

UNIDAD AJUSCO



RECONSTRUCCION DE CUENTOS EN NIÑOS DE
PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CONTEXTO URBANO
Y RURAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
VANESSA TERESA DE LA HUERTA PONCE
CLAUDIA ALEXANDRA ESPITIA CAMPOS

ASESOR: PROF. CUAUHEMOC GERARDO PEREZ LOPEZ



MEXICO, D. F.

2000

**La Vida de todo hombre es
en esencia una narración**

AGRADECIMIENTOS

Por compartir con nosotras tus conocimientos, por enseñarnos que no sólo se necesita querer trabajar sino saber hacer las cosas, por tu dedicación, tu apoyo y tus consejos que nos han llevado a concluir esta meta, por todos los momentos que pasamos durante este tiempo, por tu sentido del humor y tus regaños, gracias Cuauhtémoc.

A los profesores de la UPN en gratitud por su apoyo y estímulo, por sus enseñanzas que hicieron posible que llegáramos a esta meta: nuestra formación profesional.

A las escuelas por las facilidades prestadas, a los directivos, profesores y alumnos que hicieron posible la realización del presente, y esperando que les sea de utilidad, muchas gracias.

A Lore por su amistad y apoyo; al departamento de Informática de la UPN por todas sus atenciones, en especial al Ingeniero, a José Luis y Héctor; a la comunidad de Otatitlán, Veracruz por su hospitalidad y cooperación, y en general a todas las personas que hicieron posible este trabajo.

Gracias.

Vanessa y Alexandra.

Dios, te doy las gracias por permitirme llegar hasta este momento, por guiarme y cuidarme a lo largo de mi vida y sobre todo por ampararme en los momentos difíciles.

A mis padres, gracias a su apoyo y consejos he logrado realizar la más grande de mis metas, la cual ha sido la herencia más valiosa que pudiera recibir con cariño y respeto.

A mis hermanos Leonel y Luis Ángel pues quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes y que sin su apoyo y cariño no hubiera sido fácil conseguirlo, gracias.

Por estar conmigo en todo momento por muy difícil que fuera, por comprenderme, y darme ánimos para continuar, por tu paciencia y tus palabras de aliento he llegado al final de esta meta que hoy comparto contigo, gracias Jorge, te amo.

Alexa, el llegar aquí me ha dado la posibilidad de obtener buenas cosas, entre ellas y una de las más valiosas tu amistad. Gracias por ser mi compañera de tesis, por los momentos que juntas compartimos y que sin ti este sueño no hubiera sido fácil de lograr.

Al término de esta etapa de mi vida quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas, familia y amigos que con su apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta meta.

Vanessa Teresa.

Dios mío gracias por permitirme alcanzar esta meta y poner en mi camino lo necesario para ello y por todo lo que he aprendido durante este recorrido.

Por impulsarme a buscar mi superación día a día y enseñarme lo necesario para defenderme en la vida, por tu compromiso y entrega, te dedico mi trabajo, gracias por tu inmenso amor mamá.

Tu apoyo y tu amor en todo momento me sirvió como aliciente para continuar, gracias por hacerme defender mi carrera y este sueño, por lo que significas en mi vida comparto contigo el triunfo, te amo Fede.

Llegar hasta aquí no fue fácil, no sólo te agradezco el haber hecho esto juntas sino todos los momentos que pasamos y las valiosas lecciones que aprendimos, lo logramos Vane.

A todas aquellas personas que hicieron posible la realización de este trabajo, a mis amigos, a mi familia que me apoyó, en especial a mis padrinos Celia e Ismael, a mis sobrinos Mundo y Susi que me ayudaron y a mi abuelita que es un ángel. Mil gracias.

Claudia Alexandra

ÍNDICE

Pag.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

I

CAPITULO I. REVISIÓN TEÓRICA

- La lectura y sus procesos 1
- Comprensión y recuerdo de textos 4
- La comprensión y recuerdo en los diferentes tipos de textos 5
- Factores que intervienen en la comprensión y recuerdo de textos 8
- Representación mental de la estructura del texto 14
- La representación en la memoria: esquemas 17
- Los esquemas, la comprensión y el recuerdo 21
- Un texto narrativo: el cuento 23
- Gramáticas de los cuentos 28
- El recuerdo de cuentos 31
- Influencia del contexto en la reconstrucción de cuentos 35

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

39

JUSTIFICACIÓN

41

CAPITULO II. MÉTODO

- Descripción de los escenarios 43
- Sujetos 44
- Diseño 44
- Materiales 46
- Construcción de los cuentos 46
- Validación de los cuentos 47
- Piloteo 47
- Procedimiento 49

CAPITULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS	50
Análisis Cuantitativo	52
Análisis Cualitativo	55
Primaria	
• Orden de reconstrucción y categorías recordadas con más frecuencia	55
• Omisión de categorías y palabras clave	63
• Sustitución de palabras clave	64
• Palabras con que expresan los sujetos la categoría de Respuesta Interna	66
• Confusión de personajes y/o sus acciones	70
• Adición de material erróneo	71
• Preguntas que se les hicieron a los niños de primaria para conocer el significado de las palabras clave en los cuentos	73
Secundaria	
• Orden de reconstrucción y categorías recordadas con mayor frecuencia	75
• Omisión de categorías	80
• Omisión de palabras clave	82
• Sustitución de palabras clave	83
• Palabras con las que se expresa la Respuesta Interna	84
• Evolución de la Respuesta Interna	88
• Adición de material erróneo y confusión de acciones y/o personajes	89
CAPITULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	94
Sugerencias	103
REFERENCIAS	104
ANEXOS	

RESUMEN

Con el objetivo de evaluar el número de categorías gramaticales que recuerdan los niños de 4º, 5º y 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de secundaria de dos contextos socioculturales, al reconstruir una historia, así como el tipo de palabras utilizadas para la elaboración de la Respuesta Interna, sentimientos o emociones del personaje, se trabajó con 150 sujetos (60 de primaria, 90 de secundaria) a quienes se les solicitó reconstruir cuatro historias que les fueron leídas.

Los resultados muestran que el contexto sociocultural por sí solo no genera diferencias significativas, sin embargo, en interacción con el grado escolar, las diferencias sí son significativas. En relación con el tipo de palabras que se utilizan para elaborar la respuesta interna los niños de primaria hacen una lista de adjetivos y artículos sin relación sintáctica; en cambio los jóvenes de secundaria elaboran frases más complejas que implican la descripción de sentimientos y emociones.

Por otro lado, se encontró que la mayoría de los sujetos no reconstruyeron las historias en el orden correcto (en el que lo leyeron), mezclaron e intercalaron algunas categorías. Esto se debe a la forma en que los niños organizan la información y activan sus esquemas. Algunos cuentos fueron más fáciles de recordar, esto en función de las relaciones de importancia de ciertas frases y es uso de su conocimiento previo.

Lo anterior permite concluir que los esquemas de cuento existen desde los nueve años de edad y que la expresión de sentimientos se logra hasta que el sujeto tiene doce años aproximadamente.

INTRODUCCIÓN

Mucho antes de utilizar la escritura tal como ahora la conocemos, para comunicarse la humanidad tenía como recurso la transmisión oral. De este modo es característico del ser humano narrar los acontecimientos que ocurren a su alrededor, presentando personajes o situaciones de modo interesante; es algo que cotidianamente se realiza e indistintamente de la cultura y la época. Este tipo de experiencias permite ampliar y entender su entorno.

A través del tiempo las personas han aprendido, dentro del seno familiar, la tradición de narrar cuentos. Los adultos los contaban a sus niños como forma de entretener e interactuar con ellos; esto se ha perpetuado de generación a generación.

Para los niños un cuento, además de suscitar curiosidad e interés, les proporciona una forma de organizar los acontecimientos y de comprender todo tipo de información; así como establecer relaciones afectivas que involucran sentimientos opuestos como maldad/bondad y que estimulan su imaginación; esto les genera una actividad intelectual.

Asimismo, los niños pueden encontrar dentro de los cuentos hechos de la vida cotidiana y situaciones fantásticas con personajes que no son reales y que, sin embargo los niños saben qué y cómo son, sin la necesidad de conocerlos.

Dentro de la escuela los cuentos sirven para comunicarse con los demás; son una estrategia que utilizan los profesores para la enseñanza-aprendizaje de diversas asignaturas principalmente español e historia. Esto permite a los alumnos comprender y enfrentarse ante textos más complejos, asimismo, les permite crearse hábitos de lectura.

Cuando los sujetos leen, escuchan o narran un cuento procesan la información en la memoria activando sus esquemas. El esquema narrativo es un conjunto de expectativas sobre el tipo de categorías que se encuentran en los cuentos y la manera en que se conectan dichas categorías con otras. Así que los cuentos deben contener una categoría introductoria y un sistema de episodios que comienzan con un suceso inicial y terminan en una solución.

