

La lectura de textos narrativos entre estudiantes de los últimos grados de primaria en México

Alma Carrasco Altamirano*

En este trabajo¹ reporto parte de los resultados de una investigación sobre la interpretación de textos narrativos realizada entre estudiantes poblanos (se trabajó con escuelas del estado de Puebla, estado situado al sur de la capital mexicana) de 5º y 6º grados de primaria, durante el ciclo escolar (septiembre a junio) 1995-1996. Se trata de un estudio exploratorio cuyo propósito fue reconstruir las trayectorias de aplicación de estrategias básicas de lectura, expresadas a partir de los resultados escritos obtenidos en diferentes pruebas de lectura. Previamente, identifiqué tres tipos de estrategias para evaluar qué lectores las aplican y realizar comparaciones entre los resultados observados, por escuela y por grado escolar. Utilicé textos y cuestionarios de comprensión, cuyas preguntas se organizan en torno a estas tres estrategias: identificar elementos textuales, establecer relaciones entre elementos contenidos en el texto y hacer inferencias al leer.

Además de presentar los resultados cuantitativos del estudio, también me interesa ofrecer una interpretación cualitativa de las respuestas equivocadas de los niños. Sorprende constatar que una misma respuesta, aparentemente errónea, es producida por varios estudiantes de distintas escuelas. ¿Qué lógica subyace a esta equivocación aparente? fue la pregunta que guió el análisis cualitativo del error.

A través de sus equivocaciones, *miscues* como las llama Goodman (1988), los lectores nos permiten acceder a su pensamiento. El ejercicio para clasificar los errores de los lectores fue laborioso; pero, me permitió entender que uno de sus problemas principales es que no logran coordinar estrategias de lectura, que las aplican alternativamente. Además, este estudio, como otros, mostró que los malos lectores conocen sólo algunas estrategias y fallan al aplicarlas, porque no cuentan con un repertorio suficiente de estrategias para seleccionar las más adecuadas y acordes con lo que demanda la tarea.

En este artículo, en primer lugar presentaré una breve caracterización de los cambios curriculares en México que forman el contexto de la investigación. Enseguida, haré una síntesis de las posturas que actualmente explican el fenómeno de la comprensión de lectura para poder situar mi trabajo. Posteriormente, haré una caracterización del término **estrategia**, categoría central de este estudio y, por último, presentaré algunos de los resultados obtenidos.

* La autora es profesora e investigadora del Centro de Estudios Universitarios de la Universidad Autónoma de Puebla, México

¹ Esta investigación fue posible de realizar gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del que fui becaria durante la realización de la tesis doctoral. Becaria N° 857162-7.

Currículo mexicano para la enseñanza del lenguaje en la escuela primaria: novedades, ausencias y promesas.

La lectura forma parte de la propuesta de enseñanza de la lengua escrita de cualquier currículo de educación básica, en él encontramos propósitos diversos relacionados con la enseñanza de la lectura y con la preocupación por asegurar, desde la escuela, la formación de lectores. Concretamente en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993:23) propone que los estudiantes que egresen de 6º grado de primaria deberán haber aprendido a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y que, también, se deberá esperar que la escuela les haya enseñado a construir estrategias apropiadas para su lectura. En esta breve paráfrasis de uno de los propósitos del programa de español para la educación primaria en México, se muestra una evidente diferencia entre el actual programa y los anteriores: por primera vez se reconoce la necesidad de enseñar estrategias para leer.

Conforme con lo que establece la actual propuesta curricular, al término de este nivel escolar los alumnos no sólo sabrán leer y escribir, sino que realizarán de manera regular estas actividades. En este marco decidimos analizar la forma de leer de estudiantes de los últimos grados de la primaria para determinar cuáles son sus saberes lectores y si leen regularmente como lo indica el programa.

