oro y piedras preciosas y en... las... islas del Caribe, tierras fértiles en las que crecían especies y otras rarísimas plantas, como el tabaco que los españoles no conocían.

Comentario [Cele107]: La maestra señala su objetivo.

Comentario [Cele108]: pregunta no literal, podría considerarse inferencial porque no está explícita en el texto.

Comentario [Cele109]: M se apoya de otro recurso que sería el diccionario de

Comentario [Cele110]: Liga entre comprensión, producción de textos y reflexión sobre la lengua (identificación de párrafos)

Comentario [Cele111]: La respuesta aludía al pacto entre el Rey y los capitanes de barcos que estuvieran deseosos de robarles a los españoles las riquezas que ellos transportaban de América. Es decir,

Comentario [Cele112]: esta pregunta desvía un poco la respuesta de la pregunta inicial, se responde parcialmente pero no se profundiza.

Comentario [Cele113]: Esta es una respuesta literal, extraída textualmente

M: bueno, por ahí ya escuchamos y nos dice aquí, bueno... ayer tenían... por ahí esa duda: ¿por qué había piratas?

A: por sus riquezas

M: aquí nos comentan sus compañeros ¿qué? principalmente por las riquezas y nos dice que en México había ¿qué?

A: oro y plata

M: oro y plata ¿verdad? por eso es que había este... principalmente por eso Abelardo, por eso había piratas ¿sí? A ver, número dos,

Abelardo: ¿por qué atacaban tan frecuentemente el puerto de Campeche? porque Campeche era una buena presa para los piratas en su mar y en su tierra, se llevaban... se llevaron a cabo tremendas batallas en las que no siempre triunfaron los piratas

M: bueno, entonces...

A: ¡falta!

A: la salida de los puertos de toda la región se presentaban los piratas, atacaron con gran facilidad

M: entonces, ahora ven por ahí... comentaban que... a Campeche ya lo habían agarrado así como que de encargo... ¿verdad? y a cada rato lo atacaban. La respuesta ya se las dieron sus compañeros y nos decían que Dulce

Dulce: que... atacaban con gran facilidad los puertos...

M: de ahí, ¿por qué? ¿cuál era la intención de atacar ahí Campeche o por qué iban mucho a Campeche y no a otros lados?

Dulce: porque era el más deseado por los piratas

M: y ahí qué hacían en Campeche

Abelardo: *no se entiende*

M: no pero por ahí había una actividad que a los piratas les interesaba,

A: ah, que... el comercio...

43:07 M: que ahí era la entrada y salida de muchos productos, ahí era un puerto como ahora vemos en Veracruz que llegan barcos y se van con producto, así era en aquel tiempo en Campeche y... por eso se iban hacia allá y ¿qué pasaba con esos productos?

A: se los robaban

M: se los robaban verdad, a ver... equipo este... tres ¿cuál es la pregunta?

A: ¿cuántos ataques a Campeche se mencionan y qué se hizo para contrarrestarlos?

Alfredo: hubo siete ataques para contrarrestar rodearon la villa con una muralla que debía incluir ocho baluartes y cinco puertas

M: a ver, nos dicen ellos que hubo siete ataques y para terminar con ellos ¿qué hicieron?

44:00 A: rodearon la villa con una muralla que debía incluir ocho baluartes y cinco puertas

M: bueno... pensaron que construyendo ahí una muralla, ¿verdad? como que con eso iban a proteger y qué nos dice ahí, ¿lo lograron?

A: sí

M: ¿sí lo lograron? a ver, por ahí mencionen dos de los ataques que realizaron... de los que ahí encontraron

Niña empieza a leer

M: a ver, fuerte, fuerte para que te escuchemos

Niña: El 7 de julio de 1561, en esa ocasión, 30 franceses robaron y quemaron la villa durante la noche.

M: a ver, ese fue uno, a ver, otro

A: el 21 de septiembre de 1597 William Parker y sus piratas lograron entrar al centro de Campeche quemando, saqueando y obligando a la gente a darles información sobre sus tesoros escondidos.

M: bueno, a ver, ¿a partir de qué párrafo se empieza a hablar de Campeche?

Comentario [Cele114]: Aun que la maestra comenta la respuesta ampliando un poco, no profundiza sobre el tema, sólo repite lo que el equipo había contestado.

Comentario [Cele115]: Nuevamente la respuesta que dan los alumnos son literales (textuales) sin embargo la maestra amplía la discusión y aquí sí profundiza de manera que la pregunta queda mejor resuelta.

Comentario [Cele116]: Como la respuesta que había dado el equipo no explicaba a detalle, M realizó otras dos preguntas: ¿cuál era la intención de atacar a Campeche? o ¿por qué iban mucho allí y no a otros lados? y ella misma termina respondiendo a la pregunta inicial complementando con información adicional.

Comentario [Cele117]: Respuesta a la tercer pregunta. M complementa pidiendo que leyeran dos ataques que mencionaba la lectura.

A: a partir del párrafo segundo

M: ¿del segundo?

A: es del tres

A: del tres

A: del cuarto

La maestra revisa su libro de texto, verifica a qué párrafo corresponde.

M: a ver, este también lo vamos a tomar como párrafo (señalando el primer párrafo que con letras muy grandes inicia la lección)

A: ah, del tres,

A: del cuarto

M: a partir de qué párrafo

A: del cuarto

M: seguros que del cuarto

A: sí

A: sí porque en el cuarto dice “a nadie le extrañaba que...”

M: ese sería el quinto párrafo, ¿no? a ver, recuerden que este también lo vamos a tomar como párrafo

A: el primero

A: el primero

M: a ver, ese sería el uno,

A: no, pero también se habla de Campeche

M: *revisa el párrafo*

A: ahí se habla también de Campeche

M: ahí se habla también de Campeche pero ya donde profundiza más ¿es...?

A: en el quinto,

M: en el quinto, bueno, a ver,

A: ¿cuál de todos los piratas les impresionó más?

A: Lewis Scott ¿por qué? porque fue el primer pirata que efectuó incursiones por la tierra de Campeche, consiguió ocupar la villa y logró entre otras muchas cosas, un botín de seis cajas de plata del real... de los fondos de la Real Hacienda.

M: bueno, a ellos éste fue el que más les impresionó, a todos les impresionó este o algún otro

A: no a mí, Willian Parker

M: ¿qué otro? ¿éste también te impresionó o te llamó la atención u otro pirata?

A: ese

M: allá equipo dos

A: Willian Parker también

M: qué hizo, este señor qué hizo o porqué fue famoso

A: lograron entrar al centro de Campeche, quemando, saqueando y obligando a la gente a darle información sobre sus tesoros escondidos

M: esa fue la hazaña, acá este equipo

47:28 Abelardo: también de Willian Parker: se vio obligado a huir dejando en tierra gran parte del botiquín... y uno de los barcos...

M: ¿del botiquín?

Abelardo: ¡ah! del botín

M: ¿qué era doctor o qué?

Risas

M: ¿del? botín ¿verdad?

Comentario [Cele118]: Aquí M inicia el trabajo de reflexión sobre la lengua pero ligada a la lectura del texto.

Comentario [Cele119]: Aquí aclara y comenta cómo está la estructura del texto y amplía la discusión sobre desde qué párrafo se empezaba a hablar de Campeche.

Comentario [Cele120]: Lectura textual

Comentario [Cele121]: Discusión en torno a la pregunta que planteaba el texto, pero M le dedica más tiempo pidiendo a otros alumnos

A: maestra también el inglés... Man...se...vet (Mansvelt) atacó Campeche con 1200 hombres, destruyó la villa y se adueñó de todo lo valioso que encontró.

M: bueno, entonces vemos aquí que se mencionan varios piratas de aquella época ¿verdad? y... ¿ustedes han visto algún pirata?

A: no,

M: ¿conocen alguno?

A: en la tele

M: bueno en la tele ¿verdad? porque nunca hemos visto que un pirata venga a asaltarnos, solamente los vemos en las películas, en las novelas, por ejemplo ahorita, no dudo que hayan visto la novela de “pasión” por ahí...

A: yo no veo esas

M: ahí también trata de los piratas, tal vez no como aquí los está explicando, pero por ahí para que tengan una idea de cómo eran los piratas. Bueno, entonces, decíamos que a partir del cinco se habla de Campeche, van a ir enumerando, vayan enumerando los párrafos, quedamos que el primero era las letras, hasta aquí, las letras grandes, que aparecen en la primera página, ese el primer párrafo.

Los alumnos enumeran los párrafos

M: hay tres y el cuarto termina en la ciento... seis, empieza en la página 105 y termina en la 106.

M se va a Enciclopedia y desde ahí les presenta la lectura a sus alumnos y con el cursor les va marcando los párrafos 50:11 M: a ver, aquí podemos verlo, hasta aquí es uno, hasta aquí es dos, tres, cuatro, aquí está el cinco... sexto aquí el séptimo párrafo el octavo el noveno, aquí hay uno pequeño, entonces son... once verdad, ¿si coincide lo que marcaron con el último ejercicio?

M: bueno... miren en la siguiente página... que es en la 107... hay una actividad en la que dice: lee El texto puede ser dividido en los temas y subtemas, escribe en las líneas el número de los párrafos que corresponde a cada uno. ¿sí? dice: fíjate en los ejemplos.

Bueno ahorita ya marcamos dónde empieza y dónde terminan los párrafos, ¿verdad? y concluimos en que ¿cuántos párrafos hay?

51: 46 A: once

M: once ¿verdad?, bueno aquí están separando la lección por tema y subtema, y nos dice que... de... el tema “los piratas en América” se habla del uno al... ¿párrafo...?

A: cinco

M: ustedes tienen cinco, es cinco aquí se equivocaron y aquí tiene quince pero es ¿del uno al cinco? Ahora aquí dice: “ataques en los puertos” ¿en qué párrafo se habla?

A: pero ahí está mal a nosotros

M: ahí le faltaron algunos renglones ¿verdad? y bueno “ataques en los puertos” aquí tiene dos, pero vemos que también está mal. Ustedes en su libro van buscar, esta actividad la van a hacer de tarea ¿sí?, van a ver en qué párrafo se habla de “ataques en los puertos” o párrafos porque puede ser que hable en un párrafo, en dos o hasta en tres a lo mejor, ¿sí? si en esos tres párrafos se habla de ese tema o en este caso sería de este subtema, lo van a poner ahí sobre la línea, ¿sí?,

A: en qué párrafo

M: no eso lo van a hacer de manera individual, ya esto no sería en equipo porque ya es tarea para la casa ¿sí?, entonces van a ver el tema o subtema que les pregunta y ustedes van a buscar para ver en qué párrafo se habla de eso, ¿sí? esto lo van hacer de tarea ¿sí?; y ya mañana vamos a comentar si todos coinciden ¿sí? ... bueno, entonces por ahí voy a sortear a algunos para hacer la lectura. ¿sí?

A: ¿cuántos va a sortear?

M: no se, uno o dos o más,

A: libro de lecturas

M: sí

Comentario [Cele122]: Oralización de palabras en Inglés.

Comentario [Cele123]: En entrevista enfatizó en la comprensión como entender el sentido y el contenido.

Comentario [Cele124]: Preguntada para complementar el texto.

Comentario [Cele125]: Distinción realidad – fantasía.

Comentario [Cele126]: Esta es una actividad de reflexión sobre la lengua que la maestra pide que realicen.

Comentario [Cele127]: Explica la actividad siguiente, identifica algunos errores en la página electrónica de Enciclopedia y en cierta manera ya la había adelantado. Deja la actividad de tarea.

La maestra sortea en Enciclopedia y primero sale Jorge. Buscan la lectura y la maestra pide que los demás pongan atención. Página 59

55:25

M: a ver, guardamos silencio para que escuchen a su compañero (...) escuchamos Jorge
Jorge lee:

El **boyero**- todas las mañanas al amanecer- me despertaba el canto de aquél desconocido pájaro madrugador- que- anticipándose a las demás aves... del monte cer...cano- saludaba al día recién nacido- qué pájaro es ese, le preguntaba... le pregunté a Fausto Ruiz, el viejo gran amigo que siempre me ha acompañado en mis andanzas por el monte- es el boyero- me respondió- yo sé dónde tiene su nido- te llevaré luego a verlo si me prometes estarte quieto y no hablar- porque es un pájaro muy arisco- cumplió su palabra me llevó esa tarde (1F) que solo él conocía a la orilla del arrollo (1F) el cauce de una alta barranca- colgada a pido desaparecía entre la multitud (1F) nos sentamos sobre una rama horizontal y permanecemos inmóviles durante largo rato- de cuando en cuando... de cuando en cuando (2P) me tranquilizaba (3P) y un gesto que quería decir- no te inquietes- que pronto va a venir- y así pues su brazo me señaló... su bra... su brazo me señaló de- cuando un pájaro llegaba no sé cuándo ni de dónde (4P) que revoloteaba (3P) era más o menos del tamaño de un (1P) los bordes del pico y los (1P) iba de una rama a otra (2P) mientras sus vivaces ojillos escudri...ñaban sin cesar el contorno- finalmente (2P) tenue /**tenué**/ que apenas se alcanzaba a oír- (4P) me susurró cauto al oído- (1F) parecía (3P) de abajo- ahora verán- dijo (3P) y fue entonces cuando descubrí entre lo más espeso del ramaje (2F) primorosamente trezado con cerdas- que colgaba de una rama sensible (4P) muy semejante (2 F) pero sin pie- el borde superior dejaba ver apenas la cabeza del ave que- a él se había asomado- el primer boyero fue **descendido (descendiendo)** a...a saltos cautelosos cuando estuvo allí- su compañera (1F) se cerró como si estuviera una- yo estaba maravillado de todo lo que había visto- ya de regreso Fausto me iba explicando con su /**tenué**/ y calmada voz ¿te diste cuenta? la hembra estaba en el nido porque tenía huevecillos- y lo estaba- mientras tanto el macho se encargó de traerles a (1F) los animales del monte no pueden alcanzarle (2F) porque su misión (2P) es la de la despedidas cada uno cumple lo suyo (1F)- cuanto me gustaría tener un pichón... pichon... pichoncito de boyero- le dije- esperanzado a mi amigo- los boyeros son muy escasos y **ahí... ahí**, hay que dejarlos en libertad para que no se acabe la especie, además en la jaula rara vez sobreviven- y si lo hacen ya no cantan tan bonito como en el monte- porque los pájaros como los hombres necesitan la libertad para vivir contentos-

Comentario [Cele128]: 1 F significa 1 frase que no se entendió. En ellas hay errores de lectura que no permiten apreciar lo que el alumno leía.

Comentario [Cele129]: Errores de lectura que son señalados durante la lectura: cambiar palabras por otras o la pronunciación de algunas.

1:00:42

M: a ver ¿de qué trató esta lectura?

A: de un pájaro

M: de un pájaro ¿cómo se llamaba?

A: boyero

M: era ¿un?

A: boyero

M: boyero ¿verdad? antes de leer ésta lección, ustedes escucharon el título. Desde ayer estuvieron escuchando varios títulos, entre ellos éste el del boyero ¿sabían ustedes que se trataba de un pájaro?

A: no

M: ¿ya conocían ustedes?

A: no

M: cuando escucharon boyero ¿de qué se imaginaron que iba a tratar?

A: de un viejo

Comentario [Cele130]: Pregunta general.

Comentario [Cele131]: Literal-relacionando con el personaje principal del cuento.

Comentario [Cele132]: Exploración de conocimientos previos.

Comentario [Cele133]: Anticipación-confirmación-contrastación con la información del texto.

M: de un viejo, eso le pasó a David y a mí también, yo por ahí pensé; porque yo tampoco conocía a éste pájaro ¿qué más escucharon?

A: del niño y el señor

A: que canta

M: ¿que canta...?

A: que canta más bonito en el campo, en las mañanas

M: que canta más bonito en el campo ¿qué más?

A: que canta nada más en las mañanas

A: que para que no se coman los huevos, tiene su nido arriba de un río y unas ramas...

M: y por ahí creo que decía que alguien decía que alguien cuidaba

A: el macho, el boyero,

A: el papá

M: el macho ¿verdad? cuidaba los huevos para que no se los comieran o no se rompieran...

A: también conseguía comida

M: también ¿verdad? Bueno, ahora, en cuanto a la lectura que hizo su compañero. ¿Opiniones?

A: separaba mucho

M: separaba mucho, qué más. ¿Respetó las comas?

A: no

M: qué más

A: no, a veces los puntos

M: qué otra cosa, por ahí hubo otro detalle

A: tartamudeo mucho

M: ¿de palabras...? ¿Qué pasó con algunas palabras?

A: tartamudeaba mucho

A: las cambió

M: algunas por ahí las cambió ¿verdad? yo noté que al principio, al principio sí estabas respetando las comas, si hiciste algunas pausas pero conforme te fuiste leyendo y leyendo ya nada más leías, ahora sí nada más por leer no... no hacías... al principio sí como que hacía, no sé, los primeros párrafos noté que sí estabas haciendo tus pausas ¿sí? por ahí vemos... también aquí habían unas preguntas, y ya vimos que es muy importante respetar esos signos porque a veces si no los leemos como viene ahí (*en el texto*) ¿qué pasa con el significado? Si no respetamos en algunos casos ¿el significado? de la oración o de las palabras ¿qué pasa?

Todos callan

M: ya lo hemos comentado, por ejemplo con la oración que les causaba mucha gracia que era la de... “¿Josefina?... ¡camina!” ¿qué pasaba?

Si la leemos, a ver, una que leemos, ¿cómo la leías? (*preguntándole a Abelardo*)

Abelardo: ¿quién? de...

M: de manera imperativa

Abelardo: mmmm

M: como dando orden dando

Abelardo: ¡Josefina, camina!

M: ¿qué decía? y la otra. Dando una orden ¿cómo la tenemos que leer? Josefina, ¡camina! Y le estamos indicando ¿que...?

A: que camine

M: pero si nada más decimos “Josefina camina”

A: nada mas que va caminando

M: que va caminando, nada más, entonces ven porqué ahí hay que tomar muy en cuenta esto, por ahí si cambiamos una coma, también hemos visto en las oraciones que si cambiamos las comas también

Comentario [Cele134]: Aspectos específicos del texto.

Comentario [Cele135]: Se observa que siempre intenta retroalimentar cada una de las participaciones.

Comentario [Cele136]: Se refiere a la lectura en voz alta que hizo el niño

Comentario [Cele137]: Énfasis en la ortografía

Comentario [Cele138]: Sentido y contenido del texto.

no las leemos, no las respetamos, pues también vamos a cambiar el sentido de la palabra o la oración y al final en lugar de... de comprender pues vamos a cambiar el sentido, y en lugar de que entendamos lo que nos tratan de decir, por ahí vamos a entender otras cosas y ahí vienen entonces ¿las? confusiones, ¿verdad? Por eso vemos, no sé cuánto le dan (*pide una calificación para el niño que acaba de leer*)

Comentario [Cele139]: Entonación, respetar ortografía ligando con significado.