Gracias a los esquemas, los sujetos dan una interpretación sobre lo que leen o escuchan organizando la información de manera jerárquica, interpretan también los sucesos estableciendo jerarquías de importancia que tienen ciertas frases con el texto.

Esta investigación pretendió conocer la manera en que los niños de primaria y secundaria reconstruyen cuentos tomando en cuenta la familiaridad que tengan con el personaje principal en base a su contexto sociocultural. Así como determinar a que edad aparece la categoría de Respuesta Interna que es el estado afectivo y emocional del o de los personaje(s) ante el suceso.

El trabajo se divide en cuatro capítulos. El primero de ellos presenta el enmarcamiento teórico del cual se deriva el planteamiento del problema. En el se discute la manera en que los trabajos sobre esta línea han abordado el estudio del recuerdo y construcción de los cuentos. Así, se inicia el segundo capítulo donde se encuentra el método utilizado que consta de escenarios los cuales fueron la comunidad rural de Otatitlán, Veracruz y la comunidad urbana, México, D.F. ; se trabajó con 150 sujetos seleccionados aleatoriamente; 60 de primaria de los grados 4°, 5° y 6° (30 rurales, 30 urbanos), los 90 restantes pertenecientes a secundaria (45 por zona) de los grados de 1°, 2° y 3°. En esta investigación se utilizó como variable dependiente el recuerdo y como variables independientes: contexto, grado escolar y familiaridad.

Asimismo los materiales utilizados fueron dos grabadoras, hojas blancas, cassettes con los cuentos grabados (para primaria urbanos: La Gran Aventura y El Semáforo Descompuesto; rurales: El Sol Sediento y Los Tres Perigüeyes y el Coyote; para secundaria urbanos: El Divorcio y La Parranda; rurales: Ir a la Escuela y El Pescador)..

La valoración se realizó a cabo en 3 sesiones por nivel escolar. En el caso de los niños de primaria se tomaron a dos niños, se les pidió poner atención para escuchar cuatro cuentos, indicándoles que después los volverían a narrar. Posteriormente a esto cada investigadora tomó un sujeto para su reproducción de modo individual, la cual fue grabada y posteriormente transcrita. A los jóvenes de secundaria se les repartieron unos materiales que tuvieron que leer y posteriormente escribir en hojas lo que recordaron de la historia.

El tercer capítulo contiene los resultados obtenidos donde se tomaron en cuenta las producciones elaboradas por los sujetos y se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente. En el primer caso, se contabilizaron los elementos recuperados en la reconstrucción asignando 1 cuando la categoría se presentó y 0 cuando estuvo ausente. Para el análisis cualitativo se analizaron en qué momento y con qué palabras los niños incluyeron en sus historias la categoría de Respuesta Interna, así como su evolución en los distintos grados escolares. De igual manera se tomaron en cuenta las distorsiones del material original agrupadas en: a) Orden de reconstrucción de los cuentos, b) Omisiones, c) Sustitución de palabra clave, d) Confusión de personajes y e) Adición de material erróneo.

En el análisis cuantitativo, aún cuando las diferencias no fueron significativas, se encontró que en el caso de las historias no familiares en contexto rural existe una tendencia evolutiva en primaria, es decir, a mayor grado escolar mayor número de categorías recordadas. Los niños de zona rural obtuvieron puntajes mayores en comparación de los de zona urbana. Los datos de secundaria a diferencia de la primaria, no muestran una tendencia evolutiva en el contexto urbano. En la zona rural sí se observa una tendencia evolutiva, siendo los de 2° y 3° quienes recordaron mayor número de categorías. De modo general, el contexto no generó diferencias por sí sólo, pero en interacción con grado escolar sí hay diferencias significativas.

Respecto al análisis cualitativo en el orden de reconstrucción la mayoría de los sujetos de primaria como de secundaria no reconstruyeron las historias en el orden correcto. En general todos los sujetos presentaron distorsiones en el material original, ya sea por medio de sustitución de palabras, adición de material erróneo y confusión de personajes y/o acciones.

En cuanto a la categoría de Respuesta Interna se encontró que los sujetos expresaron esta categoría utilizando diversos adjetivos, sustantivos, verbos y conjunciones y lo realizaron de manera evolutiva, es decir, a mayor grado escolar sus frases fueron más completas y elaboradas. Asimismo, a la edad de 9 años comienzan a expresar de manera más implícita lo que siente el personaje y los niños mayores lo hacen de manera más explícita y con palabras más elaboradas, aunque esto varió de una historia a otra.

En el último capítulo se presentan la discusión y conclusiones del trabajo. En él, concluimos que la mayoría de los sujetos (primaria y secundaria) no reconstruyeron las historias en el orden correcto, mezclaron e intercalaron algunas categorías; esto se debió a la forma en que los niños organizaron la información en la memoria y en la manera en que activaron sus esquemas. Algunos cuentos fueron más fáciles de recordar que otros, debido a cómo interpretaron los sujetos los sucesos del cuento, dependiendo de las relaciones de importancia que se tienen con ciertas frases, así como el uso de su conocimiento previo.

Por otra parte encontramos que a la edad de 9 años, los niños comienzan a expresar de manera más explícita la categoría de Respuesta Interna; conforme se avanza de grado escolar los sujetos elaboraron frases más completas que expresaron el sentir del personaje. En este caso la comunidad no generó ninguna diferencia, esto tal vez a que la población de Otatitlán mantiene vínculos de comunicación con otras ciudades que presentan características urbanas. Por último, considerábamos que lo no familiar no lo recordarían de igual modo que lo familiar, sin embargo, la información que poseen ambas comunidades les permitió recordar de modo semejante los dos tipos de historias.

CAPITULO I. REVISIÓN TEÓRICA

La lectura y sus procesos

En el momento de acceder al ámbito escolar, el niño se enfrenta a situaciones muy diversas, entre ellas la necesidad de aprender y dominar actividades y procesos como la lectura y la escritura. Al respecto, Ferreiro (1981) señala que muchas de las habilidades importantes para la lecto-escritura se adquieren antes de ingresar al sistema escolar y continúan desarrollándose, de manera natural, como parte de la interacción social cotidiana del niño, ya sea por la intervención de los adultos (padres) o de sus iguales.

Los niños adquieren información ayudándose de la exploración, el descubrimiento, la experiencia inmediata, la transmisión oral, o bien, de una demostración; en este sentido, señala Langford (1989) no hay una sola forma para enseñar-aprender una habilidad cognitiva determinada.

La lectura según Gearheart (1987) es un proceso psicolingüístico unitario que implica el reconocimiento de símbolos impresos o escritos que sirven como estímulo para la evocación de significados que se han construido mediante la experiencia del lector. Para García-Madruga, Martín, Luque y Santamaría (1995) es una herramienta para la transmisión y adquisición de conocimiento.

La lectura vista desde la perspectiva del procesamiento de información es un proceso de comunicación; el escritor tiene un mensaje que transmitir, el proceso se completa cuando se lee y se comprende lo que se ha escrito,

por lo que la lectura es un proceso activo. La lectura, señala Gagné (1985), conlleva diversos procesos: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión.

La decodificación implica utilizar las palabras impresas para activar el significado de las palabras en la memoria, dicha decodificación puede ser mediante asociación directa entre la palabra escrita y su significado o por medio de pasos intermedios en los que se representan las correspondencias entre letras y sonidos.

La comprensión literal tiene la función de obtener un significado literal de la escritura, es decir, juntar el significado de las palabras activadas para formar proposiciones.

La comprensión inferencial, agrega el autor, tiene la finalidad de proporcionar al lector una comprensión profunda y más amplia sobre las ideas que está leyendo. A este proceso subyace la integración, la cual proporciona una representación mental de las ideas expresadas en el texto de una manera coherente; aquí el lector experto asume que las oraciones en el texto se relacionan entre sí, o bien, realiza inferencias gracias a sus conocimientos previos. Asimismo puede integrar las ideas del texto para darle significado a éste, para así reducir la carga sobre la memoria. Otro proceso que subyace a la comprensión inferencial es la elaboración, la cual contribuye a generar la representación del significado haciendo que el conocimiento previo influya en ella. Los procesos de elaboración son útiles para el lector cuando necesita recordar o reconstruir la información.

El último proceso es el control de la comprensión, consiste en establecer una meta en la lectura; comprobar si se está alcanzando, así como poner en práctica estrategias de recodificación cuando no se esté logrando.