En el nuevo programa para la educación primaria en México, resultado de la reforma curricular iniciada en 1993, cambian los enfoques de enseñanza y se intenta cambiar a partir de ellos la manera de enseñar. Los enfoques anteriores se centraban en la forma de conducir la enseñanza, y el actual pretende recuperar y comprometerse con la forma de aprender de los niños. Aunque la preocupación por el niño ya aparecía en los programas anteriores, en ellos no se asignaba ninguna importancia a los saberes del estudiante. La lectura como actividad, tema de estudio y recurso de aprendizaje, aparece en el programa a través de distintas sugerencias (recreación de acontecimientos, conocer la estructura de diversos tipos de texto, exposición de secuencias completas, realizar lectura comentada y compartida, lectura frente a grupo y lectura de textos seleccionados).

En los nuevos libros de texto para 5º (SEP, 1993) y 6º grados (SEP, 1994) se observan sugerencias reiteradas para establecer relaciones entre lo que el texto aporta y lo que el lector sabe. A través de la serie de preguntas que sigue a cada texto se le exige al lector una reflexión y una recuperación de experiencias previas, ya que no siempre admiten una única respuesta; se intenta así promover el proceso de comprensión frente a las preguntas tradicionales que sólo exigían una respuesta literal. Creemos que en los actuales materiales para la enseñanza del español en México podemos leer una promesa de cambio de prácticas escolares que favorecerá progresivamente la formación de lectores.

La comprensión de la lectura

Los trabajos que analizan la comprensión de la lectura se diferencian entre sí por el énfasis que colocan en alguno de los elementos involucrados. Para dar cuenta de ellos se agruparán bajo la categoría de postura o perspectiva; son tres las posturas que en la bibliografía sobre el tema sobresalen: la que se centra en el texto, la que se centra en el lector y la que establece que sin transacción entre lector y texto no se logra construir la comprensión. El fenómeno que les interesa a las tres es el mismo: la comprensión, la manera de explicarlo es diferente.

Las representaciones gráficas de estas posturas tomadas de Cunningham y Fitzgerald (1996), se presentan a continuación:



Primera postura

Lo que cuenta como conocimiento es el contenido del texto. El propósito de esta lectura sería recuperar la voz del autor del texto. Lograr acceder al conocimiento sería entender lo que el autor del texto intentó comunicar, el mensaje que en él está fraguado (**Gráfico 1**).

Segunda postura

Las explicaciones que se centran en el lector sostienen que lo que cuenta como conocimiento son los esquemas de información que cada lector posee y que el texto le exige actualizar. Conforme a esta postura, el conocimiento se logra cuando lector y texto interactúan a partir de los esquemas del lector. En la bibliografía especializada sobre el tema los partidarios de esta perspectiva son conocidos como los partidarios de la **teoría del esquema**. La interacción conforme a esta postura se entiende como "recurso de conocimiento" del lector que interactúa con el texto para crear significado (**Gráfico 2**).

Tercera postura

No son exclusivamente los esquemas del lector los que determinan la manera de acercarse a un texto, ya que estos esquemas también se ven afectados por el texto. Afirma que lector y texto son aspectos de una situación total en la

que cada uno condiciona y es condicionado por el otro, dado que una respuesta del lector no es sólo una expresión orgánica de un sujeto particular, sino que también lo es de un ambiente cultural al que ese lector pertenece. Es una postura transaccional (**Gráfico 3**).

Mi trabajo se sitúa en la segunda postura, la que da cuenta de los esquemas del lector. Me interesa transitar hacia la tercera postura en el futuro porque la considero más abarcadora que la segunda.

Estrategias, recursos de comprensión.

Para lograr la comprensión de un texto, un lector recurre a diversas estrategias que ha aprendido en el pasado. Asimismo, durante el acto de lectura, las estrategias se desarrollan y modifican. En el acto mismo de leer se aprenden y desarrollan estrategias de lectura. Al parecer, los mejores lectores desarrollan en forma autodidacta estas estrategias y no son muy conscientes de su aplicación durante la lectura.