M: cuánto le dan a su compañero, a ver por equipo

Equipo1: seis

M: seis

Equipo2: siete

Equipo3: siete

M: pues lo vamos a dejar en siete a ver si en las próximas lecturas. Recuerden lo que les he insistido ¡Hay que practicar la lectura! Por eso se las doy con un poquito de tiempo para que ustedes en la tarde, practiquen la lectura y ya cuando vengan aquí ya se note si están leyendo. Bueno, va otro.

M utiliza Enciclopedia para sortear los nombres de los alumnos y ver quién es el siguiente alumno en leer. Sale sorteado Rubén.

A: ¿qué página?

Elvis: es "Ha caído una estrella", página 65

M: 65

M: a ver, guardamos silencio para que escuchemos

Elvis: pero que lea **duro**

M: sí. Trata de leer un poquito más... (*dirigiéndose a Rubén, el niño que iba a leer*)

Rubén lee:

ha caído una estrella- poema del hombre que fue... re... daaa los rieles- fragmento- ¡qué lindo!- venga a ver ¡qué lindo!- en medio de la calle ha caído una estrella y un hombre enmascarado por ver- **que** tiene- adentro- se está quemando en ella- estoy frente a un /**pródigo**/... prodigio- a ver quién me lo niega- en medio de la calle ha caído una estrella- Fernán- Silva- Valdés

Comentario [Cele140]: Fuerza

Comentario [Cele141]: Error de lectura, no se aprecia qué dice.

Comentario [Cele142]: El alumno lee dando énfasis (signos).

1:07:39

A: Se equivocó en palabras

A: tienes que leer más duro

M: a ver, ¿respetó comas?

A: sí

Abelardo: unas

M: sólo por ahí hubo dos o tres que no, ¿dio la entonación correcta?

A: sí, un poco,

M: ¿qué más? Se equivocó por ahí en algunas palabras, qué otra observación le podemos hacer a su compañero.

A: que hacía pausas donde no debía y tiene que leer más duro

M: bueno, ahí por ahí el volumen, si no, no escuchan. (...) ¿se nota que leyó antes?

A: no

M: ¿ustedes creen que había leído antes?

A: no

M: yo creo que sí, porque por ahí al principio sí este... por ahí empezó respetando las comas, y a ver, y a veces cuando no sabemos y llegamos y si no practicamos la lectura y de repente nos dicen "a ver lee esto" se nos dificulta más. A ver, por ahí les voy a encargar algo: cuando lean, cuando

practiquen la lección que les toca, vean si alguna palabra no saben lo que significa, la van a subrayar y por ahí busquen el significado, ¿sí? ¿si entendimos?

A: sí

M: también, este... incluyendo Rubén y Jorge aunque ya hayan leído lo van a hacer, y mañana les reviso, aunque no lean que hayan marcado o buscado las palabras que no entienden o que no saben su significado. Entonces a Rubén le damos...

A: seis

A: seis

A: seis

M: bueno, le vamos a dar un 6.5 y ya vemos si... si él quiere seguir superando esa calificación o se quiere seguir quedando con eso. Ruben, 6.5 hay que practicar. Entonces ya para mañana vamos a sortear otros dos.

A: ya nos pasamos (*de la hora, se acabó la materia de español continúan con Matemáticas*)

La siguiente transcripción es de la misma maestra. Es una segunda sesión y se retoma la actividad de la lectura de los piratas.

La M comienza la clase pasando lista:

M: Alfredo, Rubén, Consuelo, Jorge, Anayeli, Elvis, Cristhian, Jhovana, Iridián

Abelardo: maestra... no trajo el diario

M: ¿quién se lo llevó? (*se refieren al diario escolar*)

A: yo

A: apenas vas a hacerlo o ¿lo dejaste en tu casa?

A: ah si ahorita

M: hazlo ahorita ya luego lo.....

A: y otro día te acuerdas muchacho

Algunos platican mientras la maestra busca su material de trabajo.

A: en el mes de septiembre me fui a cortar café risas

A: mis compañeros después dieron el toque..... don gato y su pandilla, deja eso es puro gancho verdad. Jajajajaja

A: Miguel va a poner que estaba soñando, que estaba dormido en la escuela

2:16 M: no se estén parando ¿Qué les parece si empezamos con la lectura?

A: sí, no, y cuál es

M: bueno, porque el del diario...

Los alumnos buscan la lectura mientras la maestra prende Enciclomedia y busca la lectura. La maestra prende Enciclomedia y sale sorteado Israel

A: Israel empiézale

M: la setenta y la setenta y uno

A: ¿60 y 61? ¿70 y 71?

A: los cuerpos de Nicolasa, ah no de Nicolás

M: ya va a empezar, página 70

M: a ver ya guarden silencio vamos a escuchar a...

Israel empieza a leer:

los puercos de Nicolás **Mángana**- Nicolás /**Mángana**/ era un campesino pobre pero ahorrativo- su mayor ilusión era juntar dinero para comprar un puerco y dedicarse a engordarlo- no hay manera más fácil de hacerse rico- decía, los puercos están comiendo y el dueño nomas los mira- cuando ve que ya no van a engordar más- los vende por kilo- cada vez que a Nicolás **Mángana** se le antojaba una copa de mezcal decía para su adentro- quítate mal pensamiento, sacaba de la bolsa dos pesos que era lo que costaba el mezcal en la tienda del pueblo donde vivía y los echaba por la rendija del **puerto** de barro que le servía de alcancía,

alguien corrige: puerco

en puerco se han de convertir decía al oír sonar las monedas- cuando unos de sus hijos le pedía 50 centavos para una nieve Nicolás decía- quítate de la cabeza esa mala idea muchacho- luego sacaba un tostón de la bolsa lo echaba en el puerco de barro y el niño se quedaba sin nieve, cuando la esposa le pedía rebozo nuevo- pasaba lo mismo 25 pesos entraban en la alcancía y... y la señora seguía tapándose con el rebozo luido- compró un libro que decía **cuales** son los alimentos que deben comer los puercos para engordar más pronto y lo leía por las tardes sentado a la sombra de un mezquite-tantas copas de mezcal no se tomó Nicolás- tantas nieves no compraron sus hijos, y tantos rebozos no estreno su mujer que el puerco de barro se llenó- cuando Nicolás vio que ya no cabía un quinto mas rompió la alcancía y contó el dinero, llevo la **moralla** a la tienda y la cambio por un billete nuevecito que tenia grabado junto al número mil- la cara de Cuauhtémoc- regresó a la casa, junto a la familia y..... le dijo- no somos ricos pero ya mero- con este billete que ven ustedes aquí voy a ir a la feria de san Antonio y voy a comprar unos puerquitos, los vamos a engordar- los vamos a vender y vamos a comprar todavía mas puerquitos y así vamos a seguir hasta que sean de veras ricos-

Su mujer y sus hijos se pusieron muy contentos al oír esto y cantaron a tono, no somos ricos pero ya mero ya mero... Nicolás metió el billete debajo del petate y todas las noches antes de acostarse, la familia se juntaba alrededor de la cama, Nicolás levantaba el petate- y todos vian que ahí estaba el billete todavía- después de esto cada quien se iba a su cama- se dormía y soñaba que era rico- Nicolás soñaba que estaba frente a un cerdo de carnita haciendo tacos y vendiendo a dos pesos cada uno- su mujer soñaba que estaba viendo la TV.- los niños soñaban que compraban helados y los chupaban- el día de san Antonio , Nicolás **Mángana** se levantó cuando apenas estaba clareando- guardó el billete de mil pesos entre la correa del guarache izquierdo se despidió de la familia y se puso en marcha- muchos eran los que iban por el camino rumbo a la feria- los que iban a comprar algo- caminaban como Nicolás- con las manos vacías y escondido en la ropa el dinero, los que iban a vender en cambio- cargaban costales de membrillo, pastoreaban parvadas de guajolotes o acarreaban yuntas de bueyes, entre todo aquel gentío se disponía un hombre montado en su caballo blanco- Nicolás lo miro lleno de envidia y pensó- ese hombre es un hombre guarachudo ranchero como yo, pero montado en ese caballo parece un rey- era un caballo muy bueno- fuerte pero ligero- labioso pero obediente- por su gusto hubiera salido al galope y sin embargo obedecía al menos tironcito que le daba el jinete- así debería ir yo montado pensó Nicolás..... decidido que no mas que fuera rico iba a comprarse un caballo exactamente igual a aquel que iba caracoleno delante de él, apretó el paso así como el caballo y empezó a platicar con el que lo montaba ¡qué bonito caballo dijo Nicolás!

Lo vendo, contestó el otro.... ¿en cuánto?

Mil pesos

Nicolás sacó el billete del guarache y compró el caballo y regresó a su casa montado y muy contento.

Le dijo a su mujer- no soy rico ni vamos a hacerlo pero ya tenemos caballo blanco, toda la familia aprendió a montar y vivieron muy felices.

10:08 M: a ver que pueden comentar de la lectura

A: nada

M: quien quiere... comentar algo

A: tartamudeaba

M: ¿tartamudeaba?

A: tartamudeaba mucho y se paraba mucho

M: pero ¿se entendió la lectura?

A: sí, en algunas palabras sí

M: hubo un detalle ahí, a ver

A: que se paraba y tardaba mucho

M: a ver ¿quién quiere leer el título? ¿Quién lee el título?

A: yo

M: a ver, lee el título

A: ¿los puercos de Nicolás Mangana?

M: a ver y su compañero cómo leyó ahí

A: ¿puertos?

M: a ver Ismael cómo leíste ahí

A: los puercos de Nicolás **mángana**

M: ahí ¿qué pasó?

A: se equivocó... *otro niño corrige* Mangana

M: ¿cómo es?

A: Mangana

M: Mangana ¿verdad? ¿Por qué... por qué se lee así? 11:10

Abelardo: porque no tiene acento

M: y él lo leía como si tuviera acento ¿adónde?

A: en la g, en la mán

M: en la mán verdad mángana, (*con énfasis*) entonces ahí también ese fue otro detalle ¿sí? ahí le cambio el nombre ¿verdad? y ahí simplemente ¿por qué? por qué cambio...

No contestan los alumnos

M: ya lo dijeron

A: por el acento

M: por el acento ¿verdad? y ven, es lo que hemos comentado. Hay que fijarse y no hay que cambiar por ahí, ni aumentarle ni quitarle si, simplemente leer y respetar lo que ya está ¿sí? bueno entonces... pero cómo vieron su lectura, fueron pocas las palabras en las que se equivocó, como dos por ahí que yo... este... escuché. Pero en general cómo escucharon a su compañero...

A: *no contestan*

M: bien, mal, regular o cómo lo escucharon... ¿Cristian?

Cristian: bien 12:15

M: ¿allá... Dileri? ¿Escuchaste? que... ¿practicó su lectura?

A: poquito, habló quedito

M: se nota que sí ¿no? un poquito yo creo que sí practicó entonces a él, le otorgamos ¿qué...?

A: un 8, un 7.

Comentario [Cele143]: M dejó leer al niño sin interrupciones, al igual que en otras ocasiones. Antes de emitir cualquier comentario, ella pregunta al grupo qué opinan de lectura que su compañero hizo.

Comentario [Cele144]: Algunos niños evalúan la lectura de su compañero: se refieren al estilo de leer que es tartamudeando.

Comentario [Cele145]: Para identificar el error de lectura, M pide que A lea nuevamente la parte correspondiente, logra que los demás niños se den cuenta del error y juntos lo corrigen. Aquí se observa que M logró involucrar a los alumnos y aclaró muy bien cómo debe leerse (lazo entre reflexión sobre la lengua por lo del acento y comprensión)

Comentario [Cele146]: comentario importante con relación a la forma de leer.

M: a ver Rubén 9, Alfredo 8, a ver diego 8, Iridian 8, entonces, bueno le otorgamos le otorgamos a su compañero un... niños: ocho

M: bueno, pero a ver ¿de qué trató esta lectura? ¿Qué pudieron rescatar?

A: pues que el señor quería ser rico

M: a ver ¿cuál era su ilusión?

A: ser rico *contestan en coro*

M: ser rico. Y él ¿qué hacía para ser rico?

A: vender puercos

A: engordar puercos...

A: venderlos cuando ya no engordaban

M: y ¿cómo era su familia?

Algunos se quedan pensando, no contestan rápido A: ¡bueno!... (*Contestan en tono de obviedad*)

M: pero ahí, por ahí menciona algo. Cuando le pedían algo ¿qué hacía?

Abelardo: echaba el dinero en la alcancía

M: ¿les compraba lo que querían?

A: no *contestan en coro*

M: no ¿verdad?

A: él decía: quítate ese pensamiento de la cabeza

M: y ustedes creen que eso sea ¿bueno o malo?

A: malo *contestan en coro*

M: a ver ¿por qué? ¿Por qué creen eso?

A: es bueno, otro contesta: es envidioso

M: al final a ver,

A: *murmuran*

M: al final ¿compraron lo que... lo que querían?

A: no *contestan en coro*

M: no ¿verdad? quién fue el beneficiado, por así decirlo...

A: el que iba montando.

A: él

M: él ¿verdad? él... él sí cumplió su sueño, porque cuando vio al señor qué decía, ¿qué parecía qué?

A: que parecía un rey

M: que parecía un rey verdad, y algo así que también ahí... tenía ¿qué...?

A: envidia

M: envidia ¿verdad? dice David ahí, tenía envidia por los otros. Entonces ¿ustedes creen que este señor... Nicolás tenga buenos sentimientos? 14:20

A: no *contestan, murmuran*

M: a ver qué opinan, ¿cómo creen que sean sus sentimientos?

A: no *contestan*

M: ya dijimos que es envidioso; que a su familia no le daba porque prefería guardar el dinero porque él creía que algún día iba a ser rico ¿verdad?... y ahí creemos...

A: juntó mil pesos

M: y en lugar de gastarlo a lo mejor con su familia qué hizo

A: compró un caballo

M: compró un caballo ¿verdad? y ahí bueno

A: lo montaba

M: por ahí comenta al final que la familia ¿cómo estaba? cuando llegó él.

A: feliz

Comentario [Cele147]: Se observa que es una práctica que realizan constantemente.

Comentario [Cele148]: Preguntas muy abiertas, dirigidas a extraer una comprensión "global" del texto.

Comentario [Cele149]: pregunta "literal"

Comentario [Cele150]: pregunta literal

Comentario [Cele151]: Preguntas en las que permite que los alumnos contesten sin leer textualmente.

Comentario [Cele152]: Crítica a la actuación del personaje principal: Comprensión crítica

Comentario [Cele153]: pregunta literal

Comentario [Cele154]: pregunta inferencial

Comentario [Cele155]: juicio con relación a las acciones de los personajes

Comentario [Cele156]: inferencia con relación a los sentimientos de las personas

Comentario [Cele157]: Aquí se mezcla información textual y de crítica.

M: feliz verdad ahí lo mejor lo notan la... la señora y los hijos no tenían el mismo sentimiento que él, entonces demuestra ¿Qué...? quedaron este... que eran conformistas ¿no? que bueno llegó el señor y a lo mejor no les compró, no se volvieron ricos pero ahí estaba el caballo verdad ¿sí? Bueno voy a sortear este... a otro por ahí. *Tal vez decide sortear otro nombre porque los alumnos ya casi no ponían atención.*

Comentario [Cele158]: inferencias con relación al estado de ánimo de las personas

Comentario [Cele159]: se liga con la idea de comprensión lectora para mejorar como personas.

Comentario [Cele160]: Reflexión final de la maestra sobre la historia

A: que no sea yo,

A: qué página

A: página 51

A: así era Morelos

15:50 Inicia la lectura de la niña- termina al minuto: 19:00. La lectura de esta niña casi no se entiende

M: bueno a ver, ¿voluntarios?

A: unas palabras no

M: unas palabras, ¿qué pasó?... las cambio verdad pasó con las palabras

A: algunas las cambia

M: las cambio ¿verdad? a ver Nayeli algún comentario...

Nayeli: no

M: hizo este... pausas donde no había comas ¿verdad? también por ahí, ¿qué otra?

A: no contestan

M: ¿respetó este... los signos? 19:42

A: no, la pregunta no la leyó bien

M: ¿cuál?

A: ¿qué pasó con el hombre que anoche durmió y...?

M: no la leyó como... debía ser, es decir no respetó por ahí los signos de interrogación ¿verdad? este... a ver... ¿qué más? por ahí Jorge 20:01 (*pidiéndole que evalúe a su compañero*)

Jorge: se equivocó en algunas palabras

M: se equivocó ¿verdad?, por ahí vimos que faltó un poquito más de... pues de leer antes "de..." ¿verdad? algunas palabras no lo sabía cómo este... pronunciarlas ¿verdad? entonces le ponemos...

A: siete

M: un siete allá ¿Donato?

Donato: siete

M: siete ¿sí? entonces le ponemos un siete ¿verdad? Bueno entonces ¿de qué personaje hablaba aquí?

Abelardo: de María Morelos

M: de Morelos ¿verdad? y qué nos dice, a ver Abelardo

Abelardo: de que lo querían matar

M: lo querían matar ¿verdad? y qué pasó ¿lo mataron?

A: no

M: ¿no? qué hizo él

A: le mandó una carta a su amigo

M: él le mandó una carta o a él le mandaron una carta

A: a él le mandaron

M: a él le mandaron y ¿qué decía esa carta?

A: no contestan

M: qué decía esa carta Alfredo 21:12

Comentario [Cele161]: Comentarios sobre la lectura oral del compañero. Evaluación.

Comentario [Cele162]: M señala algunas características para que los alumnos las tomen en cuenta: Forma de leer.

Comentario [Cele163]: Complementa las respuestas de los alumnos.

Alfredo no contesta

M: a ver Iridián ¿qué decía la carta?

Iridián: que no se había despedido

M: la carta que le mandaron a Morelos, ¿qué decía? Dice aquí durante la guerra de independencia el general Morelos recibió de parte de un amigo una carta que decía,

A: el virrey ha pagado

M: qué decía a ver por ahí

A: el virrey ha pagado a un asesino para que lo maten a usted

M: pero, ¿le decía cómo era ese asesino?

A: si, barrigón

M: únicamente le decía... ¿que era?

A: barrigón

M: barrigón ¿verdad? pero con eso pueden venir tres o cuatro barrigones y no vamos a saber ¿verdad?, cuál es, entonces creen que esas sean señas suficientes o, para este... para saber

A: no

M: no ¿verdad? qué tenemos que hacer para, para que sepamos de qué persona se trata

A: *hablan a la vez 22:29*

M: pero... ¿es una que...?

A: una descripción

M: una descripción ¿verdad?

A: así es más fácil

M: a ver pongan atención ya. 22:44 Entonces para saber cómo es una persona, hacemos ¿qué...?

Donato... qué hacemos para saber cómo es una persona

A: describirlo

M: describirlo ¿verdad? principalmente hacemos una descripción ¿qué...? ¿cómo se llama?

A: formal

M: cuando decimos ojos, cabellos es una descripción ¿qué...?

A: ¿de pies a cabeza?

M: pero cómo, cómo se llaman esos rasgos que decimos...