Es así que en la comprensión, según Bosque y Rodríguez (1990), existen tres niveles: 1. *comprensión superficial*, es una visión general y vaga del tema, basta tener una lectura rápida; 2. *comprensión media*, se tiene una visión más o menos completa del contenido, orden y relación del texto, requiere atención ante la lectura y, 3. *comprensión profunda*, en ella se tiene una visión integral de las partes del texto.

Saber leer o leer bien es interpretar correctamente lo escrito, esto implica cubrir al menos dos condiciones:

1. *Interés o motivación*, la cual se clasifica en dos tipos: a) *intelectual*, son los conocimientos, acciones y relaciones que estructuran el texto y b) *emotivo*, la identificación con las ideas situaciones o personajes del texto.

2. *Atención*, que a su vez se clasifican en: a) *pasiva*, la que el sujeto aplica mecánicamente sin finalidad específica y b) *activa*, cuando el lector analiza una obra para encontrar un interés propio (Bosque y Rodríguez, 1990).

Comprensión y recuerdo de textos

La psicología ha centrado su atención en la descripción de diversos procesos cognitivos que subyacen a la comprensión y recuerdo, como los que utilizan los sujetos para el acceso del significado; conocimiento general del mundo y de las acciones humanas, así como un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos: memoria, memoria a corto plazo (MCP), atención, y procesos de comprensión de lenguaje (León, 1991b).

La comprensión y el recuerdo del discurso tienen como fin la construcción de una representación mental del significado. Para Meyer (1984) la comprensión debe centrarse en cómo el lector la construye de manera similar a la que pretende el escritor, ya que no se lee la realidad sino una conceptualización de la misma que se ha creado para el lector; dicha conceptualización obedece a un plan lógico donde las ideas ya construidas, se relacionan con otras.

Asimismo, es entendida como la interrelación de palabras y frases, elaborada por el sujeto, que le da sentido al texto. Para que esta interrelación suceda, se requiere tanto de la comprensión de relaciones causales, temporales y conceptuales, como de la activación del conocimiento del sujeto y del conocimiento del mundo y de las diferentes estructuras textuales (Just y Carpenter, 1980). Esto es, el lector construye activamente la representación del significado poniendo en relación las ideas del texto con su conocimiento (León, 1991b).

En el mismo orden de ideas, para Sánchez (1993) comprender un texto es penetrar en su significado; esto implica construir con las palabras de un texto ideas o proposiciones, conectar las ideas entre sí o jerarquizarlas.

Comprender consiste en construir un modelo del mundo o situación descrita en el texto, construir significados para un modelo de realidad. Dicha construcción o representación mental no se hace de manera textual, sino como un proceso de interpretación.

Por lo tanto, es posible concluir que el significado se construye. Dicha construcción se produce simultáneamente con el procesamiento de datos, es decir, para comprender lo leído en la mente no se procesa unidad por unidad; al contrario, se utiliza un proceso interactivo a través del cual el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles de integración de la información (León, 1991b). Además, aun cuando los datos estén incompletos, el sujeto le da una interpretación provisional que puede ser posteriormente modificada (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Del mismo modo, para García-Madruga, et. al (1995) la comprensión lingüística es caracterizada como la habilidad para construir modelos mentales que representan el estado de las cosas descrito en los enunciados del lenguaje, siendo la destreza que permite al sujeto imaginar y descubrir otros posibles mundos, es decir, a través de la lectura se accede a conocer otros lugares, cosas, animales, etcétera.

La comprensión y recuerdo de los diferentes tipos de textos

Los textos presentan una estructura que tiene tres propiedades: adecuación, coherencia y cohesión. La adecuación se refiere a la determinación de una variedad dialéctica o estándar, así como al registro de la lengua. La coherencia es la que selecciona y organiza la información

relevante con relación al tema que se aborda. Finalmente la cohesión es la que conecta diferentes frases teniendo la función de asegurar la interpretación de cada frase (Autores Varios, 1997).

Los procesos de comprensión y recuerdo son comunes a toda clase de textos; sin embargo, existen diferentes características para cada uno de ellos, los cuales Gárate (1996), clasifica en tres:

Los textos descriptivos se refieren a situaciones estáticas en sus características físicas perceptibles, la información de este tipo de textos no sigue un orden temporal. Los procesos psicológicos implicados en la comprensión de una descripción son los que construyen representación de una situación referencial (Just y Carpenter, 1980)

Por otro lado, los textos expositivos describen sucesos relacionados con el objetivo de informar, explicar o persuadir; no existen indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones humanas realizadas por personajes. Además, desempeñan un papel importante dentro de la comunicación de conocimientos (libros de texto, artículos científicos o de prensa). Los procesos psicológicos son los que extraen las relaciones lógicas entre los elementos de un texto que se utilizan para construir una representación de la estructura lógica.

Por último, los textos narrativos se caracterizan por la presencia de personajes, los cuales realizan acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente. Este tipo de textos describen los sucesos enfatizando el orden en que ocurren. Los procesos psicológicos que subyacen a la comprensión de la narrativa son los que completan los vacíos en la secuencia de sucesos descritos en el texto. El

sujeto debe realizar inferencias que permitan construir una representación coherente del texto narrativo.

Existen notables diferencias entre textos expositivos y textos narrativos. La información contenida en los textos expositivos es verídica, mientras que la contenida en los textos narrativos es ficticia. El lenguaje utilizado en la prosa narrativa se aproxima más al lenguaje de la conversación cotidiana, que el de la prosa expositiva (Gárate, 1996).

La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en orden cronológico, por lo tanto los sujetos realizan más inferencias que en la prosa expositiva.

El objetivo de la prosa expositiva es la de informar al lector, mientras que el de la narrativa es el de entretener, por lo que lleva al escritor a utilizar diversos recursos retóricos.

En los textos narrativos la construcción del significado está controlada por el conocimiento del lector. Así, la comprensión depende de los procesos arriba-abajo; en los textos expositivos la construcción del significado está orientado por la estructura proposicional y superficial del texto, siendo el procesamiento abajo-arriba.

Por su parte, para Van Dijk (1983) los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes de la comunicación, pues se producen como una conversación cotidiana, por ejemplo, se narra lo que pasó en el día o hace algún tiempo; se hace de manera sencilla y natural, oral y escrito. Los textos narrativos son los mitos, las leyendas, las novelas, los cuentos, etcétera.

Se ha encontrado que los textos narrativos son recordados con mayor facilidad que los textos expositivos, debido a que estos últimos tienen una estructura retórica menos familiar para el lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Factores que intervienen en la comprensión y recuerdo de un texto

No sólo basta conocer las características de los textos, sino también existen otros factores que inciden en el proceso de comprensión y recuerdo, por lo que es importante considerar por qué no siempre, ni todos los sujetos comprenden adecuadamente un texto. Un factor primordial para la comprensión y el recuerdo de textos es el vocabulario. Si los términos empleados en el texto son desconocidos para el sujeto, la comprensión será inalcanzable. Sin embargo, en muchas ocasiones al alumno a quien le es desconocido el vocabulario sí puede tener la destreza de conocer el significado de la palabra por medio de la interpretación del contexto (Sánchez, 1993).

Para otros, la incomprensión no se debe al vocabulario, sino a la cantidad-calidad de conocimiento previo que el alumno posee sobre el tema que ve el texto; en este sentido, si el alumno no es capaz de relacionar la nueva información con la que ya tiene, no será para él un aprendizaje significativo sino más bien arbitrario (Solé, 1988).

Para Sánchez (1993), cuando no se comprende un texto puede sólo retenerse el tema o asunto central tratado y los detalles alusivos al mismo. Otro factor responsable de la incomprensión puede ser la fluidez,

así, el niño con dificultades al decodificar no comprenderá totalmente; sin embargo, el hecho de hacerlo con soltura no garantiza por sí sola la comprensión.

Diversos autores apoyan la idea de que el conocimiento previo, la estructura del texto y la manera en que los sujetos aplican estrategias, son factores determinantes en la comprensión y recuerdo de la información de un texto (León, 1991a).

La comprensión y el recuerdo, entonces, dependen no sólo de lo que hace el sujeto, sino de lo que permite hacer el texto (Sánchez, 1993); se necesita, no sólo tener conocimientos previos sobre un tema, sino también es conocer la estructura del texto, ya que esto posibilita la mejor comprensión del mensaje a transmitir (García Madruga et al. 1995). Así, para que se produzca la comprensión final de un texto es necesaria la presencia de dos factores, las características del material (contenido y estructura), es decir, lo que depende del texto y, las características del lector (conocimiento y habilidades que utiliza para extraer información del texto (León, 1991b).

Meyer (1984) describe los distintos planes organizativos que conforman la estructura de los textos, señala que cuando los lectores han encontrado estos planes organizativos, funcionan como un esquema retórico que facilita los procesos de comprensión; es así que cuando el sujeto encuentra en el texto un problema, activa su conocimiento esquemático y busca en éste, información que llene las categorías de problema y solución, e intenta establecer relaciones entre ambas.