Existen diversas definiciones de una estrategia tales como que son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto. Los lectores que conocen las estrategias, y las utilizan adecuadamente para restablecer la comprensión de un texto, son lectores competentes o que cumplen con el cometido de leer comprendiendo. Van Dijk y Kintsch (1983) definen estrategia como la idea que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta. En el estudio de Pritchard (1990), la estrategia es definida como la acción deliberada que un lector voluntariamente realiza para desarrollar la comprensión. Un elemento común a todas estas definiciones es la **intencionalidad**, que implica una acción deliberada, planeada, a través de la cual el lector busca alcanzar un fin.

En este marco se elaboró un modelo de tres estrategias posibles que serían utilizadas para contrastar los resultados del trabajo de campo. Cada estrategia, con número romano, incluye un número variado de expresiones particulares, en números arábigos (**Cuadro 1**).

Se seleccionaron 6 distintas escuelas primarias, que corresponden a distintos estratos socioeconómicos: 5 públicas y una privada. En cada escuela, se seleccionaron al azar 24 estudiantes de 5º y 6º grados, 12 de cada grado, haciendo un total de 144 estudiantes. Se cuidó que estuvieran representados igual número de mujeres que de varones. Los estudiantes leyeron 7 textos narrativos distintos en diferentes momentos del año escolar. En cada situación de lectura se les pidió que contestaran, después de la lectura en silencio del texto, un cuestionario escrito que contenía preguntas cerradas y abiertas.

Cuadro 1
Estrategias de lectura evaluadas

N°	Descripción de estrategias
E.I E.I.1 E.I.2 E.I.3	Estrategia I: Reconocer o identificar elementos <ul style="list-style-type: none"> ● identificar personajes, comportamientos o acciones e información puntual en el texto, ● identificar elementos de la situación espacial, ● identificar elementos de la situación temporal.
E.II E.II.1 E.II.2 E.II.3	Estrategia II: Relacionar elementos identificados en el texto <ul style="list-style-type: none"> ● para reconstruir secuencia de acontecimientos en el relato, ● para información específica o comportamientos objetivos con sus referentes, ● para elaborar una síntesis personal.
E.III E.III.1 E.III.2	Estrategia III: Inferir información que no está presente en el texto <ul style="list-style-type: none"> ● de comportamientos o acciones subjetivas, ● de conceptos (información acerca del significado de una palabra, una actitud, una motivación, etc.) o conclusiones no explícitos en el texto.

Con el fin de identificar las estrategias empleadas por los estudiantes y traducir las respuestas de los cuestionarios a valores específicos, utilicé la guía de estrategias que aparece en el Cuadro 1. Asigné dos valores a cada respuesta: 1 para la respuesta incorrecta y 2 para la correcta.

Resultados

En el **Cuadro 2** se concentran los porcentajes de respuestas correctas para cada una de las manifestaciones de las tres estrategias evaluadas y los promedios globales por estrategia.

Cuadro 2
Porcentajes de respuestas correctas

Esc.	E.I.1	E.I.2	E.I.3	E.I	E.II.1	E.II.2	E.II.3	E.II	E.III.1	E.III.2	E.III
Esc.1	66	66	65	66%	32	61	49	51%	63	47	55%
Esc.2	71	68	73	71%	50	70	45	56%	63	55	59%
Esc.3	52	66	50	54%	15	44	38	37%	47	27	36%
Esc.4	62	71	48	61%	36	70	44	53%	55	41	48%
Esc.5	61	57	48	58%	21	61	42	46%	52	33	42%
Esc.6	84	83	80	83%	50	82	66	70%	74	66	70%

¿Qué nos muestran estos resultados? En primer lugar, resulta evidente que un alto porcentaje de lectores, en algunos casos más de la mitad de los lectores evaluados por escuela, no pueden aplicar las estrategias solicitadas. Observando los datos en detalle, notamos que E.I es más fácil para más

lectores que las otras dos. Las diferencias entre expresiones de las estrategias nos permiten suponer que algunas como E.II.2 y E.III.2 probablemente son más utilizadas en la escuela que las otras.