A: *Ríen, dan varias respuestas (personales, descriptiva...)*

M: son rasgos ¿qué...?

A: *no contestan*

M: es una descripción física ¿verdad? por ahí regularmente, cuando yo les he pedido que describan por ejemplo a su mamá; regularmente dicen rasgos físicos casi no hablan de la personalidad, de cómo es ¿sí? ¿si es enojona o no?... ¿verdad? bueno concluimos que le damos un ...23:52

A: siete

M: siete e Iridián y hay que practicar mas la lectura ¿si?, bueno

A: otra vez a sortear otro, ayer ¿cuántos sorteo?

A: dos, tres, *varios contestan*

A: ya va a sortear otro no ya no

M: mañana continuamos para poder avanzar más. ¿Qué página es la de Español?

La maestra en Enciclomedia busca la página que corresponde a Español

M: a ver vamos a revisar la tarea por ahí ayer...24:51

A: si la traje, primero a mí

A: Miguel no la trajo

M: no se levanten, a ver a ver

A: ¿usted va a pasar a nuestros lugares?

Comentario [Cele164]: Reconstrucción de los eventos que ocurrió en el texto. M va guiando.

M: a ver, ayer se quedó de tarea: que iban a marcar o a indicar en qué párrafo se hablaba de ese tema o subtema ¿verdad?

A: sí

M: bueno... y nos dice ahí: los piratas en América. Ya ahí lo teníamos marcado que se habla del 1 ¿al...?

A: al 15

M: del 1 al 5 ¿verdad? ahora dice: subtema: ataques en los puertos

A: del 5 al 6

M: aquí dice su compañero dice que en párrafo cinco, vamos a ver si realmente... ¿quién lee el párrafo tres? para ver si ahí habla de...

A: yo

A: en aquel tiempo- Francia e Inglaterra tenían tantos problemas políticos comerciales y religiosos con España, además veían cómo tenían las riquezas cómo apropiarse de estos tesoros o barcos

M: a ver, ¿ahí se habla de ataques a los puertos? 27:01

A: no

M ¿qué otra respuesta tienen?

A: yo puse del cinco al seis

M: a ver aquí su compañero tiene el cinco

Varios niños dicen qué respuestas pusieron. La maestra sigue revisando Enciclomedia

M: a ver, quién dijo cinco y seis dice... A ver Elvis, cinco y seis

Elvis: ¿cuál?, ¿leo?

M: a nadie extrañaba...28:07

A: a nadie extrañaba que Campeche fuera el puerto más **asesinado** por los piratas, como esta villa, era el punto de entrada y salida... [otro niño: asediado, no asesinado] de esta región se prestaba a que los piratas con facilidad. Por otra parte entre sus habitantes había muchos comerciantes y propietarios capaces de pagar buenos rescates por su libertad cuando eran secuestrados, por todo esto Campeche era- una buena presa para los piratas. En su mar y en su tierra se llevaron tremendas batallas en las que no siempre triunfaron los piratas, [niño: también la seis eh] (sí) uno de los piratas de los primeros ataques 29:01

Comentario [Cele165]: Estructura del texto, identificación de ideas y su ubicación en los párrafos.

Comentario [Cele166]: Al igual que en todas las ocasiones cuando los alumnos leen, durante su lectura, M no corrige directamente los errores, lo hacen otros alumnos o ella espera hasta que termine de leer el alumno para señalarle dónde estaba equivocado.

M: hasta ahí, hasta ahí, porque ya ahí, entonces sería otro tema. Entonces en ¿qué párrafo nos falta?

A: en el cinco

M: en el cinco y en el...

A: seis

M: bueno póngale ahí entonces, a ver... revisamos bien. Nada más sería yo creo que el primero, porque en el siguiente ya habla de lo que fueron los... ataques o sea, ya menciona uno de los primeros ataques que hubo. Entonces nada más le vamos a poner... cinco. por ahí corrijan los que no tenían cinco. A ver, el siguiente Abelardo, el siguiente dice *el enriquecimiento de España* y ese ya lo tenemos marcado vamos a ver si es el dos.

A: el dos y el tres,

A: el dos nada más

M: a ver, Mayté lee el dos

Comentario [Cele167]: Como había duda nuevamente leen el apartado en donde se encontraba la idea que marcaba el texto y M clarifica a qué párrafo correspondía.

Mayté: lee a partir de la conquista los españoles empezaron, encontraron minas completas de todos los metas... (lee muy bajito) 31: 30

M: bueno, ahí en ese párrafo se habla cómo... cómo se hicieron ricos ¿verdad?, entonces ahí el número... dos. El siguiente dice: conflictos de los españoles con otros países, en qué párrafo encontraron...

A: ¿el cuatro?

A: el tres

M: ¿en el....?

A: tres

M: en el tres, a ver Alfredo lee

Alfredo lee:

en aquel tiempo, Francia e Inglaterra tenían varios problemas políticos, comerciales y

M: Bueno ahí vemos que habla ¿de...? este párrafo se habla ¿de...?

entonces le ponemos...tres ahora el siguiente dice Francia, Inglaterra y los piratas

del tres al cuatro

si cierto,

Aquí vemos que en el tres se habla de Francia,

ya se habla de Campeche

ahora a ver, el siguiente, la piratería en Campeche, ¿del...? a ver, del tema de la piratería se habla,

cinco ¿al...?

de ahí hasta terminar se habla de la piratería

a partir de aquí es el tema, ahora el siguiente subtema, características del puerto campechano, nada

más sería a nadie extrañaba del cinco al once, ¿sí?, si ya el cinco nada más habla porque en el

siguiente uno de los primeros ataques, historias de los ataques a Campeche,

al once,

sería al diez, porque ya en el último

entonces sería del seis ¿al...? diez,

¿ya les quedó?

Algunos comentan, mientras la maestra pasa a cada lugar a calificar las actividades de cada niño.

37:30 la maestra pide que se sienten en círculo y que las bancas las lleven alrededor del salón.

38: 48 M: a ver, voy a contar cuatro, a la de cuatro, y a la de cuatro el que no esté en equipo de tres tiene un castigo, vamos a formar equipos de tres aquí al centro, ¿sí? cuento cuatro, cuando termine el número cuatro, el que no tenga equipo, le vamos a poner un castigo. ¿Si entendieron?, equipos de cuántos,

A: de tres,

M: se tienen que reunir ahí eh, una dos... cuando termine yo el cuatro ya deben estar los equipo... una dos, tres, cuatro

Algunos se reúnen al centro con su banca, la maestra les pide que sin banca

M: A ver, ¡ya!, guardamos silencio. *Pasa a revisar la cantidad de niños en cada equipo. 40: 22 Les pide a los que ya estén en equipo que se den la mano. Se para al frente y dice:*

M: 40:48 ya guarden silencio... a ver Abelardo ya... En el pizarrón les puse tres palabras, una es piratas, otra es bucaneros y otra es tripulación. Cuando digan piratas... a ver, cuando digan piratas se van a cambiar los que están al centro que van a ser los piratas, cuando diga [les dice que guarden silencio] cuando diga bucaneros se van a cambiar los que están afuera ¿sí? y cuando se diga tripulación se van a cambiar, hacen nuevas, [Alumno: ¿nuevas qué?] embarcaciones, equipos

M: el que se queda fuera, así como ahorita él, es el que va a decir, pero el que se quede dos veces, ya le ponemos un castigos

A: tres maestra

M: bueno a la de tres,

A: qué hay que hacer preguntas dos o tres niños que estaban distraídos

A: ahhhh

M: a ver, en piratas quiénes se van a mover,

A: nosotros

M: en bucaneros

A: nosotros

M: lo de afuera. ¿Y cuando se diga tripulación?

A: todos

M: todos, a ver, tú te tienes... y cuando ellos se muevan tú tienes que buscar un lugar porque si te quedas otra vez fuera, ya serían dos y pueden decir, piratas, bucaneros o tripulación... lo que tú quieras

42:31 *Empieza el juego, la niña dice bucaneros y se cambia los niños, la maestra pide que sea más rápido.*

46:31 *termina el juego, pierde Rubén los demás pide que baile la pelusa, pero él no quiere. La maestra sugiere que se salga a dar una vuelta, los niños no aceptan. Siguen dando opciones pero no le agradan ni al niño castigado ni a la maestra. Vuelve a sugerir la maestra pero ahora dice que traiga chicle para todos.*

48:24 *La maestra decide que traiga el chicle para el día de mañana.*

48:43 a ver, ya vamos a continuar, ya jugaron, ya se relajaron, ya vamos a poner atención... Continuamos con... a ver... miren ya vimos y ya más o menos saben de qué habla cada párrafo, pero a ver, guarden silencio, Abelardo pásate para acá...

Abelardo: no, aquí estoy bien

M: para acá Abelardo

Los organiza para ver que todos estén listos para trabajar

M: bueno a ver cuando... pongan atención, si ustedes se suben a alguna barda o andan acá en el techo, ¿qué pasa? o corren el riesgo de ¿qué...?

A: de caernos

M: de caerse ¿verdad? cuando ustedes se mojan... a ver, David, David, ¡ya! cuando por ejemplo está el aguacero y van ustedes y se mojan

A: nos resfriamos

M: ¿se...? resfrían ¿verdad? entonces y cuál es... la causa de que se resfríen ¿cuál es?

A: 50:30 no contestan

M: la causa de que ustedes se resfríen ¿cuál es?

A: porque nos mojamos

M: porque se mojaron ¿verdad? A ver, a ver, Donato. Cuando los niños de primer año corren mucho ¿sí? corren el riesgo ¿de...? [niños: caerse] caerse ¿verdad? ¿sí? vemos que... lo que nosotros hacemos puede tener una consecuencia ¿verdad?

A: pero no les duele si se caen

M: no ¿verdad? pero...

A: se paran y vuelven a correr

M: pero por ejemplo estábamos en naturales de lo que era el tabaquismo, si fuman mucho qué pasa...

A: les da cirrosis,

M: no, no

Comentario [Cele168]: Esta actividad se llevó a cabo retomando los personajes principales del texto leído pero adaptado a un juego.

A: lo que le pasaba...

M: la cirrosis es producto de ¿qué...?

A: del alcohol,

M: del alcohol ¿verdad? y estamos hablando del cigarro 51:27 se enferman ¿los...?

A: pulmones

M: entonces hay causas y hay consecuencias ¿verdad? por ejemplo aquí en fumar y enfermarse los pulmones cuál es la causa y cuál es la consecuencia

A: causa fumar y consecuencia los pulmones

M: si me mojo ¿qué...? por ejemplo ¿si estudio mucho para el examen?

A: causa es, y consecuencia sacar diez

M: sacar diez ¿verdad? pero esa sería una consecuencia... buena. Si no estudian y no traen tareas la consecuencia cuál es...

A: reprobar

M: que van a reprobar ¿verdad? Aquí en su libro en la página 108, dice causas y consecuencias 52:20 ¿sí? dice: a continuación encontraras el resumen de varios sucesos que se mencionan en *Piratas a la vista*, dice enuméralos de acuerdo con el orden en que aparecen en el texto. Fíjate en el ejemplo. Tenemos aquí ejemplo, ¿cuál tiene el número uno?

A: los conquistadores se llevaban...

M: bueno, la uno es los conquistadores españoles se llevaban las riquezas de América. Dos...

A: España se convirtió en el país más rico del mundo

M: España se convirtió en el país más rico del mundo, ahí vemos que... ¿cuál fue la causa de... que España se convirtiera en el país más rico del mundo?

A: robaba

M: que los españoles se ¿llevaban...? [A: las riquezas de América] por eso ellos se convirtieron en el país más rico. Ahora de las siguientes oraciones, vamos a ponerle tres al suceso que sigue y cuatro al siguiente y así sucesivamente. A ver ¿cuál seguirá?

A: Francia e Inglaterra querían apoderarse de las riquezas que España y sacaba...

M: a ver, Francia e Inglaterra querían apoderarse de las riquezas que España sacaba de sus colonias, ¿verdad?

A: ¿la tres?

M: no, esa dice él, pero vamos a ver si realmente es, a ver, ¿esa con cuál iría? 53:58.

Francia e Inglaterra querían apoderarse de las riquezas que España sacaba de sus colonias... dice los franceses y los ingleses firmaron pactos con los piratas para que asaltaran los barcos y las colonias españolas. ¿Cuál va primero de esas dos?

A: la primera de arriba

M: a ver, aquí volvemos a los párrafos 54:34 dice en aquel tiempo Francia e Inglaterra tenían grandes problemas, ¿sí? dice: veían con envidia cómo obtenían las riquezas procedentes de América sin compartirlas, más abajo dice: Francia e Inglaterra eran países pobres y resolvieron firmar pactos con aquellos capitanes de barco, ¿sí?

A: y por qué no venían también para acá para América y... (no se entiende) 55:04

M: ¿sí? y a ver, entonces cuál consideran que va primero, pongan atención Abelardo ¿Cuál consideran que va primero?

A: la de arriba

M: la que... de los ingleses y franceses firmaron pacto o la otra de que querían apoderarse de las riquezas

A: la de arriba, la primera

M: primero, firmaron...

Comentario [Cele169]: Preámbulo a la siguiente actividad, da ejemplos.

A: ah no,

A: y la cuatro, es Francia...

M: creo que es al revés, a ver, vamos a analizar. Primero Francia e Inglaterra quería apoderarse de las riquezas, ¿sí o no? por este motivo firmaron ¿qué? 55:52

A: pactos

M: firmaron pactos con...

A: sí está

M: con los piratas. Primero va la de abajo ¿sí? la tres de Francia e Inglaterra querían apoderarse y la cuatro sería los franceses y los ingleses firmaron pactos con los piratas ¿sí? bueno... en la siguiente las que quedan es: dice por eso tuvieron lugar muchas batallas entre piratas y campechanos y la otra dice: Campeche era un puerto muy atractivo...

A: esa es la cinco

M: la cinco es Campeche era un puerto muy atractivo, para los piratas, y la seis sería: por eso tuvieron lugar muchas batallas entre piratas y campechanos. 57:03

A ver, ponemos atención: aquí hablábamos de lo que eran causas y consecuencias ¿sí? va empezar a leer él lo que le tocó, y el siguiente que va a leer es... si esa es la causa, va a leer el que tenga la consecuencia, y si esa es la consecuencia va a leer el que tenga ¿la...? [Niños: causa]

¡Abusados! a ver, empezamos aquí

Niño: los franceses y los ingleses firmaron pacto con los piratas para que asaltaran los barcos y las colonias

No contesta el niño

le toca a David,

M: ¿quién tiene, quién la tiene? a ver, nuevamente vuelve a leer *le pide al niño que leyó*

Niño vuelve a leer Los franceses y los ingleses firmaron pactos con los piratas para que asaltaran los barcos y las colonias 58:28

M: a ver, cuál tiene, qué quedamos que era... los franceses y los ingleses firmaron pactos con los piratas para que asaltaran los barcos y las colonias, españolas. Ésta ¿qué era causa o consecuencia?

A: causa

M: ¿causa?

A: consecuencia

M: ésta es consecuencia, ¿quién tiene la causa?, por qué firmaron... 58:54

A: para hacerse ricos,

A: Francia e Inglaterra querían apoderarse de las riquezas que España sacaba de sus colonias...

A: sí

M: esa no es la causa esa es ¿la...?

A: consecuencia

M: la... no perdón, sí es la causa y la consecuencia es la que él tiene, ¿sí? a ver, ahora este... quién tiene

Considero que aquí:

Causa: Francia e Inglaterra querían apoderarse de las riquezas que España sacaba de sus colonias

Consecuencia: Los franceses y los ingleses firmaron pactos con los piratas para que asaltaran los barcos y las colonias españolas.

A: Campeche era un puerto muy atractivo para los piratas (no se entiende) 59:27

M: esa ¿qué es?

A: ¿causa?

M: esa es la causa ahora ¿quién tiene la consecuencia?

A: yo, lee: por eso tuvieron lugar muchas batallas entre piratas y campechanos

Comentario [Cele170]: Esta confusión tanto de los alumnos como de la maestra, se pudo haber evitado si en las primeras preguntas que se abordaron de la lección se hubiera contestado de manera más detallada y más concretamente.

Comentario [Cele171]: Otra confusión referente al mismo fragmento del texto. Aquí la maestra se confundió, posiblemente no preparó la clase.

M: bueno, aquí vemos: como Campeche era muy... rico ya habíamos comentado, allí era un puerto de entrada y salida de productos, era un lugar atractivo para los piratas ¿sí? por eso ahí se dieron esas batallas ¿verdad? porque los piratas querían ir ¿a?

A: Campeche 1:00:04

M: a Campeche ¿a qué?

A: a robar

M: a robar ¿verdad? entonces vemos, la causa y ¿la?

A: consecuencia

M: ahora la siguiente...

A: le toca a Diego

M: a ver, Diego ¿tienes?

Diego: sí, lee: los conquistadores españoles se llevaban las riquezas de América a España y España se convirtió en el país más rico del mundo. 1:00:26

M: bueno, aquí vemos cómo los españoles se llevaban ¿verdad? nuestras riquezas de lo que era aquí América pues como consecuencia, ellos se convirtieron en el país ¿más?

A: rico del mundo

M: rico del mundo ¿verdad? bueno, entonces ya vemos cómo, toda causa tiene ¿una?

A: consecuencia

M: consecuencia ¿verdad? quedamos que pueden ser buenas o malas, en este caso durante la lección ya analizamos que había este... algunas 1:00:55 consecuencias pero por algún motivo. Ahora siguiente actividad dice: copia en tu cuaderno el siguiente cuadro, en él vas a clasificar los sucesos anteriores en causas y consecuencias. Bueno yo creo que ya esto es... más fácil, porque ya más o menos lo hicimos, nada más van hacer el cuadro... 1:01:23

La maestra se dirige a Enciclomedia para prender la computadora, abre Word e inserta una tabla: en una columna le pone causa y a la otra columna le pone consecuencia

1:02:48 Abelardo: ¿maestra, copiamos eso?

M: sí, en su cuaderno

Elvis: ¿la copiamos en el cuaderno?

M: a ver, espérenme se las voy a imprimir

A: ah bueno

1:06:30 la maestra termina de imprimir las hojas y las reparte a los alumnos

1:07:05 a ver ya, guarden silencio, van a copiar estas... oraciones ¿sí? y me las van a colocar ya sea en causa o consecuencia según corresponda ¿sí? y de tarea van hacer, en la página 108 donde dice a partir del párrafo seis: clasifica las causas y las consecuencias de los sucesos que se mencionan. Dice: hazlo con el menor número de palabras que puedas. O sea, no tienen que copiar todo, sino que como un resumen ¿sí? y lo van a copiar aquí mismo abajo; después que copien esas oraciones que son seis... van a hacer ésta actividad como tarea ¿sí?

Alfredo: vamos a copiar entonces, esta...

M: aja

Alfredo: en dónde

M: donde corresponda, ya sea en causa o en consecuencia y después van a hacer de tarea, en la página 108 hasta abajo, donde dice a partir del párrafo seis... *(la maestra está parada frente a los niños y les muestra la hoja del libro y les señala)*

1:08:35 M: ¿sí? entonces, ¿quedó claro la tarea?