Por otro lado, existen características entre novatos y expertos al leer y comprender un texto: Amplitud y Disponibilidad, Estrategias, Grado de Conciencia y Autocontrol (Sánchez, 1993).

En cuanto a amplitud y disponibilidad, los alumnos novatos poseen conocimientos, pero su acceso es de manera más limitada que los de buena comprensión. En relación con las estrategias, los alumnos con buena comprensión se preocupan por integrar y conectar la información que encuentran en el texto, en cambio los de pobre comprensión utilizan estrategias lineales, fragmentando la información del texto.

Finalmente, respecto al grado de conciencia y autocontrol, los sujetos de buena comprensión se caracterizan por su capacidad de planificar y autorregular la evaluación de su actividad; los de pobre comprensión actúan de manera poco reflexiva.

Asimismo, el autor sugiere que para promover una mejor comprensión en los alumnos al enfrentarse a tareas escolares, es conveniente facilitar la actividad conjunta entre un alumno experto y capaz, con uno novato.

Los lectores expertos aplican mecanismos de coherencia local que implican el establecimiento de relaciones semánticas entre las oraciones del texto a partir de las microproposiciones que se van formando durante la lectura; estos mecanismos son condicionados y a la vez condicionan los mecanismos de coherencia global los cuales producen la macroestructura textual. Esta última se refiere a las ideas que expresa el significado general del texto que permiten diferenciar unas ideas de otras, así como establecer una relación jerárquica entre las microproposiciones y las macroproposiciones que las engloban (García- Madruga et al., 1995).

Una microproposición puede entenderse como la identificación de ideas principales del texto que establece una continuidad temática entre esas ideas y las relaciones causales, motivacionales o descriptivas (Sánchez, 1993).

Una microestructura consiste en una lista de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos; esta serie de proposiciones se encuentran organizadas en una jerarquía de niveles, relacionadas mediante la repetición de argumentos.

A partir de la microestructura o texto base, el sujeto construye la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. Pueden existir diferentes niveles macroestructurales de un texto, entendiendo por macroestructura aquella que expresa el tema o idea más general del texto, mientras que determinadas partes del texto pueden tener diversas macroestructuras. Estas se obtienen por medio de las macrorreglas a la base del texto, las cuales son: supresión u omisión, generalización y construcción (Van Dijk y Kintsch, 1983).

La construcción de la macroestructura textual supone la existencia de procesos de abajo-arriba, es decir procedentes de la información textual y, procesos arriba-abajo, los cuales son posibles gracias a los conocimientos del lector y pueden ser de tipo sintáctico, semántico, episódico o esquemático.

El resultado de ambos mecanismos de coherencia local y global es la elaboración de un modelo situacional entendido como una representación del texto que se integra al conocimiento del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Diversos estudios de la comprensión del lenguaje (Gárate, 1996) han puesto de manifiesto que la comprensión se produce mediante la interacción e integración de diversos procesos cognitivos, de los cuales destacan el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico.

El reconocimiento de palabras es el componente perceptual más importante dentro de la comprensión del lenguaje oral y escrito; éste, implica la decodificación de los patrones visuales o auditivos; de esta manera, el reconocimiento de palabras y el acceso al significado están controlados por estructuras de más alto nivel. Es decir, el lector de un texto debe reconocer las palabras codificando los patrones gráficos de cada una de ellas y accediendo al diccionario interno que proporciona su significado.

El modelo de Kintsch (citado en Gárate, 1996) propone que en la fase inicial del reconocimiento de palabras el procesamiento es estrictamente abajo-arriba y se produce al margen del contexto. Agrega que en un primer momento se activa una gran cantidad de material tanto relevante como irrelevante a un contexto dado.

El análisis sintáctico es el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración. Este análisis tiene un efecto indirecto en la comprensión del lenguaje; no tiene otra meta más que establecer una representación de los contenidos semánticos y de sus funciones pragmáticas y sociales (Van Dijk y Kintsch, 1983).

El análisis semántico es importante en el modelo de la comprensión del lenguaje; gracias a él se establecen relaciones de significado de la oración.

Existen cuatro aspectos de los procesos psicológicos que subyacen a la comprensión (Gárate, 1996). El primero es el carácter dinámico y activo del sujeto; el lector aplica una serie de estrategias en los diferentes análisis, los cuales culminan en la representación mental del significado. Las estrategias son flexibles, utilizan diversas clases de información simultáneamente, trabajan aún con información incompleta y producen resultados alternativos (Van Dijk y Kintsch, 1983).

El segundo aspecto tiene que ver con la actuación en paralelo de los procesos, por que la comprensión no se produce al final sino de manera simultánea en que se produce el procesamiento; es decir, el análisis semántico no espera a que esté terminado el análisis sintáctico totalmente, sino que cuando algunas palabras son reconocidas se establecen las primeras relaciones de significado que serán confirmadas o desconfirmadas con posteriores análisis sintácticos, los cuales se llevan a cabo bajo el control de las relaciones significativas establecidas.

El tercero se refiere a la prioridad por la búsqueda de significado, donde el sujeto (lector u oyente) que se enfrenta con la secuencia del lenguaje, intenta interpretar cada palabra del texto tan rápido como la reconoce, integrando la información nueva con la que ya tiene sobre el tema del texto. Just y Carpenter (1980) llaman a esto inmediatez de interpretación. Una estrategia alternativa a la anterior es la de *espera y ve*, según la cual el lector pospone la interpretación de una palabra dada o frase hasta ver la que sigue.

La conducta de fijar los ojos del lector es consistente con la estrategia de inmediatez de interpretación e inconsistente con la estrategia de *espera y*

ve. Cuando el lector se topa con una palabra difícil se detiene en ella antes de seguir con el texto; el lector está procesando dicha palabra e intenta interpretarla en lugar de aplicar la estrategia de *espera y ve* (Just y Carpenter, 1980).

El cuarto y último aspecto se relaciona con la actuación de la memoria operativa en la coordinación de estos procesos. Supone que todos los procesos relacionados con la comprensión del lenguaje depositan sus resultados parciales y finales en un espacio común de trabajo, este espacio es la memoria operativa donde se posibilita que todos los procesos colaboren.

Asimismo, la memoria operativa permite conectar de forma coherente la información semántica, la cual es proporcionada por el texto, agregando más información al modelo mental que el lector construye. Es así que no debe considerarse únicamente como almacenamiento de información, sino también como fuente de recursos cognitivos necesarios para la comprensión del texto (García- Madruga et al. 1995).

Representación mental de la estructura del texto

El papel que desempeña la estructura del texto dentro de la comprensión del lenguaje es el de representar mentalmente el significado del mismo, a éste se le denomina *proposicional* (Kintsch y Van Dijk, 1978). El conocimiento que el individuo aporta al texto y a la construcción de un modelo de la situación a la que el texto hace referencia, permite

acercarse a un nivel de representación mental del significado del discurso, a esto se le denomina *situacional*.

Según el modelo de estos autores, el lector puede construir a partir de la lectura de un texto dos representaciones mentales diferentes pero interrelacionadas: Texto-base y Modelo Situacional.

El texto base se construye a partir de las proposiciones del texto y expresa su contenido semántico, tanto a nivel global como local; esta representación mental refleja las relaciones de coherencia entre las proposiciones, así como su organización.

El modelo situacional es la representación mental de la situación descrita en el texto tal como es elaborada por el lector, ya sea actualizando un modelo mental previamente existente, o bien, construyendo uno nuevo que se integra en el sistema de conocimiento del sujeto.

Estos autores sugieren que para la construcción del texto base, se debe comprobar la coherencia referencial del texto; si éste es coherente se acepta para procesarlo posteriormente, pero si existe algún hueco dentro de la coherencia referencial, se activan procesos de inferencia con el fin de cerrarlo añadiendo proposiciones al texto base, para hacerlo coherente.

Las tareas de comprobación de la coherencia referencial del texto base, así como añadir inferencias, no son realizadas en su totalidad por el sujeto, debido a la limitada capacidad de la memoria en funcionamiento. Procesar el texto implica hacerlo secuencialmente, esto es, en ciclos, mediante la agrupación de varias proposiciones. Para conectar los distintos ciclos, algunas proposiciones se mantienen de un ciclo a otro dentro de un

retén en la memoria en funcionamiento; dichas proposiciones permiten lograr la coherencia al existir solapamiento entre argumentos y nuevas proposiciones: si se encuentran, continúa el procesamiento, de otra manera, se comienza un proceso de inferencia por el cual se añaden proposiciones para lograr coherencia.