Al analizar la diferencia entre escuelas observamos que la escuela 6 (particular) obtuvo mejores resultados y que las escuelas 5 (rural marginal) y 3 (urbana marginal) obtienen los porcentajes más bajos de respuestas correctas. Las escuelas 1 (urbana clase media) 2 (conjunto habitacional urbano) obtuvieron porcentajes parecidos y la escuela 4 (rural desarrollada) muestra porcentajes por debajo de las urbanas pero por encima de la otra rural.

Para ejemplificar algunas posibilidades de respuesta a una misma pregunta agrupé en un primer momento respuestas al cuestionario para el texto **El violín**, en 9 tipos (**Cuadro 3**). Muestro algunos ejemplos de distintos lectores entre comillas.

Cuadro 3 Ejemplos de distintas respuestas a la misma pregunta: "¿Qué oficio parecía tener el joven que entró a la tienda?"	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dan cuenta del oficio, centrándose en lo que dice el texto: "Parecía ser músico". 2. Dan cuenta del oficio, realizando inferencias distintas: "de artista", "que vendía", "de antigüedades" (Por decir anticuario.) 3. Los que contestan a <i>¿Qué parecía que iba a hacer el joven? ¿Qué parecía que solicitaba o requería el joven?</i> (especie de <i>disimulo</i>, observado en el uso del relativo "que" y del copretérito y pospretérito): "Iba a comprar unos adornos", "Que iba a ver los precios de los adornos", "Que no quería vender el violín", "Que lo mandó a comprar algo su tío". 4. Los que contestan a <i>¿Cómo lucía? ¿Qué aspecto tenía?</i>: "Alto y delgado", "que el joven traía un estuche que contenía un violín", "el de un pobre humilde", "pobre desamparado". 5. Una interpretación equivocada de la pregunta o una confusión entre los personajes del relato. Al parecer lo confunde con el Sr. 	<ol style="list-style-type: none"> elegantemente vestido (su cómplice): "que le quería comprar el violín", "muy rico", "un señor vestido elegantemente", o dan cuenta del otro personaje y contestan: "comerciante". 6. Respuestas que sólo interpretan a partir de la primera parte del relato. De un hipótesis fija. Se quedan con información contextual que el relato desmiente más adelante: "quería que el señor le guardara su violín", "anotar las cosas", "ayudar a su tío", "por encargo de su tío andaba buscando unos adornos que adornaría a una iglesia", "el oficio de venderlo" (oficio entendido como propósito o como "encargo"). 7. Incompletas o difíciles de interpretar. Ambiguas: "un violín", "ninguno", "promesa". 8. Escriben "no sé", nos parece que es equivalente a dejar en blanco la respuesta. 9. Contestan a la pregunta <i>¿Qué pretendía el joven?</i> (dan cuenta del sentido del engaño en el relato): "Engañar al comerciante", "El oficio de engañar a Don Michel".

Lo que yo veo en estos datos es que cada lector resuelve en forma distinta el problema de contestar a una pregunta tomando como insumo principal distinto tipo de información. Sin embargo, a pesar de las diferencias, encuentro la existencia de ciertos patrones de equivocación. Para contestar a la pregunta sobre el tipo de equivocaciones que cometen los lectores, utilicé una serie de categorías de error propuestas por McCormick (1992), quien maneja un total de 7 categorías de error con diferentes expresiones en cada una:

- A. Leer la pregunta.
- B. Recordar la información del texto.
- C. Seleccionar pistas o señales correctas y suficientes de la pregunta y el texto.
- D. Seleccionar conocimiento previo confiable y suficiente.
- E. Integrar las pistas del texto con el conocimiento previo.
- F. Escribir respuestas que reflejen confiablemente lo que la pregunta propone o determina.
- G. Respuestas sin posibilidad de análisis.