A: no maestra

Comentario [Cele172]: Con cluyeron esta actividad con ayuda de la maestra, en el libro de texto continuaba una actividad para ampliar la cuestión de causas y consecuencias.

M: ¿no? van a hacer... dice a partir del párrafo seis clasifica las causas y las consecuencias; como lo hicimos ahorita, pero ya tú lo vas a sacar, a partir del párrafo seis, ahí dice, mira en hasta abajo en el último cuadro... las que les salgan

A: ¿de tarea?

M: de tarea y también poner la seis, primero van a poner la seis que ya vimos que son las que leyeron sus compañeros y que ya las habíamos clasificado y ya de tarea ustedes van a hacer a partir del párrafo seis al once, ¿sí? ... las causas y consecuencias que encuentren... ¿sí? de tarea.

Abelardo: maestra, ¿a poco lo de la hoja es de tarea? 1:09:29

M: sí

A: tenemos que copiarlo... también el del cuaderno

M: la hoja la pegan en la libreta

A: en la de español

M: en la de español, español...

A: ¿qué sacamos?

Fin de la clase.

ANEXO 6. TABLAS INDIVIDUALES

En este anexo se muestra cada uno de los casos tomando como base la definición que dieron sobre comprensión y relacionándola con los rasgos y ejes de análisis. Cada columna se relaciona con un apartado de la entrevista (Actividades que señaló como efectivas para promover comprensión, qué rasgos de la clase se retomaron, qué opinó cuando le presentamos los reactivos de Enlace y de las definiciones de comprensión; los obstáculos y aspectos que influyen en la comprensión de los alumnos, y qué mencionó a propósito de la evaluación de la comprensión lectora de sus alumnos. En la base de datos de Excel se muestra más a detalle cada apartado. A la izquierda de la tabla están tres palabras que se refieren a los elementos que cada profesor mencionó en los otros rubros pero que en relación a la definición de comprensión eran coherente, incoherentes o complementarios.

Karina: Habilidades del alumno para identificar ideas principales del texto

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos ENLACE	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Búsqueda de palabras desconocidas en contexto o en diccionario.	Estructura del texto. Tipo de texto. Interpretar imágenes del libro.	El alumno tiene el significado con relación en su vida o interés personal: conocimientos previos, así se interactúa y se construye el significado, “al interactuar con el texto procesa significados”	Al interactuar con el texto y palabras que no entiendes, las defines por contexto y si no, recurre al diccionario, por eso incluye las otras.	El contexto del alumno influye en el sentido (personal). La comprensión no tiene que ver con el medio: hay diversos modos (personales) de abordar el tema o la lectura.	Estrategias docentes: cómo se le presenta el texto, dramatizas la lectura, pausas, con intervenciones VS lectura mecánica. Entonación de lectura	Habilidades: relacionar las actividades previas con la lectura en sí.
INCOHERENTE			Enlace se relaciona con el enfoque de español y matemáticas, pero los maestros no le dan ése enfoque.				Disyuntiva: en el modo de evaluar está el de enseñar o en el de enseñar está el de evaluar (a propósito de Enlace)
COMPLEMENTARIO	Activación de conocimientos previos, predicción VS lectura fría. Análisis de la estructura del texto, reflexión, compartir opiniones y experiencia. Lectura sorpresa.; preguntas literales, inferenciales y de opinión. Análisis de la lectura	Textos oralizados, identificación de semejanzas y diferencias. Comprueban anticipaciones	Similitud con los exámenes de carrera magisterial	Al leer reconoces palabras y oraciones y estás relacionando.	Inseguridad, Sentido (interpretación personal: sentido personal) VS comprensión.		Ligar la comprensión con otras materias. Todo es global.

Construcción de la Representación: La comprensión lectora es un conjunto de habilidades (identificación, anticipación, predicción, discusión, adaptación, relacionar) que el alumno requiere para identificar el significado del texto. Implica supeditar o adaptar los conocimientos previos que el lector tiene, a los que el texto está proporcionando: ambos se “procesan”. No obstante, el eje primordial es el significado del texto por lo que es necesario leerlo con entonación adecuada y, por parte del maestro, presentarlo de manera atractiva, promoviendo su análisis que consistiría en identificar el tipo de texto, leer su título y a partir de él iniciar discusiones con preguntas literales, inferenciales y de opinión; interpretar las imágenes del texto; buscar significado de palabras desconocidas en contexto o en el diccionario e identificar semejanzas y diferencias entre textos (de la misma índole) producidos por los alumnos. En conclusión la comprensión lectora es la habilidad de identificar el significado del texto.

Andrés: Crítica (estar de acuerdo con lo que él dice o no). Interactuar: hacer inferencias, predicciones; anticipaciones, usar bagaje mental para hacer una crítica de lo que leo, para enriquecer; para encontrar, mediante los conocimientos que ya tiene uno adquiridos y la lectura que le proporciona el escritor, nuevos significados para llegar a una mejor socialización de nuestros semejantes; se va a dar cuando el niño tenga las habilidades y las estrategias necesarias para realizar la propia comprensión lectora.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos ENLACE	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Varias lecturas: Lectura rápida hojeando subtítulos; búsqueda de palabras desconocidas, y sus significados. Otra lectura detenida para comprender mejor tomando en cuenta el significado de las palabras desconocidas.	Título del texto. Varias lecturas de un mismo texto con diferente nivel de profundidad y con propósitos específicos: anticipación; atención a rasgos, búsqueda de palabras desconocidas, y lectura final tomando en cuenta significado de palabras.	Las preguntas literales no vendrían siendo comprensión, sino aquellas que exigen “escudriñar” el texto.	Tenemos que acudir a lo que tenemos dentro de la mente para darle un significado más preciso y enriquecer nuestra misma mente, con la C, pero la A y la C se encuentran dentro de lo que es comprensión.	Falta de motivación; ausencia de imágenes en el texto, no darle la entonación adecuada y por lo tanto falta de una lectura fluida. No ir interpretando. Hacer trabajo de comprensión lectora quita mucho tiempo. No le proporcionamos habilidades y estrategias que lo conduzcan a la comprensión lectora. No practican la lectura.	Conducirlo a la lectura, dotarlo de estrategias y habilidades. Saber qué vamos a leer, (propósito de lectura) si en mi bagaje mental hay los conocimientos que me puedan ayudar a enriquecer el texto, yo tengo que saber qué es lo que estoy leyendo. Ánimo para leer	Cuestionario con preguntas indirectas VS directas
INCOHERENTE							
COMPLEMENTARIO		Corrección de interpretaciones erróneas de palabras desconocidas.		Capacidad de reconocer palabras y oraciones que componen un texto: no es comprensión lectora, esto implica directamente las partes gramaticales, es una visión tradicionalista de comprensión.			

Representación de comprensión lectora: Crítica de un texto (disentir o no con las ideas del autor) que conlleva a una mejor socialización. Implica reflexión, interacción entre el texto y el “bagaje mental” del lector, es éste el que enriquece al texto; por lo cual no importa el número de lecturas que haga del mismo, pues es él, quien lo interpreta y lo “escudriña”. Para comprender es necesario estar consciente del contenido del texto y de la finalidad con que se está leyendo, leer con entonación; tener ánimo para hacerlo y practicar la lectura; detenerse ampliamente para analizar y corregir las interpretaciones erróneas de términos desconocidos.

Sonia: Entenderlo, finalidad, sepamos, agrandar nuestro acervo cultural, sentido y el contenido.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Actividades de inicio (explorar conocimientos previos) desarrollo (acto de lectura) y cierre (comentario).	Actividades de inicio, desarrollo y cierre. Inicio: Lectura de textos y preguntas; lectura de texto identificando aspectos específicos. Ubicación del texto- contextualización. Desarrollo: Resolución de preguntas en equipo, M apoya. Revisión grupal de las preguntas. Respuestas textuales ampliadas por M, ella cuestiona acciones de los personajes, hace preguntas de tipo literal e inferencial. Identificación de parte del texto a la que corresponde el tema de la pregunta. Distinción realidad-fantasía. Cierre: División del texto en temas y subtemas- RETOMAN LA SECUENCIA DIDÁCTICA van identificando temas por párrafo, M se confunde en un ejercicio pero corrige. Varias lecturas de un texto y diversidad de textos.	Preguntas textuales forman parte de la comprensión. El tercer reactivo (inferencia) sí mide. No es adecuado para medir comprensión, no es específica (textual-inferencial) comprensión Para el grado las haría más específicas. Porque como aquí me quedó la duda, como puede ser la A, o la B.	Conocimientos previos, diferencia entre memorizar (conocer y reconocer: simple lectura de un texto) vs comprender. Les han insistido en tomar en cuenta los conocimientos previos con los cuales se confronta al niño y se relaciona con lo que estamos aprendiendo con lo ya tenemos y podemos hacer un consenso o una mejor comprensión.	No tener libros en su casa ni biblioteca en su comunidad, distracciones (juego). En el aula: la labor docente. En su casa: no practican la lectura.	Combinar lectura con alguna dinámica-juego.	Comentamos, voy preguntándoles si tienen la idea, a veces escrito: una serie de preguntas. A veces no saben comprender una instrucción, o no quieren ni leer o luego leen por leer y no saben, por ahí van los malos resultados o calificaciones. Cuando el examen viene muy complicado y luego no comprendieron, lógico que no van a contestar bien.
INCOHERENTE							
COMPLEMENTARIO	Durante el acto de lectura: preguntas sobre las imágenes, ir haciendo pausas para comentar algunos aspectos.	ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN O “RITUALES” En la clase promueve la lectura individual de tres textos: evalúan su lectura aspectos de pronunciación, fluidez (M y grupo, asignan calificación) los errores de pronunciación se corrigen al finalizar la lectura, también se discute el tema. M recomienda cómo leer; hace preguntas: de comprensión global (2) da tiempo para contestar, sugiere ideas (4 literales); respuestas literales, preguntas de: opinión (2) inferencial 2 M da su punto de vista sobre el comportamiento de los personajes.	¿Qué enseña el cuento? es un reactivo relacionado con la fábula: alude a una enseñanza personal y sus opciones de respuestas no dejan nada.	La simple lectura también implica construir pero sólo en el momento pero no trasciende. Comprender = aprendizajes para la vida, que nos van a servir y si no, fue “simple lectura”: Decodificar, leer y ya, pero no trasciende			

Representación de comprensión lectora: Permite acrecentar el acervo cultural del lector, proporcionando aprendizajes para la vida. Implica entender el sentido y contenido del texto, por lo cual es necesario que el individuo discuta-razone (reflexión) aspectos específicos del texto antes, durante y al finalizar el acto de lectura. Asimismo, integra aspectos literales, inferenciales y de opinión. Para comprender, es necesario apoyarse de las imágenes del texto, leer varias el texto si es necesario, leer con un propósito y con la “fluidez” y pronunciación adecuada. Comprensión lectora es hacer un “consenso” entre los conocimientos del lector y los conocimientos que el texto que proporcione o trascienda a un aprendizaje personal.

Estela: leer con entonación correcta, lo cual implica imaginar y recrear todo lo que aquella lectura (texto) le va dando a entender, que esté atento, involucrarse en el mundo de la lectura.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Leer recreando el momento, para que estén atentos. Usar la imaginación en cuanto a comprender. Practicar la lectura de los alumnos, (lecturas en puntos) énfasis en la entonación, respetar puntuación.	Después de la lectura del texto M continúa secuencia didáctica de libro: Preguntas: opinión (2), literal (10) (en éstas preguntas sugiere respuestas) global (2). Limita la participación de los alumnos. SIGUE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS QUE LE SUGIERE EL LIBRO: distinción realidad y fantasía (discusión amplia). Actividad alusiva a cuestiones literales. Explicación de M sobre un elemento de la estructura del texto (acotaciones) sobre ese mismo elemento: pregunta literal, discusiones, localización de ese en el texto. M no advierte la distinción entre dos tipos de acotaciones que la lección le señalaba y no realiza la actividad como se lo indicaban. Adaptación de un texto a otro tipo de texto.	Los dos primero reactivos sí miden comprensión, pero los hubiera cambiado de lugar, dando prioridad a varias preguntas textuales, y dos más una de opinión y otra de comprensión global, (preguntas básicas) literal (3)		<u>Leer pésimo</u> , no tener un buen primero. Lecturas aburridillas (por ejemplo: ésta de mapas) depende de los temas.	Textos de aventuras. Hacer la <u>entonación</u> adecuada.	Preguntas después de cada lectura: quiénes participaban (literales 3) seguir las lecturas de los libros de texto lecturas, preguntas inferenciales (2) Preguntas globales (1 ¿de qué trata el tema?). Seguir la secuencia didáctica del libro, ahí vienen actividades de evaluación.
INCOHERENTE	(coevaluación =crítica= forma de leer).	Acto de lectura (no hay interrupciones, ni correcciones)		Eligió: Proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee porque primero se supone que uno tiene algo pero luego ya se interactúa con algo. La definición: Proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen; también es adecuada para definir la comprensión, porque “se dice” que debe haber conocimientos previos de algo, esta también sí se refiere a comprensión.			
COMPLEMENTARIO		Preguntas sobre las imágenes, tiempo para contestar, comentarios. Lectura del título. Distribución de personajes-lectura. M hace comentarios sobre la estructura del texto. Activación de conocimientos previos.	El tercer reactivo (<i>inferencia</i>) lo omitiría para dar prioridad a aspectos textuales	“Capacidad de reconocer las palabras y oraciones que componen un texto” se refiere a la ortografía. Le suena familiar lo de los conocimientos previos.			

Representación de comprensión lectora: imaginar y recrear lo que el texto ofrece. Involucrarse en la temática del mismo, leyendo con entonación correcta, no obstante al respecto, no hace correcciones durante ni al finalizar el acto de lectura. Tienen prioridad las preguntas literales y también deben de realizarse más que las de opinión de inferenciales. En el caso de las preguntas de opinión deben relacionarse con aspectos muy generales: les gustó o no la historia. Aunque “le suena familiar” la expresión “conocimientos previos”, ésta no forma parte de su representación a pesar de que en las actividades de discusión del texto (en clase), sí los toma en cuenta.

Iris: Que lo expliquen, resuman en sus propias palabras. Saquen lo más importante y sobre todo que se les quede algo significativo; extraer esa información.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Gusto por la lectura. Ir a la biblioteca y en ella hacer una actividad, practicar la lectura: Llevar un registro en el que anotan el libro que más les gustó y al respecto contestar dos preguntas de opinión. Otro registro en donde anotan aspectos de comprensión global, inicio, desarrollo y cierre.	Previo recomienda la historia, promueve el interés Primera lectura: escuchan y leen en pantalla (de Enciclomedia), finaliza: pregunta de opinión; identifican tipo de texto; comentarios sobre estructura del texto: M los resume y refuerza. Segunda lectura: Distribuye los personajes Durante: corrige pronunciación	Los tres reactivos miden comprensión y se ligan con causas y consecuencias. Después de leer tengo que ver si no se me pasó algo de lo mismo que trae aquí el tema.	La de “capacidad de reconocer palabras que incorporen en un texto”, va implícita en la interacción, si no reconozco algunas palabras no voy a comprender. El interactuar con un texto es cuando yo lo leo y lo comprendo en general y que puedo intuir el significado a veces de una palabra por la secuencia que viene en el texto.	Influencia de los papás, hay quienes si los estimulan para leer y quiénes no. Maestros dedican más tiempo a matemáticas. Falta de habilidades por parte del maestro: por la formación como normalista	Leer bien no garantiza que comprendan: confianza, les falta expresarse y tiempo. Cada uno es muy individual y todos los niños algo comprenden.	Preguntas sobre un texto y cuadro comparativo. Resumen del cuadro comparativo. Ponerlos a leer (individual o grupal), preguntas: opinión, comprensión a nivel local coevaluación de manera oral, de manera escrita.
INCOHERENTE		Varias lecturas.	Con una sola lectura, “se supone” comprendemos.				
COMPLEMENTARIO	Conocer diferentes tipos de texto sirve para comprensión lectora y para reflexión sobre la lengua. Cuentos colectivos. Dibujos Mapas mentales, gráficas, esquemas, entrevistas, etc. Exposiciones	Después: recomendaciones sobre cómo leer para mantener el interés. Explica la estructura del texto y cómo se pueden convertir en otros. Preguntas: comprensión global e inferencia. Retoma y corrige participaciones, limita participaciones, da muchas sugerencias a sus propias preguntas.	Entrenarlos para el examen. Al principio no estaba de acuerdo con las pruebas, y sigue sin estarlo con algunas cosas, pero hay cosas que son mínimo lo que deben saber y me pregunto por qué salen mal, quizá sea la forma en que les preguntan.	Identificar definición de expresiones en contexto, aunque a veces son erróneas. Las tres definiciones se relacionan con actividades que el libro pide. “A lo mejor no tenemos ni la menor idea de qué es comprensión” porque es algo muy abstracto.	La falta de implementación y organización de actividades que fortalezcan la habilidad de la comprensión lectora.	Si vemos gramática, ahí se tiene que ver la comprensión lectora al aplicarla, al redactar un texto si cambias una palabra por su sinónimo ya no saben qué es. Se busca en Enciclomedia palabras desconocidas	Que redacten, que utilicen otro tipo de palabras, o sea sinónimos. Que les cambie uno la forma de redactar; antología de cuentos. Conflicto: libros-examen bimestral-Enlace

Representación de comprensión lectora: término muy abstracto, indica captar la información de un texto, sobre todo lo más importante lo cual será lo significativo con que se quede el lector y así lo puede explicar con sus propias palabras. No es indispensable leer bien, sin embargo, con una sola lectura tendríamos que comprender el texto. Todos los niños comprenden, no lo mismo, pero sí algo. La comprensión se liga con la producción de textos y por ello éste tipo de actividad la facilita.