Mediante estas hipótesis los autores proponen un modelo secuencial organizado por ciclos con el fin de construir una red coherente de proposiciones, la cual incluiría los conocimientos e inferencias del individuo; por lo que la actuación de los procesos de búsqueda dentro de la memoria a largo plazo (MLP) y de inferencia exigen recursos cognitivos.

De manera alterna, el modelo de Meyer (1984) describe también cómo el lector construye una representación mental del texto en su memoria parecido al que originó la producción del mismo texto en la mente del autor. Para esta autora, las frases del texto son organizadas de manera jerárquica, de tal manera que algunas frases son supraordenadas y otras subordinadas; así, como señalan Kintsch y Van Dijk (1978), las proposiciones del texto serán mejor o peor recordadas dependiendo del nivel que ocupen en dicha jerarquía; las que ocupan el nivel más alto tienen mayor probabilidad de ser recordadas que las que ocupan un nivel más bajo. Para comprender, el sujeto tendrá que realizar un esfuerzo activo por descubrir la estructura supraordenada, así como la información que incluye (Gárate, 1996).

La representación en la memoria: los esquemas

En muchas ocasiones, el texto no proporciona en su totalidad la información necesaria para la comprensión del mismo, en ello radica la importancia del conocimiento que posee el sujeto sobre algún tema determinado; dicho conocimiento y el texto interactúan y dan como resultado una representación en la memoria. El conocimiento está organizado de manera sistemática en la memoria y recibe el nombre de esquema; el esquema es una representación elaborada por la persona sobre algún texto en particular (Gárate, 1996).

Para Marchesi y Paniagua (1983) el esquema es una organización activa de reacciones del pasado que actúan para producir una respuesta.

En este sentido, según Sánchez (1993), los esquemas son estructuras estables de conocimientos que se han interiorizado, son el contexto donde se integran las experiencias.

Autores como Rumelhart y Ortony (1982) definen el esquema como una estructura de datos que representa conceptos genéricos almacenados en la memoria, organizados jerárquicamente y que representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción. Es también importante mencionar que cuando el sujeto adquiere información nueva, ésta se organiza en paquetes donde dicha información se encuentra de manera coherente; así, los nuevos conocimientos se estructuran e integran con los conocimientos anteriores en la memoria, para posteriormente distribuirse en unidades más amplias (León, 1991b).

Asimismo, los esquemas poseen propiedades que hacen referencia a la representación del conocimiento. Los esquemas son unidades cognitivas

complejas que se componen de unidades simples denominadas variables; el esquema, entonces, toma valores para las variables que son determinadas por el estímulo, o bien, son inferidos por factores situacionales o contextuales. Cuando las variables han tomado un valor, el esquema ha sido activado y, por tanto, el proceso de comprensión comienza.

Por otro lado, los esquemas de conocimiento son representaciones simbólicas ya que no son significados de palabras, sino representaciones de conocimiento asociado a conceptos; en este sentido, los esquemas dan cuenta de un objeto o situación del mundo. Los esquemas pueden encajar unos dentro de otros; el conocimiento en la memoria está representado en una serie de esquemas a su vez relacionados y que también tienen subesquemas. *Por ejemplo, el esquema ojo se relaciona con otros esquemas o subesquemas, párpado, pestañas, pupila.* La comprensión de un objeto o situación puede lograrse conociendo los constituyentes principales de lo que se habla sin referencia a esta estructura interna (Gárate, 1996).

Los esquemas tienen la función de ayudar a comprender el mundo o el entorno (Sánchez, 1993). Asimismo los esquemas presentan un carácter integrador por lo que establecen continuidad entre los procesos de comprensión y recuerdo; es decir, se selecciona o construye, de todos los esquemas disponibles en la memoria, el que mejor se ajuste a lo que se quiere interpretar. Naturalmente no es necesaria la existencia de un esquema para cada estímulo; un esquema explica una situación cuando ésta pueda interpretarse como un ejemplo del concepto que representa el esquema (Gárate, 1996).

Los esquemas también permiten realizar inferencias y aportan al proceso de comprensión, elementos o información que el material en sí no proporciona de modo directo. Los esquemas ayudan a interpretar la realidad de manera global; permiten anticipar o prever; además, tienen la función de seleccionar los aspectos relevantes y los aspectos que son sólo complementarios o accesorios (Sánchez, 1993).

Los esquemas recogen las regularidades que están presentes en los objetos o situaciones que están en el entorno. De aquí se derivan los componentes, cuya característica es que siempre están presentes; un componente puede mantener una relación temporal, motivacional, espacial, etc. así como mantener un orden dependiendo de su importancia, (Sánchez, 1993).

Asimismo, Cook (citado en García-Madruga et al 1995) ha distinguido cinco estructuras que ayudan a los lectores a acomodar la información en los esquemas: a) *generalización*, a través de la cual el texto explica, clarifica o amplía alguna idea; b) *enumeración*, en el que se describen una lista de hechos ordenados secuencialmente; c) *secuencia*, especifica una serie de sucesos o pasos de un proceso; d) *clasificación*, en el que el texto especifica distintos materiales agrupados en categorías o clases y, e) *comparación/contraste*, a través del cual se examina la relación entre una o más ideas.

Al activarse un esquema con el fin de interpretar un concepto, lo almacenado no es el concepto en sí, sino la interpretación, resultado de la comprensión: pasado algún tiempo, sólo quedan fragmentos de las copias de los esquemas activados en un principio. Estos fragmentos se utilizan para

la posterior reconstrucción del material y su recuerdo. La reconstrucción utiliza los esquemas como ayuda para la interpretación de los fragmentos en la memoria, de la misma manera que la comprensión utiliza los esquemas como ayuda para la interpretación del material original.

En los procesos de comprensión y recuerdo los esquemas pueden ser activados por el procesamiento arriba-abajo, así como por el procesamiento abajo-arriba. El primer tipo de procesamiento está guiado conceptualmente y, posterior a la activación de un esquema de alto nivel, puede activar subesquemas encajados en éste. El procesamiento abajo-arriba se guía y se inicia por los datos y puede activar otros subesquemas elementales o básicos, y éstos a su vez activan esquemas de alto nivel.

Cuando el sujeto no activa el esquema correcto según los datos, interpreta a éstos de una manera diferente a la que está en el texto y, por tanto, también interpreta de modo distinto la intención del emisor. En consecuencia, la comprensión no se produce, bien porque el sujeto no tiene los esquemas necesarios en su memoria, o bien, porque el texto no ofrece la guía adecuada para que se comprenda; es decir, no se producirá ninguno de los procesamientos (Gárate, 1996).

El esquema que poseen los sujetos sobre las historias o narraciones es definido como el conjunto de expectativas sobre el tipo de categorías que se encuentran en los cuentos y la manera en que se conectan dichas categorías con otras (Marchesi y Paniagua, 1983).

Los esquemas, la comprensión y el recuerdo

Diversas investigaciones han encontrado que la comprensión no se da de manera automática con el uso de los esquemas (Gárate, 1996). Los sistemas de conocimiento con sus diferentes organizaciones no se adaptan tan fácil a los nuevos contextos; Van Dijk y Kintsch (1983) explican el funcionamiento de estos sistemas dentro de los procesos de comprensión. Durante este proceso sólo se activa una cierta cantidad de conocimiento mientras que la otra parte permanece inactiva. Aquí subyace la estrategia de emparejamiento parcial ya que se produce un acoplamiento en el esquema con más alta jerarquía, mientras que los de nivel más bajo se encontrarán controlados por este último.

El sujeto, al utilizar el conocimiento, hace uso de dos estrategias. En un primer momento, hace caso omiso de la información que no le es necesaria; en un segundo momento, cuando un concepto o proposición son relevantes en el texto, se mantienen para activar la estructura de conocimientos que será aplicada de manera global para interpretar el texto. Sin embargo, si en la memoria del sujeto no existe esta estructura, pero en cambio existe alguna experiencia que se relacione con el concepto que necesite interpretarse, puede construirse, a partir de aquí, un esquema.

Por su parte, Just y Carpenter (1980) describen el funcionamiento de los esquemas en un texto. Los lectores escogen un esquema entre todos los que están en su memoria basándose en las pistas que les va proporcionando el texto; si el esquema seleccionado no es muy adecuado, el lector construirá un nuevo esquema que modificará los ya existentes. Partiendo

de esto, se puede deducir que los esquemas son estructuras flexibles y no estáticas las cuales se adaptan a nuevas situaciones.