Después de la clasificación inicial, decidí analizar las respuestas incorrectas de los lectores para compararlas con las de McCormick (1992), y observar si entre ellas se presentan las mismas tendencias señaladas por la autora. También interesaba saber si estas tendencias pueden arrojar alguna luz sobre el tipo de razonamiento que siguen los niños, sobre la lógica que subyace detrás del error.

Trabajé con respuestas incorrectas de 18 reactivos (en total se analizaron 1.219 respuestas equivocadas de los lectores) y encontré que prácticamente para todas las expresiones de error propuestas, existe al menos un lector en nuestro estudio que las representa. Al igual que con los datos reportados por la autora, también para nuestro estudio la mayor cantidad de errores se ubican en las categorías E y F. Es decir, los lectores cometen una mayor cantidad de errores al integrar señales o pistas del texto con su conocimiento previo porque lo hacen de manera incorrecta o incompleta o porque definitivamente no lo intentan, o bien porque tienen dificultades para expresar por escrito sus ideas.

Al analizar las respuestas equivocadas de los lectores, concluyo que ellos no logran integrar la información del texto y su conocimiento previo; hacen una cosa u otra. Un grupo de lectores tiende a buscar en el texto las respuestas a las preguntas, es altamente dependiente del texto, y otro grupo tiende a buscarla en su conocimiento previo exclusivamente, lo que hace a estos lectores altamente independientes del texto.

Los resultados de esta investigación nos muestran, por un lado, la dificultad de aproximadamente la mitad de los sujetos del estudio para contestar a preguntas que les obligan a hacer relaciones entre elementos del texto e inferencias. Por otro lado, muestran algunos de los errores que cometen los lectores.

Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. y A. Collins (1977) **A Schema Theoretic View of Reading**. (BBN Report No. 3548). Cambridge, MA, Bolt, Beranek and Newman.
- Anderson, G.S. (1984) "The Reading Process." En G.S. Anderson **A Whole Language Approach to Reading**. Estados Unidos, University Press of America.
- Benge Kletzien, Sharon (1991) "Strategy Use by Good and Poor Comprehenders Reading Expository Text of Differing Levels." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 26, **1**, 67-86.
- Braslavsky, Berta (1983) **La lectura en la escuela**. Buenos Aires, Kapelusz, Serie Didáctica.

- Cunnninham, J.W. y J. Fitzgerald (1996) "Epistemology and Reading." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 3, **1**, 36-60.
- Chafe, W. y J. Daniellewicz (1987) "Properties of Spoken and Written Language." En R. Horowitz y S. J. Samuels (eds.) **Comprehending Oral and Written Language**. New York, Academic Press, 83-113.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comp.) (1982) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Gárate Larrea, M. (1994) **La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural**. España, Siglo XXI/Editores Mayo.
- Gómez Palacio, M.; M.B. Villareal González, López-Araiza y Castro, L.V. González Guerrero y M.G. Adame Moreno (1995) **La lectura en la escuela: Evaluación de la comprensión lectora y sus implicaciones para la enseñanza**. México, Biblioteca Pedagógica SEP.
- Goodman, K.S. (1988) **Lenguaje integral**. Mérida, Editorial Venezolana.
- Goodman, K.S. (1990) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) **Nuevas perspectivas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura**. México, Siglo XXI, 13-28 (1a. ed. 1982).
- Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.
- McCormick, Sandra (1992) "Disabled Reader's Erroneous Responses to Inferential Comprehension Question: Description and Analysis." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 27, **1**, 55-77.
- Pritchard, Robert (1990) "The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 25, **4**, 273-295.
- SEP (1993) **Plan y Programa de Estudios para la Educación Primaria**. México.
- SEP (1993) **Libro de Español para 5º grado de Primaria**. México.
- SEP (1994) **Libro de Español para 6º grado de Primaria**. México.
- Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México, Trillas (1a. ed. 1971).
- van Dijk, T.A. (1980) **Estructura y funciones del discurso**. México, Siglo XXI (2a. ed.).
- van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983) **Strategies of discourse comprehension**. New York, Academic Press.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en septiembre de 1997 y aprobado definitivamente en abril de 1998.*