Mtro. Juan: Tomar información del texto escrito, entendiendo qué es, cuál es el significado que el escritor o la persona que lo hizo quiere dar a entender; entenderlo, se sepa qué se va a hacer si es una instrucción; o que piense qué fue la historia, qué trató de decirnos, y cuáles fueron las razones que lo obligaron; imaginar también por qué hicieron eso, por qué lo escriben.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Alguna que siempre funcione no. Lectura de palabras: método Simón Bolívar para lectura de calidad y la comprensión. Lectura de calidad: lectura de series de palabras de fácil lectura, de dos sílabas, después, con tres sílabas; después cuatro sílabas y después más complicado, y lo va representando con dibujos.	Preámbulo a la lectura, comentarios sobre el título; liga entre escritura y lectura: Dictado de unidades de dos a tres palabras. Propósito del texto, comentarios, da sugerencias; inferencias. Lectura en voz alta. Predicciones. Énfasis en la forma de leer. Discusión sobre la temática del texto; búsqueda de significado en contexto de expresiones en particular.	Busca inferencia. Sí son adecuadas: obligan al niño a pensar, a reflexionar lo que leyó y si no logra acordarse debe buscar información	La segunda definición sería simplemente poder leer nada más las palabras o poder leer una oración: no estoy pensando qué es lo que me quieren decir, ni qué significa, sería simplemente leer sin reflexionar. Digamos, ¿descifrar códigos? Simplemente sí.	Nivel de lectura: lectura deficiente, falta fluidez, mala pronunciación; problemas de lenguaje: alumnos que no pronuncian bien la erre.	Leer quince minutos en el salón, cualquier libro que ellos quieran: lectura de diversión. Leer bien: lectura en general,	Cómo resuelven una cuestión al leer una instrucción escrita o al escuchar una instrucción oral. En exámenes hay cosas sencillas: las instrucciones de las pruebas nos dan a veces la idea de cómo andan en comprensión y qué falta por enseñar.
INCOHERENTE		Varias lecturas.		Si al preguntarle a un niño tiene que volver a leer para entender, entonces quiere decir que no leyó para comprender sino leer para repetir palabras			
COMPLEMENTARIO	Darle una palabra al niño que haga el dibujo de la palabra: que sea lo que signifique la palabra.	Reconstrucción a nivel microestructural aclara significado de expresiones. M explica estructura del texto en el que van a responder las preguntas. Resolución preguntas inferenciales, literales y de opinión. Reconstrucción a nivel macroestructural, discusiones, conclusiones acerca de las acciones que llevan a cabo los personajes. Uso de ficha didáctica-reflexión sobre la lengua.			Distracciones que tienen en el hogar: la televisión, poca práctica de lectura, poca comunicación oral también, poco platican, están solos en su casa.	Hablar bien las palabras, fluidez suficiente y que comprenda, reflexione o critique lo que está leyendo.	Prueba objetiva, darle una ficha de forma particular y que ellos la resolvieran porque por observación son muchos criterios, lo concreto sería un examen escrito

Representación de comprensión lectora: Captar el significado del texto, haciendo énfasis en la “lectura de calidad” (forma de leer) por lo cual una prueba objetiva es recomendable para evaluarla. Implica hacer inferencias y deducciones; tener clara la finalidad de la lectura, buscar información del texto; reflexionar y criticar lo que se está leyendo y sobre todo de expresiones en particular. Aunque explícitamente no señala la liga entre producción de textos y comprensión sí la lleva a cabo en sus clases y podríamos decir que forma parte de su representación.

Mtra. Rosa: Entender y saber lo que leyó después de una primer lectura.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Trabajar con una diversidad de textos. Dibujo, leer el tema, explicarlo y escribirlo principal: <u>centrarse en lo que va a venir en el examen.</u> Leer cuentos y después, periódicamente, representarlos en obras de teatro. Leerles cuentos, que escriban lo que entendieron; corrijo errores y faltas de ortografía y después ese cuento lo pasan en limpio y lo voy guardando para una antología de cuentos.	Lectura y discusión del título, activación de conocimientos previos; Antes: preámbulo a la lectura; durante: Lectura por turnos, corrige errores, énfasis en la pronunciación. Después: sintetiza y comenta. Producción de textos, se oralizan. Comprensión de los mismos. Preguntas literales e inferenciales.	Costumbre a verlo lineal: lógico, obvio VS Enlace que te piden pensar, concentrarnos en qué es lo que nos están preguntando; que no sea tan obvia la respuesta y todavía aún así vienen unos muy obvios. Tienen que ir razonando cada reactivo (descartar cada reactivo en función de los que dice el texto)	Capacidad para reconocer las palabras y las oraciones no es comprensión lectora; no voy a leer un texto donde solo hay palabras y oraciones. Tiene que ser un proceso en el que yo interactué con el texto y obtengo y construyo significados a partir de lo que leo. Entiendo y voy a construir, pero no voy a hablar de palabras y oraciones. Comprensión: sacar significado de lo que leo		Motivarlo. Que ponga atención, estén concentrados que les guste. La forma de dar la clase; llegar tajantemente, desde ahí el niño te pone una barrera. Tratar de que no copien, sino de que entiendan	Actividades del libro, exposiciones, con sus anotaciones, ya de lo que vemos se hace un resumen o unas preguntas o entregan un trabajo de lo que entendieron.
INCOHERENTE		M repite fragmentos del texto. Énfasis en la ortografía.		Captar las ideas relevantes de un texto, sería como un resumen			
COMPLEMENTARIO	Leer un texto y luego cierran el libro y escriben lo que ellos entendieron. Lectura por turnos		Similitud con los exámenes de carrera magisterial		Irresponsabilidad de los padres: sus hijos, no traen tarea.		

Representación de comprensión lectora: “Saber” lo que leyó=Captar el contenido del texto. Énfasis en la forma de leer y en la ortografía, tiene que ser a la primera lectura, pero si no se logra, se vuelve a leer los fragmentos y se reflexionan. Liga entre producción de textos y comprensión.

Elena: Entender exactamente lo que se lee y se escribe, que razone lo que lee.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Escriban textos, más y bien; plasmen sus ideas; desarrollen su creatividad. Gusto por la lectura, reforzar que escriban cuentos, descripciones amplias, que no se copien de una idea, les falta más imaginación.	Preguntas: literal e inferencial. Activación de conocimientos previos. Distinción entre el cuento "completo" y un fragmento de él. Lectura de texto, de cada párrafo subrayen el tema principal. Elaboración de crucigrama, producción de texto ligada a partes específicas del crucigrama. Localizan partes del texto.	La primera (Jacinto empieza a pensar en el cine cuando ocurre lo siguiente) no da lógica a la respuesta. Nunca se habla de la exposición de una cinta. La respuesta puede ser la primera, pero no le da mucha opción al niño. Se le va hacer difícil porque aquí en qué momento marca que está pensando en el cine, aparte de que nunca ha ido a una función de cine. Para contestar las preguntas, el niño a veces, se va guiando y retomando la lectura (Varias lecturas); va a querer encontrar esta situación así como viene en el cuento. El tercer reactivo sí, por la relación directa entre la pregunta y el texto. La encuentras fácilmente en el texto, para que el niño comprenda más rápido.	La tercer definición puede ser, porque aquí estamos hablando de las ideas principales y relacionarlas con el conocimiento previo que el niño ya tiene, (es pertinente para un adulto)	Costumbre a que el maestro les explique, no leen instrucciones; falta de fluidez en la lectura, no respetan puntuación, ni le dan entonación.	Que desde sus primeros años sepa lo que es un libro. El docente centrarse en lo más importante de los párrafos eso preguntarlo. La idea principal de cada párrafo: es la que más se les queda a los niños.	Si contestan a preguntas directas o por iniciativa propia, a veces en el cuaderno, cuando el niño capto la idea y desarrolla sin ningún problema el ejercicio.
INCOHERENTE							
COMPLEMENTARIO			El reactivo ¿Qué enseña el cuento? olvida la ilusión del niño de ver una película, nunca había ido a una función de cine; hablamos de Jacinto y la respuesta debe señalar a Jacinto. Los niños de 3° apenas están resolviendo lo que es un cuestionario, entonces a ellos se les tiene que marcar muy bien la pregunta así como viene el texto y la respuesta; al niño de 4° le puedes cambiar un poco. En 3° generaría confusión porque en 2° resolvía preguntas sencillas; 3° va a querer encontrar el enunciado de la pregunta así como está en el texto.	me gusta la primera por la expresión: construye significados a partir de lo que lee. Cada persona asimila de manera diferente, el niño construiría un significado. Interactuar con el texto hace que tu mente identifique, construya, como la alfabetización, que no es nada más que leas y escribas sino que entiendas lo que lees, lo comprendas y lo que escribes.	En la escuela no hay tiempo y no hay práctica en su casa.		

Representación de comprensión lectora: Captar las ideas principales del texto, entenderlas exactamente como las dice el texto y razonarlas (Reflexionarlas). Imaginar “la trama” del texto y los aspectos literales son sinónimo de comprensión lectora. La fluidez y pronunciación contribuyen a la comprensión. Liga indispensable entre comprensión y producción de textos. Con base en lo anterior, aunque M conoce la relevancia de la construcción de significados, no la promueve de manera primordial en su aula, porque no la “tiene integrada” a su representación.

Mtra. Elías: Entender con base en la experiencia de los propios niños un texto, a la primera leída a la segunda o tercera.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Preguntas que ellos mismos las deduzcan del texto porque luego no vienen. Preguntas de comprensión.	Varias lecturas, activación de conocimientos previos. Anticipación, indica gráficamente dónde van a leer. Lectura en voz alta de todo el grupo y otra lectura que realiza el maestro. Corrige errores de pronunciación durante la lectura. Pide analizar la lectura, destaca la estructura del texto: dónde está la introducción y qué contiene; luego el cuerpo o desarrollo dialógico (lee rápidamente aunque va haciendo pausas).	Todos están bien para medir comprensión; exigen que el alumno infiera, y las inferencias son parte de la comprensión.	La mejor definición es la del reconocimiento de las palabras es importante porque si no sabes el significado de algunas palabras estaremos entendiendo otra cosa diferente a la que el autor quiere. Las otras dos definiciones se relacionan entre sí.	No hay apoyo familiar, al menos de la mitad del grupo.	Que tengan hábitos de lectura.	Por medio de preguntas
INCOHERENTE							
COMPLEMENTARIO		Resolución de preguntas (diseñadas previamente): dos de opinión y una inferencial.	El libro del maestro considera el componente de español que contiene la comprensión lectora: hay comprensión específica y otra global.				

Representación de comprensión lectora: Entender = Reflexionar (con base en los conocimientos previos del lector) el contenido de un texto. Implica inferir y deducir lo que el autor quiere comunicar, reconociendo las palabras del texto en el contexto del mismo para no entender cuestiones diferentes a las que se comunican, por lo cual, es importante leer con la entonación adecuada, las veces que sea necesario. La comprensión lectora requiere el conocimiento de la estructura del texto y emitir opiniones sobre la temática del mismo.

Amelia: lo que absorbe uno de un texto aunque no exactamente como está en el libro pero tienen una idea que no es equívoca, lo que recuerdan. Que el niño captó algo de la lección.

Elementos	Actividades	Clase	Reactivos enlace	Definiciones de comprensión	Obstáculos	Aspectos-favorecen	Evaluación
COHERENTE	Dibujo, maqueta, trabajos de follaje, no hacerlo muy aburrido o tedioso: puro leer y puro leer. Por medio de actividades manuales ligados a la lectura. Cuestionario (aunque dicen que es del tradicionalismo), se debe utilizar por su semejanza con el examen, entrena al niño: práctica, aprende a contestar con paréntesis, al subrayado, dónde debe ir encerrado, tachando, o contestar así directamente.	Activación de conocimientos previos: correcciones a alumnos. Lectura en voz alta por turnos, M no corrige errores ni tampoco omisiones. M va interrumpiendo para comentar “textualmente” lo que acaban de leer y lee de nuevo la parte que los alumnos habían leído, pide que los alumnos comenten, qué ven en las imágenes pero ella va guiando una situación de pregunta-respuesta preguntas literales. Varias lecturas.	Las preguntas tienen que ver con el grado, para tercero están bien, tomando en cuenta que depende de la capacidad del niño, de si es listo o no. El segundo reactivo ¿qué enseña el cuento? deja una enseñanza más o menos se refiere a la moraleja de una fábula que ya se vio en tercero, por lo tanto es adecuado.	El lector tiene que interactuar con el texto, si el niño no lo lee, de qué manera va a tener interacción; y obtiene y construye significados a partir de lo que se lee: el niño a veces no nada más con lo que dice (el texto) exactamente, pero tiene la noción, o sea sí comprendió algo, aunque no exactamente. La tercera definición sería elaborar ideas principales, que también para sacar las ideas importantes, la idea principal de los textos, se obtiene el conocimiento y relacionarlas con las que ya se tiene.	El principal problema: no leen las instrucciones.	El tipo de texto, que sea atractivo y novedoso para el interés del niño, ejemplo las obras de teatro, fábulas. Práctico con los niños atender las instrucciones, estudio la lectura, hay de todo, hay niños que leen muy rápido y hay otros que se les dificulta.	Ejercicios del libro, aunque no contesten exactamente como dice el libro. Utilizando el refrán o el chiste. Hay niños que tienen preferencia por matemáticas y no quieren saber de español. Y alguno que otro ya muestra sus preferencias hacia ciertas materias.
INCOHERENTE							
COMPLEMENTARIO		Cuando finaliza la lectura, pregunta si tienen algún comentario pero ante una respuesta errónea ella termina por dar todas las respuestas. Destaca los aspectos más importantes del texto.	La tercera pregunta se relaciona con la inferencia, exige analizar qué, o inferir qué. Este reactivo tendría un mayor grado de dificultad, pero hay niños muy listos y va a ir de acuerdo a las capacidades del niño				a veces uno quisiera que todos comprendieran pero no se puede, siempre hay niños que se les dificulta más

Representación de comprensión lectora: Captar la información del texto, recordar lo que se leyó, depende de la capacidad individual y de atender a las instrucciones, no importa tanto la forma de leer, pero sí influye son el tipo de actividades que se implementan y si los textos del interés del alumno.

MAESTRO	DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA	PRIMERA ACTIVIDAD PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN	SEGUNDA ACTIVIDAD PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN	OBSTÁCULOS PARA QUE LOS NIÑOS COMPRENDAN
SONIA-RUR-6	Entenderlo, leer con una finalidad y que al terminar de leer, sepamos... y lo principal, yo creo que entendiendo eso vamos a este... a agrandar nuestro acervo cultural, porque a vedes nada más leemos por leer. Comprender es entender el sentido y el contenido de lo que se está leyendo.	Cuando vamos a leer un texto o un libro, de inicio les pregunto lo que le llamamos: explorar conocimientos previos, o sea, es lo que hago; después nos vamos a la lectura, y al final a veces hacemos un comentario.	...que durante la lectura se vayan haciendo preguntas con las imágenes (...) y a veces (eso) les interesa también. (...) el ir utilizando imágenes, ir haciendo pausas, dentro de la lectura funciona, además de que los motiva, creo que sí da resultado, o me ha dado resultado a que si yo nada más tomo y leo y nada más. Al final veo que no se cumplen con los propósitos de la comprensión	De los niños un obstáculo es que no tengan libros en su casa y que no haya biblioteca en su comunidad. En el aula: el cómo uno desempeñe su trabajo, (...) la labor que uno como maestro haga en cuanto a ese tema... pudiera ser, las distracciones que por ahí a veces tienen.
ELIAS-RUR-3	Entender, retomar la experiencia de los propios niños, comprender es entender a la primera leída a la segunda o tercera.	Preguntas que ellos mismos las deduzcan del texto porque luego no vienen. preguntas de comprensión.		Que algunos niños no son apoyados en su casa, todo ese trabajo se lo dejan al maestro. No hay apoyo familiar, al menos de la mitad del grupo.
ESTELA-RUR-6	Pues bueno... la comprensión lectora es... este... yo lo trabajaría con mis alumnos, en un ejemplo, que leyéramos una determinada lectura, pero que el niño le de la entonación correcta y al darle la entonación correcta eso va imaginando y recreando todo lo que aquella lectura le va dando a entender ¿no? y que estuviera muy atento, que se involucrara en el mundo de la lectura, así en lo que quisiera... eso sería comprender la lectura.	Pues... que a mí me gusta mucho leerles... a ellos, entonces este... pues no soy una experta en la lectura ¿verdad? pero sí me defiendi muy bien, y me gusta crearles el momento así, darles el... el... para que estén atentos y se vayan ellos recreando. Me gusta usar mucho la imaginación... en cuanto a comprender y todo eso...	también practico mucho la lectura de que todos participen en cada punto que siga el siguiente y el siguiente y el siguiente, para que ellos vean la entonación que les dan o que si respetan y ellos mismos crear una crítica así ¿no?: pues debes respetar los puntos, no se te entendió lo que leíste, y todo eso; y si hay alumnos que ya se le dan eso de leer y darle la entonación. Entre ellos se corrigen.	(¿Sí hay niños a quienes se les dificulta comprender?), Sí, incluso leer. Tengo una niña, Cristina, que lee pésimo y ya va en sexto año y lee pésimo. (Esto lo atribuye a que no hizo un muy bien primero) Otro tipo de obstáculos es que las lecturas son en ocasiones (...) aburridillas, si hay algunas... aburridas como por ejemplo esta de mapas, mmm, aja, esta por ejemplo que te habla de los mapas, de cómo se empezaron a hacer los mapas, para qué y todo eso, y del uso de la brújula y todo eso pues sí, como que más aburridón. Así como que... depende de los temas ¿no?
AMELIA-RUR-3	Lo que absorbe uno de un texto, ahora si lo que absorbe uno de un texto, ahora sí, como hace rato que vimos lo de la historieta ¿no? hay niños que por ejemplo... pues no lo dicen exactamente como está en el libro pero dan una respuesta que... no es equívoca, o sea que es... este... lo que le decía... que tiene la idea ¿no? que es una secuencia de dibujos... que este... tiene ora sí qué recordaron... ahí quiere decir que el niño sí capto algo de la lección ¿no? y hay otros que no, entonces el niño no estubo atento, no comprendió, no lo absorbió, no, no este... no captó.	El dibujo, la maqueta, este... trabajos de follaje, por ejemplo acabamos de ver la pirámide de la alimentación... también no lo vamos hacer que sea muy aburrido puro leer y puro leer, no. También por medio... hicieron su trabajo con plastilina, el niño tenía que identificar pues... ¿cuál va aquí? pues a ver lee ¿Qué grupo va aquí? leguminosas, ¿cuáles son las leguminosas? no, pues... el frijol, ahí van viendo... ah, pues ahí vas a ir moldeando con plastilina, lo vas a colocar donde va ese grupo y así, o sea, no también hacerles tan tedioso.	El cuestionario siempre los utilizo aunque ya dicen que ya es del tradicionalismo ¿no? (...) yo pienso que (...) sí debe de ser porque al menos un examen, pues son preguntas ¿no?, sí inclusive el niño ahí va adquiriendo para contestar con paréntesis, entonces por medio de la práctica el niño va aprendiendo a contestar con paréntesis, al subrayado, dónde debe ir encerrado, tachando, (...) o contestar así directamente.	practico con los niños, estudio la lectura, hay de todo, hay niños que leen muy rápido y hay otros que se les dificulta. El principal problema que me enfrenté al entrar con este grupo fue que al contestar el examen, las instrucciones no las leen, se las saltan, las pasaban desapercibidas, entonces lo que hice fue sugerirles que tenían que leer las instrucciones o colocarlas en el pizarrón porque ellos quieren que yo se los diga por ejemplo me dicen, ¿qué vamos hacer, qué dice? Y lo que yo hago es hacer que el niño se interese por las instrucciones, fomentar la práctica y recalcarles que lean y lean. A veces los exámenes traen la instrucción de pintar de azul y ellos por no leer no hacen lo que deben.
IRIS-RUR-6	Pues es que lo puedan explicar, que lo puedan resumir en sus propias palabras, que puedan sacar lo más importante, y... o sea, sobre todo... que se les quede algo significativo; porque o sea, comprender un texto pues entra en todo en naturales, en historia, en geografía, entonces que ellos puedan extraer esa información, para mí eso es comprender un texto.	...que a los niños les guste leer (...) íbamos un día a la biblioteca y hacíamos una actividad y ahorita a mis alumnos no puedo quitar su biblioteca; a mí eso me ha ayudado porque ellos leen lo que quieren, me dicen lo que quieren, (...) pues básicamente es el gusto por leer, o saberlos escuchar porque ellos se quieren expresar, porque muchos leen o entienden pero no lo pueden expresar, y hay muchos niños que si desean comentarlos y nada más están esperando el día lunes. Nosotros tenemos un registro en donde ellos anotan el libro que más les gustó, por qué les gustó, si no les gustó y tenemos otro en donde dicen de qué trató el cuento, cuál es el inicio, cuál es la parte importante y cuál es el desenlace eso es en lo que básicamente yo me auxilio mucho.	Como estamos viendo lo que es reflexión sobre la lengua vimos algunas estrategias para enseñarles a los niños ortografía por ejemplo, a mí, lo que aprendí que luego uno no siente que los niños sean capaces de hacer, que la sopa de letras, que los crucigramas, que las adivinanzas, que los trabalenguas y eso a su vez, o sea... sirve para comprensión lectora y sirve para reflexión sobre la lengua, entonces, es hacer que los niños hagan y que con el paso del tiempo pues vayan adquiriendo como habilidad, modificando y como precisando más, o sea es como una guía la que les damos... ahora sí sus habilidades... entran en juego.	...tal vez me falte organizar mas actividades que puedan fortalecer pues la habilidad de la comprensión lectora , es algo que también viene de la casa. Hay niños o hay papás que dicen "oye hijo te traje este libro, ¿de qué trata? ¿te parece interesante?" y hay papás que igual "no, no quiere leer, se sale, no me hace caso, "ahí" se lo encargo" entonces como que de parte de la familia nos están dejando como que mucho, o sea que nosotros nos hagamos responsables de las cosas que ellos tienen que hacer, entonces ese sería para mí el principal obstáculo, no hay como motivación para que puedan leer. Otro obstáculo sería pues que le dedicamos a veces, más tiempo a matemáticas, pensamos que es lo más importante
ELENA-RUR-3	12:00 La comprensión lectora la puedo definir como... pues... el entendimiento de... el entendimiento y... de lo que leemos y escribimos. El entendimiento... pues entender exactamente lo que tú lees... entender lo que tú lees y... manejar adecuadamente lo que... lo que tú escribes, eso es para mí la comprensión... comprensión lectora... que el niño entienda lo que lee, el niño; porque el niño lee... lo que siempre sabemos no le entiende entonces el niño tiene que... vaya... el niño razone lo que está leyendo... que pueda... eh... con... eh... con el propósito de lo que está leyendo.	Que ellos escriban sus textos, el que ellos escriban más y bien,... plasmen sus ideas, tienen que desarrollar su creatividad primero para saber o entender el gusto por la lectura, siento que primero les cuesta trabajo escribir cuentos, escriben enunciados muy bien, eso sí ya he logrado (...); lo que me falta ahorita reforzar es que escriban cuentos, que me hagan descripciones más amplias, porque luego como que no tienen ideas, yo les doy una idea y todos se copian de esa idea; les falta más imaginación... eso es lo que tengo que lograr este año. Antes los niños desarrollaban más fácil los		se están acostumbrados a que uno les explique, luego no... no les gusta leer... las instrucciones; sí leen cuentos y todo, pero exactamente las instrucciones quieren que el maestro se las explique No, leen: en... tres... vis... ta... dor.... no se detienen en los puntos, ni en las comas ni le dan entonación a los signos de interrogación, aunque aquí se les enseñé... lo mejor para un niño es que practique en su casa, porque aquí no hay tiempo... y no hay práctica en su casa