Existen diferentes tipos de conocimiento que inciden en el proceso de comprensión. Sánchez (1993) señala que estos conocimientos se pueden resumir en cuatro tipos:

1. Conocimientos sobre la construcción de proposiciones, donde entra en acción un esquema que guía al sujeto cuando éste construye ideas o proposiciones a partir del significado de las palabras.
2. Conocimientos sobre la acción humana. Para explicar esto se utilizan tres estructuras: los guiones, los planes y los temas. Los guiones reflejan las características que están presentes en las actividades más comunes y convencionales de la conducta humana. Los planes contienen información sobre cómo alcanzar una meta, es una instrucción general e indica qué métodos utilizar para realizar dicha meta. Los temas se refieren a que ante situaciones que aparentan ser diferentes, todas ellas tienen en común el llegar a una meta, es decir el tema es una configuración de planes y temas.
3. Conocimientos sobre el mundo físico, los cuales tienen una naturaleza causal.
4. El conocimiento sobre los textos y la forma en que éstos se organizan.

Un texto narrativo: el cuento

La utilización de cuentos y narraciones permite estudiar cómo es que los niños comprenden información compleja, cómo desarrollan sus habilidades cognitivas ante este tipo de información y cómo les fomenta la capacidad de organización afectiva. Los cuentos no son tan sólo fuente de curiosidad e interés para los niños. A través de ellos amplían sus conocimientos sociales y sus modelos de identificación, al mismo tiempo que experimentan nuevas formas de organizar los acontecimientos para progresar en sus intercambios comunicativos con los demás (Marchesi y Paniagua, 1983).

De acuerdo con lo anterior, Egan (1991) agrega que los niños, gracias a la fantasía y a las historias, logran comprender conceptos abstractos para ellos y esto les va permitiendo ampliar y enriquecer sus conceptos, van mejorando sus estrategias para comprender y dar sentido al mundo que les rodea. Los niños, por ejemplo, pueden carecer del concepto de cronología, sin embargo, pueden comprender bien el concepto de antes, después, hace muchos años o muy poco tiempo después, pues estos conceptos aparecen a menudo en los cuentos o narraciones.

Los niños a través de los tiempos, agrega el autor, han aprendido dentro del seno familiar relatos míticos, religiosos y los cuentos de hadas. Esta literatura nutre la imaginación de los niños, así como también estimula su fantasía por diversas razones; culturales, evolutivas, sociales, entre otras. Se ha encontrado, concluye Egan, que cierta cantidad de relatos fantásticos genera la actividad intelectual de los niños pequeños.

Por otra parte, Bruner (citado en Tolchinsky, 1992) señala que existen dos modos básicos de pensamiento: un *modo paradigmático* y un *modo*

narrativo. El modo paradigmático hace sobresalir la generalidad de las cosas así como el planteamiento de relaciones causales, verdaderas o verificables y universales. El modo narrativo, sin embargo, resalta las diferentes particularidades y acontecimientos que les suceden a las personas.

Asimismo, se encuentra un elemento dramático dentro del relato o cuento. Las historias bien construidas constan de cinco elementos: actor, acción, meta, escenario e instrumento; estos elementos deben estar dispuestos de un modo problemático. Los cuentos tienen como característica que se refieren a acciones de personajes, descripciones de circunstancias, objetos, etc., pero de manera que éstos se tornen interesantes; es decir, debe haber un suceso que complique lo que se está narrando e involucre a los personajes de manera que éstos tengan una reacción ante lo sucedido y, por lo tanto, hace mención del cómo se sienten emocionalmente (sentimientos de tristeza, alegría, angustia, etc.). Además, al inicio de las narraciones se hace una descripción detallada del contexto: momento, personas, características, etc. (Sánchez, 1993; Van Dijk, 1983).

Otra característica de las narraciones es provocar en los niños éxtasis y satisfacción; asimismo por medio de los acontecimientos generar respuestas afectivas que determinan el significado del contenido del cuento, es decir, fijan este significado que usualmente suele ser afectivo (Egan, 1991).

En el mismo sentido, Autores varios (1997) señalan que los cuentos presentan frases características como *Había una vez*, *Érase una vez* y *Vivieron felices*.

Una narración o cuento es una historia sobre el pasado que involucra un comienzo, un medio y un final bien definido (Tolchinsky, 1992). El esquema narrativo posee un comienzo y un final muy marcados, es una unidad semántica cerrada con expresiones verbales especiales, es decir, hay señales que indican cuando comienza un relato. La fase final de un relato es el objetivo o punto final, al cual le anteceden una serie de sucesos o acontecimientos. El punto máximo del suspenso es el nudo; la narración termina cuando se alcanza el objetivo, esto es, el final desenlaza el nudo.

Al respecto, Van Dijk (1983) menciona que las personas saben bien cuando lo que han leído o escuchado se trata de una narración debido a sus características (funciones sociales, comunicativas y por su estructura). Además, agrega el autor, la estructura de un relato puede expresarse a través de dibujos o películas pues no deforma la estructura típica del cuento.

En otro orden de ideas, Sánchez (1993) define el cuento como un tipo de discurso que presenta acontecimientos de manera que éstos susciten o proporcionen emoción, suspenso, sorpresa o curiosidad; cuando se lee un relato construido adecuadamente, las sensaciones de expectación, desorientación o miedo que son planteadas al comienzo del mismo, se desarrollan y se modelan a través del relato, por lo que éste se completa cuando el sujeto sabe cómo sentirse ante los acontecimientos (Egan, 1991).

Por otra parte, los cuentos reproducen una serie de hechos con los que se puede encontrar un niño en la vida cotidiana, es decir, no se narran hechos

inimaginables o irreales (Vieiro, 1997). A diferencia de lo anterior, Egan (1991) señala que una de las características de la fantasía infantil es la existencia de personajes y ambientes exóticos, distantes y algo distintos a la experiencia cotidiana de los niños, sin embargo, las narraciones se estructuran de manera que encarnen una diversidad de contenidos.

Por su parte, Messner (1991) define los cuentos como estructuras poéticas complejas que permiten y requieren ser interpretadas por medio de la actualización y transformación de la narración en la lectura y la representación dramática. Asimismo, agrega este autor, los cuentos son transmisores de información e instrucción que suscitan sentimientos profundos en los niños. El cuento tiene la característica de impregnar a los niños de un paisaje anímico con sus imágenes y lenguaje; se ha encontrado que los niños no sólo recuerdan a los personajes de carácter positivo sino también a los personajes que producen rechazo y desagrado: madrastra, bruja, lobo.

En relación a lo anterior, los personajes que habitan en la fantasía de los niños no habitan en la realidad; pero para los niños éstos son familiares; por ejemplo, no necesitan conocer a un dragón para entender qué y cómo es. Además, en los cuentos los sentimientos que se encuentran son opuestos, por ejemplo: *amor/odio, maldad/bondad, valentía/cobardía*, etc. Estos son conflictos que sí se presentan en la vida cotidiana del niño, por lo que no representan mucho problema para comprender lo que escriben los adultos sensibles a la fantasía infantil (Egan, 1991).

Cuando las personas leen o escuchan cuentos utilizan un esquema estructural que se posee con el fin de establecer relaciones con sus

conocimientos previos; se hace uso del esquema a fin de poder realizar predicciones, hipótesis o anticipaciones; esto es, algo que conduzca la atención para comprender cierta información (tiempo y secuencias) o guiar el recuerdo de la misma (Autores Varios, 1997).

El relato o cuento presenta algunas características. Contar una historia acerca de algo supone ocultar al productor o reproductor de la historia, es decir, el narrador. Asimismo el discurso narrativo no es interactivo como una conversación por lo que este tipo de discurso es cerrado (Messner, 1991). Sánchez (1993) define al relato como la exposición de un plan de acciones que es llevado a cabo por los protagonistas de este relato.

Los personajes de un relato son personajes ausentes ya que la narración se lleva a cabo en tercera persona. Del mismo modo, dentro de la narración se atribuye un plan emocional o psicológico a los personajes; esto es, sentimientos o estados de ánimo que dichos personajes experimentan. Esto sucede en dos planos de manera simultánea: *a) el plano de la acción en donde se da la gramática de cuento y, b) el plano de la subjetividad de los personajes*. Este último plano hace referencia a que dentro de los cuentos, las acciones que llevan a cabo los personajes dependen unas de otras; los hechos son expresados en términos de deseos, posibilidades u obligaciones, por lo que los verbos utilizados en los cuentos son intencionales o elocutivos; es decir, caracterizan actitudes proposicionales: debe, desear, intentar. En particular, en los cuentos de hadas los personajes son más bien agentes que actores de la trama de sucesos (Tolchinsky, 1992).

A los sucesos que son narrados en un cuento generalmente se les agrega lo que el lector u oyente sabe o ha vivido. Es así que lo implícito y lo

inferido, lo que el narrador no dice pero sabe y lo que el oyente agrega a lo que lee o escucha, forma parte esencial de lo narrado. Asimismo, para producir e interpretar un relato se necesita conocimiento sobre el mundo; este conocimiento no se marca sino a través de las omisiones, agregados o transformaciones que realiza el lector-oyente durante el procesamiento del discurso.