KARINA-URB-4	Bueno pues son las habilidades que... de las que se vale el alumno para tratar de identificar las ideas principales del texto.	me estoy apoyando en los resultados de Enlace (...) y en la forma de plantear las preguntas (...) de una lectura (...) se desprenden varias preguntas relacionadas con la comprensión lectora, reflexión sobre la lengua, escritura, lectura, los cuatro componentes versan sobre esa lectura generadora. entonces en el mismo texto vienen las interpretaciones del texto, que se analice el texto, (...) el libro del maestro sugiere unas actividades previas a la lectura que vienen siendo la anticipación, la predicción antes, porque hay unas actividades antes, durante y después de la lectura, entonces al iniciar un texto se le pregunta primero el tema o el título de la lectura entonces con eso los niños anticipan de qué cosa se va a tratar, por ejemplo los mapas, bueno la lectura que vamos a hacer se relaciona con los mapas, antes de eso ya habíamos visto en Enciclopedia diferentes tipos de mapas (...) y entonces comentaron ¿qué cosa es lo que veían? qué representa el mar, las montañas, ellos te dicen, y ya después: la lectura se relaciona con los mapas, de qué creen que se trate.	(...) hemos visto (...) la estructura del texto y ellos dicen si es un texto literario, informativo, poesía, instructivo, y les llama la atención, (...) se realiza la lectura (...) sorpresa donde un niño lee hasta donde quiera y después dice el nombre de otro compañero y así se van pasando la lectura, (...) a veces durante la lectura aparecen palabras desconocidas o palabras que no están en el vocabulario de los niños, se les pregunta de qué creen que se trate; se trata de ubicarlo en su contexto si no se logra entonces ya se hace uso del diccionario y ya al final se hacen preguntas (...) literales, (...) inferenciales o (...) de opinión y entonces ya los niños ponen un poquito más en práctica el análisis de la lectura.	A veces yo siento que tiene que ver con la seguridad, pues porque a veces lee o participa, pero pensosamente, entonces sí sabe, pero que no habla que participa poco, entonces, yo siento que a lo mejor es inseguridad, no veo otra situación por la que no quiera participar, porque de saber, de entender pues yo creo que la mayoría si lo logra.
JUAN-URB-3	Comprensión lectora sería, tomar la información que nos da el texto escrito... tratando de entender qué es, cuál es el significado que el escritor o la persona que lo hizo quiere dar a entender; que al leer algo se entienda, se sepa qué se va a hacer, si es una instrucción o que piense uno qué fue la historia, que trató de decirnos, y cuáles fueron las razones que lo obligaron, imaginar también por qué hicieron eso, por qué lo escriben.	No, alguna que siempre funcione no. Estamos trabajando también, lectura de palabras, trajeron un libro fotocopiado del método Simón Bolívar, supuestamente, pues es para lectura de calidad y la comprensión. Y la lectura de calidad pues es la lectura de palabras, de series de palabras primero de fácil lectura de dos sílabas, después (...) con tres sílabas, después cuatro sílabas y después más complicado, y eso lo va representando con dibujos, sí da un poco de resultado y ahí la comprensión lectora se maneja, darle una palabra al niño que el niño haga el dibujo de la palabra, (...) que es lo que signifique la palabra. Y sí, sí mejora un poco la comprensión		Su nivel de lectura primero: una lectura deficiente va a ser difícil que comprendan de forma adecuada si les falta fluidez, si la pronunciación está mal, los problemas de lenguaje también influyen mucho. Hay alumnos que no pronuncian bien la erre; tantas distracciones que tienen en el hogar la televisión, tienen poca práctica de lectura, poca comunicación oral también, poco platican, están solos en su casa.
ANDRES-URB-	(...) existe comprensión lectora (...), cuando el niño crítica lo leído, critica al autor en forma de que esté de acuerdo con lo que él dice o en desacuerdo con lo que él dice; es más por decir sí o no (...) interactuar con el texto nos lleva a hacer inferencias; (...) predicciones; (...) anticipaciones; (...) a usar todo nuestro bagaje mental para poder hacer una crítica de lo que yo leo; (...) a utilizar todo nuestro bagaje mental para que lo que el autor está diciendo no nada más sea eso, sino que yo lo enriquezca (...) (Comprensión lectora) es la interacción del receptor con el emisor. (...) para encontrar, mediante los conocimientos que ya tiene uno adquiridos y la lectura que le proporciona el escritor, nuevos significados para llegar a una mejor socialización de nuestros semejantes... luego... llegar a lo más profundo que sería la crítica de lo que yo estoy leyendo; la profundidad de la comprensión lectora es poder criticar lo que se está leyendo. (...) interacción, búsqueda de significados, crítica, crítica hacia lo leído.	De actividades para promover la comprensión en mis alumnos bueno... este... primero una lectura rápida, hojeando subtítulos y después buscar ya más detenidamente las palabras desconocidas, tercero buscar significados... y cuarto realizar ya la lectura detenida para comprenderla mejor ya tomando en cuenta que ya las palabras desconocidas ya las conocemos porque ya vimos su significado y un ejercicio es lo que a mí me funciona, repartiendo así el trabajo.		la falta de motivación del alumno para leer; le dice uno vamos a leer estamos acostumbrados a no leer si no trae monitos la lectura que no tiene fluidez: hay niños que para leerle a usted tres renglones se tardan cuatro minutos, entonces cuando ya llegaran a la última palabra del párrafo ya se les olvidó lo que decía... ese es otra de las causas. Otra de las razones es que no ejecutan la puntuación y entonces unen la terminación de una palabra seguida de punto con la que empieza inmediatamente en la otra oración, la unen y entonces muchas veces eso hace que el significado cambie... que adquiera otros significados, las comas, etc. el no dedicarse también... a interpretar, otra cosa... es la entonación de la lectura
ROSA-URB-3	Pues que el niño entienda y sepa lo que leyó. Porque hay veces que lee y ¿qué entendiste? no, pues no se... y hay niños que si leen una vez: ah maestro esto es así, esto y esto. Que comprendió.	Mira por ejemplo está esta aquí: recetario de cocina, entrevista, el diario también ese lo estoy llevando, un diario de... ¿Escriben un diario? Sí, escriben un diario también... también el diccionario pero de ellos o sea que... las palabras que no entiendan y lo que ellos entiendan, lo buscan en el diccionario y de ellos, de ellos. La leyenda, ahorita estoy con cuento, leyenda, chiste, cartas chuscas, juegos y noticias o sea que hay mucho	Lo que estoy viendo ahorita en historia es hacer cosas pequeñas. Utilizo mucho el dibujo, mira le saco copias y lo que ellos le entendieran, explicamos un tema, lo leemos, lo explicamos, y bueno lo escribimos. Ponemos ya, nada más lo principal, y como te digo que nos dan los exámenes ahorita ya nada más me baso a qué es lo principal porque a veces no es necesario meterles tanto porque no va a venir en el examen.	Que no ponen atención

ACTIVIDADES PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN	ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA COMPRENSIÓN	CLASE
comentamos (...) platicamos sobre lo que...Les hago preguntas, y en base a lo que ellos van contestando pues ahí me doy cuenta si sí realmente comprendieron, o si tienen la idea o no, básicamente voy preguntándoles, en ocasiones a veces también escrito, de repente una serie de preguntas, y ya, pero eso de que están mal en la comprensión o eso de la lectura me doy cuenta en los exámenes, porque simplemente a veces no saben comprender una instrucción, o sea, o no quieren ni leer a veces en el examen, o luego vienen "y qué es que no lo entiendo" pero ni siquiera han leído, o luego leen la instrucción y no, no como que la leen por leer y no saben; (...) creo que por ahí también a veces van los malos resultados o las calificaciones, también cuando el examen viene muy complicado y luego no, y no comprendieron, lógico que no van a contestar bien		Lectura previa, lectura de preguntas referentes al texto (distribuidas por equipos) antes de una nueva lectura. Segunda lectura con apoyo de Enciclopedia, recomienda "escuchar y centrarse" (localización específica de temas, comprensión local). Contextualiza ¿qué es un pirata? (pregunta inferencial) retoma respuestas de alumnos y amplía con la definición (construye M una definición de pirata). "En la lectura se habló de esto ¿sí o no?" (pregunta ambigua). Resolución de preguntas: una respuesta parcialmente. Revisión grupal de las respuestas a las preguntas: respuestas textuales, M amplía la respuesta, intenta introducirlos a la explicación. Respuesta textual, M amplía la respuesta: cuestiona las acciones de los personajes de la historia: pregunta textual-literar, pregunta inferencial, M complementa las respuesta, los guía hacia el texto para identificar en él la parte correspondiente al tema de la pregunta. Distinción realidad-fantasia. CONTINÚA LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL LIBRO: división del texto en temas y subtemas y luego por párrafos.
Por medio de preguntas	Que tengan hábitos de lectura.	Activación de conocimientos previos (¿qué es una entrevista?). Anticipación ¿Qué creen que le hayan preguntado? indica gráficamente dónde van a leer. Leen el texto, M corrige errores de pronunciación en el momento. Finaliza la lectura y él lee, M pide analizar la lectura, señala dónde está la introducción y qué contiene; luego el cuerpo o desarrollo dialógico él lee el texto nuevamente (lee rápidamente aunque va haciendo pausas).
realizamos preguntas después de cada lectura: a ver de qué trato, de qué trata el tema, quiénes participaban este...pues es que por lo regular nosotros en nuestro libro de texto pues nos marcan lecturas de personajes así de personajes, fábulas, cuentos, historietas... pues obras de teatro, a ver quiénes participan, de qué se trataba, qué le sucedió, qué pasó primero, qué pasó después, y todo eso. Así como un cuestionamiento.	Pues que sean de este... de aventuras. De aventuras, de hacerla de emoción ¿no?, así, de aventuras. <i>Que los textos leídos por los niños sean de aventuras, y hacer la entonación adecuada.</i>	Lleva a cabo un procedimiento: pregunta qué se ve en la imagen, les da tiempo para observarlo, comentan; M lee el título, distribuye la lectura personajes. M lee, les recuerda la relación entre obra de teatro y escenografía, pregunta si han participado en obras de teatro (los contextualiza con el tipo de texto, conocimientos previos acerca de qué es una obra de teatro) LEEN (M no interrumpe durante la lectura) FIN DE LA LECTURA. M continúa leyendo las actividades-instrucciones, formula preguntas: ¿qué les pareció la lectura de la obra? pregunta de opinión ¿sí se entendió? pregunta "ambigua" quizá evaluativa, para evaluar (como las hace seguidas, los alumnos sólo contestan la segunda, a coro y diciendo sí). Serie de preguntas: literal, de comprensión global, comprensión global, literal, dos preguntas de descripción de personaje- comprensión específica-literar) en todas la preguntas M sugiere la respuesta, da poco tiempo para contestar, pregunta literal.
En los trabajos que realizamos como hace rato hicimos una práctica, de qué es una historieta, como le dije algunas niños lo captaron más rápido y lo explican con sus propias palabras y lo hacen bien, o sea hay niños que lo expresan con sus propias palabras, no le van a decir exactamente como está en el libro y yo se las pongo como buena. Pero si hay niños que de plano están en la nube. Utilizamos el refrán o el chiste y pues a veces uno quisiera que todos comprendieran pero no se puede. Pero siempre hay niños que se les dificulta más, hay niños que tienen preferencia por matemáticas y no quieren saber de español, sigamos con matemáticas... dicen. Y alguno que otro ya muestra sus preferencia hacia ciertas meterías.	El tipo de texto, que sea atractivo, que sea novedoso para ellos que sea de interés, pero también va a influir si el tema le parece interesante para el niño tenemos de ejemplo las obras de teatro que vienen aquí, viene también fábulas y hay niños que tienen en su mente lo que es una fábula por lo que vieron en la tele. La obra de teatro ya no se difunta por lo términos que se usan.	Comentarios de M anticipados a la lectura: recuerda el tema, activación de conocimientos previos, M corrige haciendo referencia de nuevo a la pregunta, M no explica ampliamente dando una escueta definición de lo que se va a hablar en el texto. Durante la lectura en voz alta, M no corrige errores ni tampoco omisiones de alguna palabra e incluso del título. M va haciendo pausas durante la lectura y comenta lo que acaban de leer, ella lee de nuevo la parte que los alumnos habían leído, y en los comentarios sólo repiten lo que dice el texto, pide que los alumnos comenten qué ven en las imágenes pero ella va guiando una situación de pregunta-respuesta preguntas literales.
pues ven los ejercicios que les pongo no, por ejemplo, ahorita están haciendo ellos un cuadro comparativo sobre los Zapotecas, entonces ellos tienen que leer, y dependiendo de las preguntas que yo les puse en ese cuadro ellos tienen que poner la información, después que haces este cuadro los niños lo tienen como que entrelazar y hacer un resumen, para mí esa es una manera de evaluar la comprensión lectora, otra es cuando los pones a leer, eso básicamente lo hacemos en español y empezas a preguntar, y ¿a ti que te pareció esto?, ¿te fijaste en este detalle?, y dices que entonces muchos niños observan hasta demás detalle e inclusive hasta corrigen, "no maestra es que no se ha fijado que llevaba esto, que llevaba el otro", y esa es otra manera con la que yo evaluó, o sea, de manera oral, de manera escrita.	que les falta a esos niños saber leer, porque muchas veces, tengo niños que leen muy bien, muy bonito, pero les digo qué entendiste y se quedan callados, a mí se me hace algo muy complicado y muy abstracto, o sea, qué comprendiste, yo creo que cada uno es muy individual y todos los niños algo comprenden, o sea no es nada, o sea, algo comprenden, les hace mas falta expresarse, tal vez confianza, tiempo y por ejemplo pocas veces hago los círculos de lectura. Uno siempre se queja por el tiempo pero la comprensión lectora, está en todos lograr el gusto por leer por compartir, de lo que leen ahora explicame, ahora dime y yo siento que a mí como que todavía me falla, porque vemos algo de español y si es por ejemplo gramática, ahí se tiene que ver la comprensión lectora al aplicarla, al redactar un texto, entonces los niños si vemos por ejemplo sinónimos y les ponemos otra palabra que no haya estado en la lista, o sea de todos los sinónimos ya no saben qué es.	Antes de leer la historia, M la recomienda, promueve el interés por ella. PRIMERA LECTURA: escuchan y leen en pantalla la historia (de Enciclopedia) al finalizar M pregunta ¿les gustó? (realiza ésta pregunta para saber si la historia atrajo la atención de los alumnos y quizá para saber si estuvieron atentos). Pregunta dirigida a identificar el tipo de texto; M continúa realizando preguntas para indagar cómo supieron qué tipo de texto es: identificación de elementos que forman parte de la estructura del texto: acotaciones, diálogos, escenografía;M retoma los comentarios de los alumnos y trata de resumirlos, refuerza y complementa sus participaciones que en general giran en torno de la estructura del texto. SEGUNDA LECTURA: ahora es por turnos, M distribuye los personajes de la historia a diferentes alumnos. Mientras realizan la lectura: M corrige pronunciación ("¿con voz de caperucita!", ¿zapapito?) y junto con el grupo también corrige (a un niño que leyó las acotaciones cuando M había dicho que no se leyeran y a otro alumno que se distrajo)
Les pregunto y luego se da uno cuenta en sus caritas cuando saben o no la respuesta, ahí en las caritas se les ve todo, van preguntando y... voy preguntando... y ya por iniciativa propia van contestando y ya te das cuenta quien está conteste con mayor frecuencia y en otra que tú les preguntas y no saben y ahí es como se evalúa mejor que a veces en el cuaderno y los ejercicios que se apoyo uno mucho, de los ejercicios que uno va poniendo, de las actividades que ellos tienen que desarrollar... cuando el niño capto la idea, cuando el niño desarrolla sin ningún problema el ejercicio y cuando no es cuando... ahí me doy cuenta.	que el niño... desde sus primeros años de vida sepa lo que es un libro (...) lo más importante del primer párrafo lo pregunto y le digo a tal niño contéstame, no, no se lo sabe, le pregunto a otro niño y entonces, así voy por párrafos, la idea principal de cada párrafo es la que me gusta preguntar porque es la que más se les queda a los niños. Así separo siempre por párrafos y ya anoto ahí el nombre del niño que me va contestando	Preguntas: literal e inferencial Ésta última pregunta ambigua, pudo haberse contestado diciendo autor o el nombre de él, ya que sí venía en el texto.), M comenta la procedencia del texto, intenta distinguir entre el cuento "completo" y un fragmento de él. Antes de iniciar otra actividad, M hace una recordatorio de las actividades que han venido realizando: a tercero le recuerda que vieron la historieta, y a cuarto la fotografía identificación de temas centrales por párrafo, inicia apoyándolos, les pide que lean cada párrafo y subrayen el tema de cada uno.