Al respecto, Egan (1991) señala que para comprender un relato se necesita entender el significado léxico (conocer los términos de las palabras) y el significado semántico (dar sentido a las frases de la narración cuando es escuchada o leída), ambos significados son necesarios para la comprensión de una narración u otro tipo de texto.

Gramáticas de los cuentos

Son diversos los autores que han hecho uso de las historias para entender la comprensión y el recuerdo basándose en las aportaciones de las gramáticas de cuentos. Es así que la gramática de los cuentos es considerada como un conjunto de reglas sintácticas que producen la estructura y constitución de las historias (Marchesi y Paniagua, 1983; Viero, Peralvo y García Madruga, 1997)

En relación con esto, estos autores mencionan a la gramática de cuentos como un conjunto de reglas de re-escritura, que definen la estructura interna de un cuento. Los cuentos poseen una estructura característica que puede ser descrita. Los constituyentes o categorías siguen un conjunto

de reglas sobre el orden de sucesión, es decir, las relaciones jerárquicas existentes entre ellas (Sánchez, 1993; Vieiro, 1997; Gárate, 1996).

Las gramáticas son modelos acerca de la estructura del texto; la unidad de análisis de la gramática es el nodo informativo o categoría. Cada categoría posee información específica que desempeña una función dentro de la estructura del cuento; ésta puede estar formada por una o más proposiciones. Asimismo, las categorías básicas son constituidas por los personajes, las situaciones, las ideas y el desenlace (Viero et al, 1997).

Para otros, la estructura de los cuentos refleja un aspecto importante de como se procesa la información proveniente del discurso, debido a que especifica el conjunto de partes presentes dentro de un cuento. Las gramáticas de cuentos proporcionan un método de análisis de las distintas partes del texto con significado y esto ha sido de gran ayuda para psicólogos del desarrollo, pues les ayuda a analizar dónde y por qué los sujetos difieren en su comprensión y recuerdo (Viero, 1997).

Rumelhart (1975) elaboró una gramática que intenta explicar la organización interna de las historias simples y, propuso que dicha gramática era reflejo del esquema que las personas aplican a la comprensión y recuerdo de historias. Sus categorías son: introducción, aplicación, preacción y consecuencia.

Para este autor, la comprensión y recuerdo de cuentos involucra utilizar los esquemas con los que cuenta el sujeto, su comprensión dependerá del proceso de selección y verificación de tales esquemas para que el texto sea reconocido por el sujeto.

La gramática de Stein y Glenn (1979) se apoyó en la de Rumelhart. Sin embargo, encontraron que ésta tenía insuficiencias y dificultades para su aplicación, por lo que realizaron un conjunto de modificaciones. Los principales problemas que encontraron fueron los diferentes tipos de reglas sintácticas y semánticas, por lo que en su modelo dichas reglas se agrupan en un sistema único.

Estos autores consideran que las historias deben contener una categoría introductoria y un sistema de episodios, además señalan que los lectores u oyentes de las historias organizan la información en episodios mientras la procesan. El episodio, es una unidad de orden superior de una historia y consiste en una secuencia conductual, lo que implica una cadena causal de sucesos comenzado por un suceso inicial y terminando en una solución, consta de: suceso, respuesta interna, ejecución, consecuencia y reacción.

La introducción tiene dos funciones: la presentación de los personajes principales y la descripción del contexto. Ésta da paso a una serie de episodios. El suceso inicial empieza en el episodio y es un acontecimiento o acciones por parte de los personajes que afectan el equilibrio inicial de la historia, dicho suceso da pie a la *respuesta interna* la cual incluye el estado psicológico, emocional de uno o varios personajes ante el suceso, puede ser una respuesta afectiva en la expresión de los deseos de los personajes. La ejecución representa las acciones que el protagonista lleva a cabo para satisfacer la meta, lo que da paso a la consecuencia que expresa el logro o no logro de la meta y señala cualquier cambio en la secuencia de los sucesos causado por las acciones del personaje y, por último, la reacción que es el desenlace de la historia.

El recuerdo de cuentos.

Algunos autores señalan que a la edad de cuatro años los niños comienzan a aplicar un esquema de historia que utilizan para el recuerdo de cuentos sencillos (Paniagua, 1983; Marchesi y Paniagua, 1983); esto puede observarse gracias a las transformaciones o sustituciones que hacen los niños al cuento original, pues por medio de éstas se rellenan aquellas categorías que no son recordadas, y, al mismo tiempo sirven para dar estructura a modo de que ajuste su recuerdo con el esquema que poseen sobre las historias.

Asimismo, se ha encontrado que los niños no producen un recuerdo exacto de lo narrado, no necesariamente hay que reproducir los aspectos sintácticos y semánticos tal cual, más bien, se tiende a encontrar en las reproducciones de los niños, modificaciones, invenciones o sustituciones, lo que indica que la memoria es constructiva (Marchesi y Paniagua, 1983).

La comprensión de una narración, su codificación y su recuerdo, agregan estos autores, dependen de la activación y utilización de los esquemas cognitivos, la comprensión de una historia es contemplada como el proceso de construir una representación de la narración, utilizando la estructura prototípica almacenada dentro de la memoria cuando se necesita recordar la información, las características generales de la historia son reactivadas y utilizadas como mecanismo de recuperación.

El esquema de cuentos, agrega Gárate (1996), se refiere a estructuras de conocimiento que los sujetos utilizan durante la comprensión, el recuerdo y la producción de cuentos.

Este esquema permite a los oyentes separar los distintos componentes de la misma; el esquema especifica las relaciones temporales y causales que se establecen entre las distintas partes de la historia, por lo que los individuos son capaces de saber cuándo una narración se aparta de su orden lógico; es por eso que al presentarles a los niños cuentos, historias alteradas en su orden temporal (historias desordenadas, cuyos componentes se encuentran mezclados o invertidos) son capaces de reconstruirlas de manera ordenada, al activar diversas estrategias, poniendo en marcha su memoria constructiva y, mayor atención para poder recuperar de manera satisfactoria la información (Marchesi y Paniagua, 1983; Marchesi, 1983).

Además de la intervención de los esquemas, agrega Marchesi (1983), existe otro factor que interviene en el recuerdo, esto es, los intereses y disposiciones del propio sujeto al recibir la nueva información. De acuerdo con esto, se ha puesto de manifiesto la importancia de las perspectivas e intereses de los sujetos, así como también la familiaridad que tengan los niños con el personaje del cuento, pues ocupan un papel relevante en la interpretación y recuerdo de las narraciones (León y Marchesi, 1987).

En relación a esto, la comprensión de narraciones es un proceso constructivo donde intervienen tres factores; el primero es el *texto*, implica que este tenga coherencia, la familiaridad y la misma perspectiva narrativa o punto de vista del narrador; el segundo factor es el *contexto* pues sirve de apoyo a la información que se procesa ya que permite al lector/oyente incrementar su actividad inferencial, así como utilizar los

indicios contextuales y, por último, *los esquemas cognitivos* que determinan información relevante y la que es poco significativa (Viero et al, 1997).

Por otro lado, se han reportado las diferencias en el recuerdo producido entre los niños, los jóvenes, y los adultos. Los niños pequeños se centran más en la información literal de las acciones y hechos, dejando de lado inferencias sobre secuencias causa-efecto y motivaciones de los personajes; a diferencia de esto, los adultos emplean esquemas de inferencia social y conceden más importancia a las causas psicológicas, mientras que los niños pequeños ponen más atención a las causas físicas, esto puede deberse a la limitada experiencia social que tienen (Viero et al, 1997).

En una investigación cuyo propósito era conocer qué tipo de información consideraban fundamental los niños en un cuento, mediante la evaluación de las categorías que estaban con más frecuencia presentes, Stein y Glenn (1979) encontraron que los niños más pequeños incluyeron Suceso, Ejecución y Consecuencia, mientras que omitieron Reacción y *Respuesta Interna*; los niños más grandes incluyeron con mayor frecuencia Ejecuciones y Reacciones. De manera general los autores encontraron que los niños mayores tenían mas conocimiento sobre los cuentos, esto se notaba en la forma de manipular la estructura del texto.

Asimismo, estos autores explican estas diferencias evolutivas como un proceso. De este modo, son la ausencia de un concepto elaborado en los niños pequeños sobre lo que es un cuento, así como sobre el contenido del mismo y la creencia de que el conocimiento del auditorio es similar a su

propio conocimiento, por lo que no creen necesario decir cosas que consideran obvias como es la *Respuesta Interna* y la Reacción.