<p>(...) lecturas del... estilo de lectura, palabras, oraciones y frases, pero muchas veces también al resolver actividades de matemáticas por ejemplo, a veces dicen "es que no le entiendo, no le entiendo, no le entiendo" y ahí un tanto es recordar lo que hacemos con las lecturas de español, son lecturas generales y así con geografía. Es que ahí enfocan esas habilidades que tratan de combinar las actividades previas con lo que están leyendo en el texto y en este caso le digo "no mira a ver, lee nuevamente" y bueno ya lo leen con más calma o comentan entre los niños lo que cada quien entiende y llegan a una conclusión; (...) la evaluación está presente en todo momento, porque resuelven actividades del libro y mismo lo vemos con las pruebas(...) todo es global no podía decir que es fraccionado que nada más esa palabrita sino que se trabaja con las actividades de todas las materias y bueno ya uno se da cuenta qué niño..., además (...) tiene mucho que ver el interés de los alumnos porque dicen: "ah, yo no lo hago" de ahí no lo sacas.</p>	<p>Muchas veces tiene que ver en cómo uno le presenta el texto o la actividad, porque a veces les decimos lean el texto, de tal página a tal página: ellos lo hacen mecánicamente, pero si les presentas por ejemplo ahorita que vimos la leyenda del fuego, si les presentas previamente una lectura, se las dramatizas, o vas leyendo y esperas que ellos te digan o hagan la revisión sobre la palabra que sigue, como que los enrolas más, si les presentan unas imágenes, si les presentas un libro, entonces todo está en las estrategias que uno utilice, y pues eso te lo da la experiencia porque nadie.</p>	<p>Comprensión de textos oralizados (instructivo), M va guiando a los alumnos para que comparen los textos e identifiquen semejanzas y diferencias. Análisis de la estructura del texto, destaca los elementos centrales del tipo de texto: título, materiales, procedimiento. Cuestionamientos para analizar la secuencia del instructivo. M pide que los A comparen su instructivo con el del libro. Elaboración de experimento llevando a cabo las instrucciones, cuando había dudas revisaban el libro y M les pedía que eso hicieran. Sigue la secuencia didáctica del libro, pide interpretaciones de norte, sur, este, oeste, signos (señalamientos), etc., en el texto.</p>
<p>Observar cómo resuelven una cuestión al leer una instrucción escrita, también al escuchar una instrucción oral y más se ve en los exámenes hay cosas muy sencillas como ¿cuál de las operaciones vas a utilizar? Y el niño resuelve las operaciones. Las instrucciones de las pruebas nos dan a veces la idea de cómo andan en comprensión y qué falta por enseñar. Ahora para evaluarla tendría que ser una prueba objetiva, darle una ficha de forma particular y que ellos la resolvieran porque por observación son muchos criterios mas, lo concreto sería un examen escrito.</p>		<p>M da preámbulo a la lectura: comenta el título. Dictado de texto: unidades de dos a tres palabras. Termina el dictado, M comenta por qué seleccionó el texto; da la pauta para saber cuál es el uso que están dando a los guiones, sugiere además que los personajes de la historia dialogan por un "problema", pregunta cuál es ese (pregunta inferencial), los alumnos responden. Lectura en voz alta grupal del texto (dictado y en lámina). Finaliza la lectura e inmediatamente M retomando la última pregunta del texto, hace un comentario aludiendo a la problemática que abordaba el texto. SEGUNDA LECTURA: antes da indicaciones, leer las comas, no leer palabra por palabra, da ejemplos. Leen, al finalizar pregunta a varios niños qué creen sobre la pregunta del texto, dan sus puntos de vista y M busca profundizar en su respuesta (interpretación de situaciones a nivel local, promueve opinión) inferencias semánticas, búsqueda de significado en contexto: de expresiones en particular.</p>
<p>hago con ellos es un cuestionario pero no con preguntas directas sino con preguntas indirectas, entonces en eso es lo que yo más me fijo: cómo resuelven el cuestionario, cómo lo resuelven.</p>		<p>Atención en el título del texto. Instrucción: examinar el texto: primero "vista rápida" (primera lectura-rápida) para comentar ¿de qué va a tratar el texto? (anticipación a la lectura). Pide que realicen una lectura, no tan rápida pero sí poniendo atención en algunos rasgos, sin profundizar (segunda lectura-exploratoria) comentarios acerca de qué va a tratar el texto. Tercera lectura: marcar palabras que no están en el vocabulario: les da aproximadamente 10 min. para leer. Luego comentan las palabras que no conocían, elaboran lista y buscan significados (búsqueda de significados-ejemplos- corrige interpretaciones erróneas). M dedica media hora a la explicación de significados: algunas palabras que son menos técnicas y las va poniendo en consideración con el grupo para que ellos juzguen si vale la pena incluirlas en la lista o no (Tercer lectura): M pide que tomen en cuenta los significados de las palabras que ya revisaron ya hagan esa lectura con mayor atención.</p>
<p>con las actividades que hacen de libro, con las exposiciones que hacen, con sus anotaciones, ya de lo que vemos se hace un resumen o unas preguntas o ellos me entregan un trabajo de lo que ellos entendieron</p>	<p>Motivar al niño para que él... pues le entienda; porque te digo si por ejemplo les digo: a ver léanme esto, qué dice... mmm te dicen cualquier cosa, bueno cópienme lo que entendieron, pues me copian nada más estos dos renglones pero copian, no, y yo lo que hago no, a ver cierren el libro y escriban lo que ustedes entendieron; que ponga atención, que esté concentrado que le guste, sobre todo que le guste, y es que yo también digo que es la forma de ver la clase, si tú llegas muy tajantemente ¡a ver vamos a ver esto!; desde ahí el niño te pone una barrera y ya empiezan a ver</p>	<p>Lectura de título, discusión derivada de la lectura del título, retoma respuestas de los alumnos, da ejemplos y preámbulo a la lectura. Al finalizar la lectura sintetiza lo que acaban de leer. Promueve lectura por turnos, corrige errores durante la lectura, énfasis en la pronunciación adecuada, los A concluyen la lectura del texto y M nuevamente sintetiza y comenta lo que se leyó. Comprensión de texto oralizado, reitera la necesidad de escuchar para saber de qué se está hablando, incluso, repite un fragmento del texto leído para que lo vuelvan a escuchar. Producen un texto: describen las características de un objeto incluyendo su color, cuando finalizan de escribir, una alumna pregunta ¿de qué color van a colorear el objeto? M hace alusión al texto que elaboraron. Revisión de textos: énfasis en la ortografía.</p>

CLASE	PRIMER REACTIVO	SEGUNDO REACTIVO
<p>M promueve lectura individual de otros textos: elementos de comprensión que destaca en esta actividad: evalúan la lectura de cada niño (M y grupo, le asignan calificación) corrige errores de pronunciación (al finalizar la lectura), discute el tema; da recomendaciones sobre cómo leer; hace preguntas: ¿de qué trató esta lectura? (pregunta de comprensión global) ¿qué pudieron rescatar? (ideas principales- comprensión global) da tiempo para contestar, sugiere ideas, ¿qué hacía para ser rico? (literal) ¿cómo era su familia? (literal) "cuando le pedían algo ¿qué hacía? (literal) ¿les compraban lo que querían? los alumnos dan sus respuestas (respuestas literales) ¿ustedes creen que eso sea bueno o mal? (pregunta de opinión) ¿por qué creen eso? (pregunta de opinión) al final ¿compraron lo que querían?,(inferencial) ¿quién fue el beneficiado? (inferencial) los alumnos dan varias respuestas. M da su punto de vista sobre el comportamiento de los personajes. RETOMAN LA SECUENCIA DIDÁCTICA van identificando temas por párrafo, M se confunde en un ejercicio pero corrige.</p>	<p>Bueno aquí creo que si los niños no comprenden, va a ser difícil que den una respuesta correcta, ¿no?... Aquí incluso, uno... yo cuando la leí y vi las opciones, o sea, incluso, como que... ¡no!, me voy a regresar porque no me quedó muy claro, ¿no? este... porque dice: llega la electricidad a su pueblo; entra a la escuela de su pueblo o un maestro visita la escuela de su pueblo, pero así de momento... que este..., pues la A, yo creo que sea. (...) Y en la primera si pudiera ser en base a comprensión, porque la leímos, y yo supe...pues llega la electricidad a su pueblo</p>	<p>La A, ¿no? que es bueno soñar despierto (...) Bueno eso de ¿qué enseña el cuento? se me haría más como para cuando, una fábula, ¿no? que nos dejan una enseñanza personal... y sin embargo aquí pues nada más: que es bueno soñar despierto o que el cine nos divierte o sea, se me hacen como que las tres respuestas muy este... pues no sé, que nos dejan nada,(...), pienso que sería, que se adaptaría cuando una enseñanza que nos deja la lectura, pero en especial pues la... la terminé de leer pero me quedó que Jacinto quería conocer el cine o el abuelito dijo ¿no?, después por ahí, o el maestro no sé.</p>
<p>0</p>	<p>Todos los reactivos están bien para medir comprensión porque exigen que el alumno infiera, y las inferencias son parte de la comprensión, por ello nos mostró su <i>libro del maestro</i>, que se observa que lo lleva siempre, y nos señaló el componente de español que contiene la comprensión lectora, nos indicó que hay una comprensión específica y otra global. Pudimos notar que tenía incluso subrayada la parte de comprensión lectora.</p>	
<p>M complementa, Más preguntas: literal, literal, literal, literal, literal. Pocos comentarios de los alumnos M SIGUE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS QUE LE SUGIERE EL LIBRO: distinción realidad y fantasía (promueve una discusión amplia sobre esto, ponen ejemplos de películas, y otros conocimientos), continúan: elaboran lista de personajes de la obra (actividad literal de comprensión lectora) los alumnos participan. Explica lo que son las acotaciones, ¿qué diferencia hay entre la manera de escribir un cuento y un libreto? discusión guiada por la maestra: participan muchos alumnos. Localizan las acotaciones en el libreto sin embargo no advierte que la lección marca una diferencia entre sobre dos tipos de acotaciones. La clase concluye con la adaptación de un cuento a libreto.</p>	<p>Yo lo hubiera hecho así: quién es el personaje principal de este cuento; no, pues Jacinto. ¿Qué le sucedió a Jacinto? ¿No? y dar las opciones ¿no?, este... Y esta: Jacinto empieza a pensar en el cine cuando ocurre lo siguiente. (¿Cree que si sea un reactivo que mida comprensión?) Si pero que fuera un reactivo de por acá abajo, como primero no, no. Primero: ¿De qué trata el cuento?, ¿Quién es el personaje principal del cuento?. Ese iría un poco más abajo; como una de las últimas preguntas. Porque de las básicas... de las preguntas básicas serían: quién participa en el cuento, quién es el personaje principal. (¿Mide comprensión lectora?) Sí, aja podría ser que sí. (¿Y usted cuál pensaría que es la respuesta?) Jacinto empieza a pensar en el cine cuando ocurre lo siguiente... llega la electricidad a su pueblo ¿no?</p>	<p>Yo lo hubiera hecho así: ¿Qué te parece el cuento? o ¿Qué opinión tienes de Jacinto? ¿Cómo era Jacinto?, ¿Qué clase de niño era?: imaginario, soñador o... no sé, podría ser (¿Mide comprensión lectora?) ¿Qué enseña el cuento?... sí. ¿Cuál sería la respuesta? Mmm, que las historias son entretenidas, bueno para mí, para el niño pues: que es bueno soñar despierto, aja podría ser. Sí mide (comprensión) y así vemos al niño por donde anda.</p>
<p>Cuando finaliza la lectura, ella pregunta si tienen algún comentario pero ante una respuesta errónea ella termina por dar todas las respuestas. Destaca los aspectos más importantes del texto</p>	<p>y Jacinto empieza a soñar en el cine cuando ocurre lo siguiente: llega la electricidad a su pueblo... entra a la escuela de su pueblo o un maestro visita a su pueblo. Ya ahí es para analizar el texto, Yo creo que de ahí las preguntas dependen al grado ¿no? EN GENERAL PARA ESTA MAESTRA LOS REACTIVOS ESTÁN BIEN PORQUE CONSIDERA QUE SU RESOLUCIÓN DEPENDE DE LA "CAPACIDAD" DEL NIÑO. SI ES LISTO VA A CONTESTAR LAS TRES. *</p>	<p>¿qué enseña el cuento?, la enseñanza que nos deja, que es bueno soñar despierto ¿no? porque el niño se lo imaginó; ¿qué enseña el cuento? pues más o menos se lo refiere a la moraleja de una fábula que ya se vio, en lo que sería tercero, es adecuado para ellos</p>
<p>FINALIZA LA SEGUNDA LECTURA: da recomendaciones sobre cómo se debe leer para mantener el interés. Explica ampliamente la estructura de textos y cómo se pueden convertir en otros, con base hace preguntas (comprensión global) : ¿cuál es el planteamiento de la historia de este cuento, ¿cuál es el inicio de una historia disparatada? ¿Cuál es la parte más importante de ésta historia? ¿cuál es el desenlace del cuento? Retoma las participaciones, corrige intervenciones, no obstante, en algunas ocasiones va dando la pauta y no los deja expresar libremente lo que ellos creen (con sus propias palabras) AL IGUAL QUE LA MTRA. DA MUCHAS SUGERENCIAS.</p>	<p>(Lee) Jacinto...: Pues que él vea la causa y la consecuencia, entonces pues nosotros también vemos causas y consecuencias o sea, que vea él qué pasó que ocurrió esta acción. LOS TRES REACTIVOS MIDEN COMPRENSIÓN LECTORA,</p>	<p>Después aquí ¿qué enseña el cuento? aquí en la de ¿qué enseña el cuento? pues, se supone que la función del cine que les llevó el maestro que era para entretenerlos y</p>
<p>Ayuda a tercer año a formar un crucigrama primero comentan algunas características que posee el crucigrama. identifican palabras, buscan ("arman") su significado o definición para lo cual se apoya de ejemplos: definiciones cortas, elaboradas en grupo, M apoya va organizando las ideas de A, sugiere y estimula a que participen. Localizan el lugar en que van las palabras en el texto correspondiente, M va guiando con preguntas.</p>	<p>La primera como que no... Jacinto(...) Si, porque... aquí dice que lee: Jacinto...cuando ocurre lo siguiente: llega la luz a su pueblo; entra a la escuela... o sea... no le da lógica a la respuesta, no sé, no me gusta. Vuelve a leer: Jacinto (...) por ejemplo nunca se habla de la exposición de una cinta, aquí empieza a pensar en el cine. Puede ser la primera (opción de respuesta) pero como que no, no le da mucha opción al niño. Siento que se le va hacer difícil porque... aquí en qué momento marca que está pensando en el cine... dice vuelve a leer Jacinto ..., aquí, aparte de que nunca ha ido a una función de cine, pero...mira cuando uno... yo siento que las preguntas, el niño a veces para contestar se va guiando de las mismas... vuelve a retomar la lectura, entonces, el niño va a querer encontrar esto, esta situación así, como viene en el cuento.</p>	<p>Siento que se olvida de la ilusión del niño de lo que era aquí habla de Jacinto, entonces la mayor ilusión de Jacinto era de ver una película, nunca había ido a una función de cine, estamos hablando de Jacinto y la respuesta debe de señalar a Jacinto porque era su mayor ilusión ver la película y no.</p>

	<p>M no quiso leer los reactivos, comentó: hay preguntas cuya respuesta es ambigua (...) preguntas yo siento casi al estilo carrera magisterial donde pues todas las respuestas podrían ser correctas, entonces, sí al niño, hay confusión. Entonces yo siento que muchas de las veces no es que no lo sepa, sino que están confundidos, y dice ahora cómo le hago. Comentando con algunos compañeros bueno a lo mejor es por, no por atínale, sino bueno por: está no es por esto, esta no es por esto, pues entonces es esta, en un sentido un tanto... deductivo diría yo... Algunas preguntas sí están avanzadas, están difíciles, incluso en los mismos resultados de Enlace se plantean que hay grados de dificultad y nos indican qué reactivo tiene qué grado de dificultad. Pero yo siento que hay unos que sí el grado de dificultad es exagerado.</p>	
<p>Reconstrucción a nivel microestructural, da contrasugerencias para ampliar la claridad de la terminología utilizada, predicción de situaciones: ¿qué hubiera pasado si...? retoma las respuestas de los A y retroalimenta y finaliza sintetizando y aclarando a qué se referían las expresiones que habían analizado. Trabajo en equipo, resolución individual de ejercicios (preguntas inferenciales, literales y de opinión), pide que se evalúen (coevaluación) luego hacen una evaluación grupal. Explica cómo se encuentra la estructura del texto en el que van a responder las preguntas, concluyen los ejercicios, revisan grupalmente, un alumno va leyendo y va diciendo la respuesta: reconstrucción a nivel macroestructural, M no da las respuesta ya que promueve discusiones en el que los niños señalan sus opiniones e interpretaciones, conclusiones acerca de las acciones que llevan a cabo los personajes.</p>	<p>Sí, pues ahí busca inferencia, busca comprensión, está claro qué trae también ahí. Y sí, sí me parece adecuado, las preguntas obligan al niño a pensar, a reflexionar lo que leyó y si no logra acordarse debe buscar información también en cuanto a eso es importante que el niño sepa buscar información, y pienso que sí, si es adecuado. El señor va al trabajo en la ciudad y va el cine</p>	
	<p>¿Por qué le parece que la uno no está exigiendo comprensión? Bueno porque ya en el texto ya se nos está dando a conocer directamente..., directamente la respuesta y en la dos y la tres como dejan al niño escudriñar un poquito al niño en el texto. La uno yo la quitaría y la dos y la tres las dejaría.</p>	<p>Esta sí es adecuada para medir comprensión lectora porque deja al niño escudriñar en el texto</p>
		<p>Pues aquí también está hablando de un cuento dice: que es bueno soñar despierto; que el cine nos divierte a todos. Pero aquí: ¿está hablando del cine o de qué está hablando? que las historias son entretenidas pero ¿de qué historia estamos hablando y de qué nos está hablando? Está hablando de ¿qué enseña el cuento? o sea, que es algo que no es cierto y te pones a reflexionar puede ser que este soñando, por eso te digo, que puede haber respuestas muy obvias.</p>

TERCER REACTIVO	DEFINICIÓN A a) Proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee.	DEFINICIÓN B b) Capacidad de reconocer las palabras y oraciones que componen un texto.	DEFINICIÓN C c) Proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen.
<p>Pues pudiera ser (<i>que sí mida comprensión</i>), o sea, porque aquí nos menciona este... si pusieron atención y sí comprendieron, pues una de estas tres sería este... yo comprendí que para poder ver bien la película aunque no lo especificara, no, no se específico bien, pero con lo que vamos leyendo, pues ya por ahí entendemos que... la respuesta ¿no?</p>	<p>Y la A, por qué la descartó Bueno es... dice es un proceso en el cual interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee, pero probablemente... interrupción interactúa con el texto, obtiene y construye significados a partir de lo que lee, pero pues, a mí le digo se me hace importante siempre tomar en cuenta, con lo que ya... porque en base a eso también podemos... pues trabajar o es muy importante con lo que ellos ya pueden o uno como lector lo que uno ya... (Interrupción) sí, entonces, no sé... pero ¿cuál es la correcta?</p>	<p>(...) se me hizo más memorizar que comprender, o sea, capacidad de reconocer las palabras... simplemente queda en conocerlas y ya, pero a veces luego comentan: los niños chiquitos cuando pasan por un anuncio y dicen coca cola, pero porque ya la conocen, porque sepan o ahí dice esto entonces esa se me hace más así, o la relaciono con el reconocer. Nada más recaería en la simple lectura de un texto y que ahí queda, a lo mejor construimos en el momento pero pues ya no va a trascender más allá. Pienso que si uno realmente comprende pues serían aprendizajes, ora si como luego dicen: para la vida (...) si realmente comprendemos lo que leemos pues nos van a servir y si no, pues ahí quedan como que en simple lectura... (Simple lectura como... ¿lectura...?) Decodificar, como luego le llamamos o sea que leer y ya,</p>	<p>ELIGIÓ ESTA "C": Para mí que la C, sería la que... proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen. Porque le decía... nos han insistido por ahí en algunas ocasiones, de que siempre hay que tomar en cuenta los conocimientos previos que el alumno tiene, entonces por ahí considero que esta... Y podemos a lo mejor confrontarlo, y entonces llegamos a una idea con lo que estamos apenas aprendiendo con lo ya tenemos y podemos hacer un consenso... o una mejor comprensión.</p>
		<p>ELIGIÓ ESTA DEFINICIÓN: Sobre esta definición comentó que el reconocimiento de las palabras es importante porque si no sabes el significado de algunas palabras estaremos entendiendo otra cosa diferente a la que el autor quiere.</p>	<p>Proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen. Esta definición le pareció similar a la primera, esta entraría en la primera.</p>
<p>Sí podría ser que sí (mida comprensión), pero como que no, no la tomaría mucho así, la quitaría... (¿No está midiendo comprensión?) Mmm, depende el criterio pero más bien, yo la quitaría (¿Por qué la quitaría?) Porque serían aspectos... no sé, yo profundizaría más en otras cosas. Por ejemplo, lo de el profesor (...) llegó con la (...) televisión, entonces Jacinto vino y lo interrumpió ¿no? porque él rápido su imaginación se fue a los... que con un venado de cola blanca y el maestro dice no, pues era negra al final, sí tenía la cola, sólo que él, la tenía negra. Usa su imaginación ¿no? y ya lo de tapó las ventanas pues no, no es importante.</p>	<p>SELECCIONÓ ESTA "A"</p>	<p>Y estas dos porqué no Más ortografía ¿no? dice capacidad de reconocer las palabras y oraciones que componen un texto. Sería como que más ortografía.</p>	<p>Proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen; bueno esta también porque se dice que debe haber conocimientos previos de algo, esta también sí se refiere a comprensión, pero me quedaría con la primera. Sí porque primero pues se supone que uno tiene algo pero luego ya se interactúa con algo, esa sería como la segunda. Si no estuviera la primera, me quedaría con la</p>
<p>Bueno aquí sería, en la pregunta tres dice: ¿Para qué taparon las ventanas del salón de clases? sería la inferencia ¿no? De ahí pues... sería cuestión bien de analizar: para poder ver bien la película, para poder en el momento de ver la película o ver... ahí sería un punto, Inferir qué. Esta sería de acuerdo a un poquito de mayor grado de dificultad. Pero por ejemplo ahí, hay niños que son muy listos y... como le decía desde un principio va a ir de acuerdo a las capacidades del niño.</p>	<p>ELIGIÓ ESTA "A": ésta porque el lector tiene que interactuar con el texto, porque como le decía si el niño no lo lee, de qué manera va a tener interacción... y obtiene y construye significados a partir de lo que se lee... o sea que el niño, como le decía hace rato, a veces no nada más con lo que dice (el texto) exactamente, pero tiene la noción, o sea que sí comprendió algo, aunque no exactamente.</p>		<p>Y aquí sería elaborar ideas principales, que es otra también de las... o sea para que... también para sacar las ideas importantes, la idea principal de los textos, también tiene la... se obtiene el conocimiento y relacionarlas con las que ya se tiene.</p>
<p>¿para qué taparon las ventanas del salón de clases los niños del salón de clases? pues se supone que era para ver bien la película entonces todo eso es por ejemplo es causa-consecuencia o sea...</p>	<p>SELECCIONÓ ESTA "A"</p>	<p>Bueno en la de "capacidad de reconocer palabras que incorporen en un texto", pienso que va implícita con esta o sea obviamente si yo leo un texto y no reconozco algunas palabras o sea, no lo voy a comprender, o sea pienso que este, o sea, el interactuar con un texto es cuando yo lo leo y lo comprendo en general y que puedo intuir el significado a veces de una palabra por la secuencia que viene en el texto, ya ve que luego vienen así oraciones y esa oración como que me da el significado de la palabra con la que yo estoy trabajando así lo intuyo yo, muchas veces los significados resultan equivocados pero...</p>	<p>pues es interactuar con él ¿no? también , o sea, el proceso de elaborar un significado de las ideas relevantes el texto al interactuar yo con el texto, ya estoy extrayendo lo más importante, entonces a partir de ahí y relacionarlas con las que ya se tienen, pues es construir a partir de lo que yo ya he leído</p>
<p>esta sí, porque aquí los niños tapan con cobijas: ¿Para qué taparon la ventana del salón?, ahí está la relación directa, hay una relación directa, lo que es pregunta y la encuentras fácilmente en el texto, es como que para que el niño comprenda más rápido.</p>	<p>ESTA ELIGIÓ "A": aquí sí, aquí interactúa con el texto que hace que tu mente... identifica, construyes y aquí es sólo reconocer las palabras; que es como nosotros llamamos alfabetización, no, alfabetización nada más que lees y escribas sino que entiendas lo que lees, que comprendas lo que lees, comprender lo que escribes, eso es alfabetización .</p>	<p>Porque aquí reconocer las palabras y oraciones que componen un texto eh... tú puedes reconocer palabras pero no puedes generar, o sea, aquí hablando de reconocer las palabras que sí, las reconoces y todo, pero no hay una interacción o un reconocimiento con... la ejecución de una idea (reflexionar-razonar)</p>	<p>También puede ser, sí porque aquí estamos hablando de las ideas principales y relacionarlas con el conocimiento previo que el niño ya tiene; a mí me gusta ésta por la palabra que dice construye significados a partir de lo que lee, porque cada persona asimila de manera diferente, en este caso el niño construiría un significado por eso la primera me gusta más, pero esa se la daría como que a alguien adulto, pero para lo que yo manejo me gusta más la A.</p>

	Ésta la relacionó a la tercera definición.	Bueno al leer reconoces palabras y estas relacionando, bueno, y las oraciones entonces, al interactuar con el texto y palabras que no entiendes, las defines por contexto y si no recurres al diccionario, entonces, yo siento que por eso incluye las otras.	ESTA ELIGIÓ "C": Yo siento que ésta incluye a las demás, porque la primera habla sobre la interacción con el texto y uno interactúa con el texto cuando tiene uno el significado en relación a nuestra vida personal o a algún interés propio. Igual construir su significado, y bueno se relaciona con el conocimiento previo. Porque bueno, sí es un proceso, al interactuar con el significado, cuando uno interactúa con el texto procesa significados y entonces(...) relacionar con las que ya se tienen es cuando, con tus conocimientos previos de lo que tú sepas, lo relacionas con lo que estás leyendo
	ELIGIÓ ESTA "A" Yo diría que es "el proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee", para mí esa sería la definición más correcta de comprensión lectora	Porque ahí sería simplemente poder leer nada más las palabras o poder leer una oración, ahí no estoy pensando qué es lo que me quieren decir, ni qué significa, sería simplemente leer sin reflexionar Digamos, ¿descifrar códigos? Simplemente sí, porque a veces decimos "en el nivel" (no se entiende) más al momento de decirle a un niño ¿y tú qué crees de eso?, tenemos que volver a leer para entender entonces quiere decir que no leyó para comprender sino leer para repetir palabras	
Esta sí es adecuada para medir comprensión lectora porque deja al niño escudriñar en el texto	Ahora la primera sí, sí está dentro... dentro de la comprensión lectora, interactuar con el texto es lo que se hace cuando se lee; obtiene y construye significados a partir de lo que lee también me parece perfecto.	Bueno, la capacidad de reconocer las palabras y oraciones que componen un texto pues eso, eso no es comprensión lectora, y ahí no entraríamos, ya nos iríamos directamente a las partes gramaticales. La B es la que sí dicen que es tradicionalista.	ELIGIÓ ESTA "C": Yo me quedo más, más con la C. Ahora la C: elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen, pues yo me voy más con esto porque tenemos que acudir a lo que tenemos dentro de la mente para darle un significado más preciso y enriquecer nuestra misma mente, con la C, pero la A y la C se encuentran dentro; pero la B, es la que sí dicen que es tradicionalista.
Por ejemplo para qué taparon las ventanas del salón de clases, muchos niños contestaran para poder ver bien la película pero si no teníamos televisión aquí cómo íbamos a ver la película pero ya están razonando por qué ¿verdad?	SELECCIONÓ ESTA. COMENTARIOS DE LOS REACTIVOS: Es que estamos acostumbrados a verlo lineal por ejemplo la bandera de tres colores, roja, blanca, verde, blanca y roja, negra y azul. Y no, muy, muy lógico muy obvio, entonces ya aquí (reactivos Enlace) ya tantito... (...) porque tenemos que pensar, concentramos qué es lo que nos están preguntando; que no sea tan obvia la respuesta y todavía aún así vienen unos muy obvios (...).	Porque no voy a leer un texto donde nada más va haber palabras y oraciones tiene que ser un proceso en el que yo, interactué con el texto y obtengo y construyo significados a partir de lo que leo. Estoy entendiendo y voy a construir, pero no voy a hablar de palabras y oraciones.	Captar las ideas relevantes de un texto, sería como un resumen y la comprensión es algo que yo... no sé, es algo que estoy sacando significado de lo que estoy leyendo , bueno para mí es la primera.

COMENTARIOS ADICIONALES: Opinión de Enlace y otros	COMPRESIÓN DE INSTRUCCIONES
<p>O la cosa aquí a veces también, que luego ponen el mismo examen para todos los niños sea medio rural o sea medio urbano, y entonces por ejemplo como aquí comentaba: el niño nunca ha ido al cine, ¿no? es una situación, que... la realidad que la podemos ver con los niños de acá, que hay muchas cosas que no las tienen a su alcance, sin embargo, a veces acá (<i>en el examen Enlace</i>) se las preguntan.</p>	<p>pero eso de que están mal en la comprensión o eso de la lectura me doy cuenta en los exámenes, porque simplemente a veces no saben comprender una instrucción, o sea, o no quieren ni leer a veces en el examen, o luego vienen "y qué es que no lo entiendo" pero ni siquiera han leído, o luego leen la instrucción y no, no como que la leen por leer y no saben; y es ahí a veces también, creo que por ahí también a veces van los malos resultados o las calificaciones, por ahí también cuando el examen viene muy complicado y luego no, y no comprendieron, lógico que no van a contestar bien</p>
<p>Dijo no conocerlos ni haberlos aplicado.</p>	
<p>es buena, está bien... viene a veces... Lo que pasa es que viene generalizada ¿no?</p>	
<p>Me parece buena, lo que es que en la aplicación de estas pruebas se dice que algunas escuelas las adquieren antes que otras y que no se vale por la ventaja y así hasta yo (risa). Lo ideal sería que se aplicara con toda la ética y no recibir ayuda de otros maestros. Primero debe estar la ética para que se aplique como deba ir.</p>	
<p>trabajar con los niños (...) y hacer todo lo que dice el examen que no viene como lo dice en el libro de sexto (...) es bien decepcionante la verdad, y luego el libro de texto viene de una manera, el examen viene de otra y en la prueba de Enlace viene de otra. En la prueba de Enlace por ejemplo hay mucho sobre comprensión lectora que yo no sé como repetirlo a los niños, porque dice: Fulanita de tal tiene 50 canicas y regaló 20 ¿Cuál es la operación que debía hacer? Entonces vea que los niños van hacer le van a hacer la cuenta y no le van a encerrar la operación que debían de hacer, entonces yo digo: bueno cómo lo hago, él si sabe qué es una resta y hace una resta pero por qué me encerraron el resultado, si ahí les está preguntando qué operación es la que iban hacer. En estas pruebas, trae la operación, trae el resultado, qué quiere decir que no saben seguir instrucciones, entonces digo ¿qué hago yo?, si me conflictua un poco y si me angustia, entonces digo si estoy trabajando como dice el libro, si yo esto haciendo lo que dice... o sea, si yo hago este cartel, les pregunto todo lo que dice au</p>	<p>"... las pruebas de Enlace, las estuve viendo al principio, me quejé mucho de ellas, ay, dije, están bien mal hechas y cómo es posible que los niños contesten esto, y en tres días (...) las he estado viendo, hay unas cosas que sí no me gustan, las lecturas por ejemplo (...) se me hace muy extensas, pero veo los contenidos de matemáticas, veo los contenidos de español, es lo mínimo que debemos de ver, o sea por qué no lo entienden; no sé por qué no lo entienden (...) tal vez sea el tipo en que se les presenta la pregunta, pero se supone que les damos nosotros pues, ciertas herramientas para que ellos puedan o sea, seguir la instrucción y más en matemáticas"</p>
<p>yo no estaba de acuerdo con esa prueba, cuando no conoces algo, pero ahora que la sentí, ahora que vi cómo evaluó a mis niños, estoy conforme con todo, así como yo los evaluó, así me evaluó Enlace, y son cosas totalmente diferentes, porque los evalúan de manera diferente, en tiempos diferentes, de manera diferente, entonces cómo coincide el maestro con la prueba de Enlace, entonces, me parece que están bien elaboradas, tienen algo de bueno, salieron bien los niños.</p>	<p>están acostumbrados a que uno les explique, luego no... no les gusta leer... las instrucciones; si leen cuentos y todo, pero exactamente las instrucciones quieren que el maestro se las explique. Y es ahí donde uno los debe de dejar un poquito</p>

<p>es un instrumento de medición que a lo mejor no se nos ha dado la información correcta, quien lo ha querido buscar pues tiene suerte, quien no, pues nada más lo pone porque hay que ponerlo, y ahí están los resultados pero (...) si tiene que ver con el enfoque de español y matemáticas, está basado en el plan y programas de nuestro sistema educativo, pero... nosotros como maestros no le hemos dado ese enfoque precisamente a esas materias que se evalúan. En el trabajo en clase estamos retomando lo de las pruebas de Enlace, el tipo de preguntas que se hacen y algunas actividades, que este... y algunas actividades de ejercicio o de repaso porque muchas veces el examen de Enlace viene muy diferente a los exámenes que aplicamos cada bimestre, porque vienen cosas distintas... lo utilizo antes para reforzar las materias, les pongo un reactivo o un ejercicio como los que vienen en Enlace para que ellos aprendan a contestar ese tipo de pregunta. Enlace está enfocado hacia las habilidades adquiridas en la primaria, entonces, por ejemplo al hacer una pregunta...</p>	
<p>Utilización de reactivos de Enlace. Le me parece adecuado, las preguntas obligan al niño a pensar, a reflexionar lo que leyó y si no logra acordarse debe buscar información también en cuanto a eso es importante que el niño sepa buscar información, y pienso que sí, si es adecuado "son una buena escala para medir el nivel de los alumnos, de conocimientos, el nivel de trabajo que estamos realizando, y el nivel de actividades que nos falta de realizar para mejorar. Aunque en ocasiones sí consideramos, como lo he escuchado, que no son adecuadas a la zona en que estamos. Hay regiones céntricas urbanas, que tienen más comprensión, las familias tienen mejor posición económica, tienen otras necesidades y se tiende a generalizar a todos los niños no tomando en cuenta las diferencias de acuerdo al contexto. De ahí en fuera si yo sí considero que si es adecuado y es correcto"</p>	
<p>lo que no me parece bueno es que no tenemos la prueba, a mí no me dice nada que aquel niño que en esto tanto, en esto tanto, en esto tanto, si yo no tengo su examen para analizarlo</p>	
<p>Muchos sí se quejan jay que ponen muchas cosas y no sé qué tanto pero en realidad te ponen lo que es del programa. Nosotros allá nos tocaban, nos mandaban a diferentes escuelas, o sea no nos tocaba nuestra escuela, nos pasaban a otra escuela y ya con el grado que nos tocara, pero este... pues no... nosotros siempre la vimos, vaya... para mí en lo personal con ningún problema porque es lo que habíamos visto, pero muchos no están de acuerdo ¡no que porque ponen mucho y cosas que no se entienden! claro que a lo mejor viene una palabra que no le entiendan, pero se les dice a los niños si no entienden eso bueno pues uno tienen que tratar de explicarle lo que es.</p>	<p>Como que no aceptamos mucho los cambios y por esos cambios es posible mejorar, porque desde cuando que nos han metido cursos y vienen los exámenes y nos vamos por cualquiera y luego decimos yo puse la dos, yo la tres pues era casi lo mismo, casi, pero no es lo mismo que. (...) Mira, viene como los exámenes que nos ponen a nosotros, que preguntan una cosa y las tres cosas como que es lo mismo ¿verdad? me parece que así son estos.</p>