Para autores como Rumelhart (1977) y Black y Bower (1980) los cuentos reflejan situaciones problemáticas donde el sujeto interpreta los sucesos en términos de metas y propósitos del protagonista, por lo que la importancia que tiene la comprensión y recuerdo de cuentos depende de la conexión que hace el sujeto entre los sucesos y las metas del personaje principal, al mismo tiempo que actúa el esquema durante la recuperación. Trabasso y Sperry (1985) proponen que la importancia que los sujetos conceden a una frase del texto dependerá de las relaciones cuantitativas y cualitativas que dicha frase tenga con el resto del texto; por lo que en los textos narrativos las relaciones de causalidad subyacen a los juicios de importancia que otorgan a cada proposición del texto.

Esta evolución, señala Gárate, (1996) implica una mayor flexibilidad en los esquemas y un mejor funcionamiento de la memoria operativa, así como un incremento en el conocimiento de contenido específico sobre el cuento, lo cual se traduce en una mejora cualitativa para la comprensión y recuerdo de cuentos.

Por otro lado, se encontró que se produce un cambio significativo en la edad de 11 años, pues en esta edad los recuerdos de los niños son mucho menos literales, incorporan expresiones nuevas, producen más inferencias, así como tienden a integrar en una sola proposición aquellas que presentan un contenido semejante (Viero et al, 1997).

Influencia del contexto en la reconstrucción de cuentos

Para la comprensión y el recuerdo de textos, ya sea expositivos, descriptivos o narrativos (leyendas o cuentos) queda implícito que los procesos cognitivos implicados se encuentran bajo un contexto sociocultural. Dicho contexto proporciona los materiales textuales que dotan de significado a lo que se pretende comunicar o enseñar, así como el lugar donde se producen los intercambios comunicativos. Del mismo modo no se puede ver únicamente al individuo como aprendiz, sin tomar en cuenta que éste se halla inmerso en una sociedad determinada. Asimismo Gárate (1996) menciona que los patrones de recuerdo no son universales, sino dependen del lugar en donde se encuentren inmersos los individuos por que el contexto genera diferencias.

Cole y Scribner (1974) señalan que no es muy conveniente concebir la cognición desde una perspectiva de capacidades o características propias de una persona, en lugar de ello es más adecuado estudiar estos procesos dentro de las distintas actividades culturales que los sujetos desempeñan en sus contextos naturales para ver la relación que existe entre la actividad cultural y la actividad cognitiva.

Al respecto, Van Dijk y Kintsch (1983) consideran que los cuentos no se desarrollan fuera de un contexto, sino que son recibidos y producidos por los lectores/oyentes bajo circunstancias específicas y en un contexto sociocultural determinado. En este sentido, comprender no es sólo un evento cognitivo, también es un evento social, por lo tanto se asume que las dimensiones sociales del texto interactúan con las cognitivas, pues las palabras funcionan en un contexto social determinado.

Para definir qué es un contexto, Gárate (1996) señala la existencia de tres enfoques que explican la importancia de éste para entender cómo los sujetos utilizan sus procesos psicológicos en sus ambientes reales. El primer enfoque es el cognitivo-evolutivo propuesto por Piaget, el cual define al contexto como una serie de dificultades que el sujeto tendrá que superar para encontrar soluciones a sus problemas y lograr formas de conocimiento cada vez más complejas; es decir, si el individuo no entra en un conflicto que le provoque un desequilibrio en sus procesos cognitivos no podrá construir nuevos sistemas de equilibrio. Entendido de esta manera, el contexto es un entorno al que es necesario adaptarse y éste, para el autor, es un trasfondo que da paso al desarrollo.

En este sentido la interacción más importante, señalan Mugny y Doise (1983) es la que el sujeto tiene con el objeto de conocimiento; esto es no se deja de lado la interacción con las personas debido a que la forma de comportamiento de éstas, influye en la manera de resolver los problemas, y así, permitir el avance del conocimiento, a este proceso se le llama conflicto sociocognitivo.

Estos autores agregan que la interacción no sólo pone en juego elementos cognitivos, sino también procesos sociales que mediatizan la conducta.

El segundo enfoque es el sociocultural propuesto por Vygotsky el cual muestra mayor importancia al papel del contexto para el desarrollo psicológico del individuo. Este autor propone que los procesos psicológicos tienen un origen social y el contexto proporciona las herramientas o instrumentos psicológicos y actividades para el desarrollo del sujeto; estos instrumentos son creados a partir de la cultura y conjuntamente forman el

contexto. Del mismo modo, éstos funcionan como medios para poder intervenir en la conducta de los miembros que forman el grupo social.

Asimismo, el comportamiento de los individuos se encuentra determinado por leyes del desarrollo histórico de la sociedad en la que se encuentren; en otras palabras, el individuo actúa en función de su medio cultural en que se desarrolle. El contexto interactivo está formado por todas las personas que interactúan con el niño a fin de transmitirle los saberes culturales de su medio que lo ayuden a desenvolverse posteriormente; este contexto produce un desarrollo individual, es decir, un proceso interpersonal que se transforma a un intrapersonal.

Por último, el modelo ecológico enfatiza la necesidad de examinar los procesos psicológicos en sus ambientes reales. Para comprender el desarrollo humano hay que ir más allá de la situación inmediata en el que éste se encuentra. El medio repercute en aquello que realiza el individuo de forma dinámica, esto es, estructura, reestructura y modela el ambiente en el que vive (Gárate, 1996).

Por otro lado, Cohen (1992) define una comunidad como un grupo de personas que viven en una misma área geográfica y que comparten una cultura y un modo de vida determinados. Este autor distingue dos tipos de comunidades: la comunidad rural y la comunidad urbana.

Una comunidad rural se caracteriza principalmente por la realización de actividades relacionadas con la agricultura; las costumbres que se mantienen suelen ser muy arraigadas y basadas en la religión; esto da origen a vínculos familiares muy fuertes, por lo que la familia es la organización más importante de este tipo de sociedad; los grupos de estas

comunidades son homogéneos, así, sus miembros comparten los mismos valores y se encuentran socializados de acuerdo a sus tradiciones. Otra característica de esta comunidad es que presentan cierto aislamiento de cada comunidad con respecto a otras.

La comunidad urbana, en cambio, requiere una división del trabajo más amplia y de una especialización de las actividades de trabajo, basada más en clases sociales y ocupacionales. Asimismo, se caracteriza por tener un avance tecnológico, de comunicación y de servicios, así como presentar entre sus miembros heterogeneidad debido a que la ciudad combina diversos sectores de población (Cohen, 1992).

Planteamiento del problema.

Los procesos de lectura y escritura son fundamentales en la sociedad actual, dentro de la cultura escolar estos saberes son indispensables para que los sujetos sean capaces de comunicarse con otros.

La finalidad de estudiar estos procesos debe centrarse en cómo los individuos construyen la representación mental del texto, pues al leer no se lee la realidad en sí, sino una interpretación de ésta. Esta representación implica comprender lo que se lee, es decir, comprender un texto es entender su significado conectando las ideas entre sí.

Los procesos de comprensión son comunes a toda clase de textos (descriptivos, expositivos y narrativos), sin embargo, cada uno presenta características que los diferencia.

Específicamente, los textos narrativos se caracterizan por la presencia de personajes, los cuales realizan acciones expresadas en sucesos. Asimismo, este tipo de textos describe dichos sucesos enfatizando el orden en que ocurren; además, es más familiar para los sujetos que los textos expositivos.

Es necesario tomar en consideración que el texto y sus características no bastan para que el sujeto pueda comprender, es necesario tomar en cuenta los conocimientos previos. Estos conocimientos se encuentran organizados en la memoria y reciben el nombre de esquema. Éstos tienen la función de ayudar a comprender el mundo o entorno, así como permitir al sujeto realizar inferencias dentro del proceso de comprensión y recuerdo. El

esquema narrativo es un conjunto de expectativas sobre las categorías que se encuentran en los cuentos.

Un cuento es un tipo de discurso que presenta acontecimientos de manera que susciten o proporcionen sentimientos, también son hechos con los que un niño puede encontrarse cotidianamente, o bien personajes y situaciones fantásticos.

Por otra parte, la gramática de los cuentos es considerada como un conjunto de reglas sintácticas que producen la estructura de los cuentos. La gramática de Stein y Glenn supone que los oyentes o lectores de cuentos organizan la información en episodios mientras es procesada, por lo que esta gramática se ajusta mejor a la mayoría de los cuentos de historias infantiles; así, concluyen que una historia debe constar de una categoría introductoria y un sistema de episodios.

Desde pequeños, los niños comienzan a aplicar un esquema narrativo que utilizan para recordar cuentos sencillos. Sin embargo, los niños no tienen un recuerdo exacto de lo que se les ha narrado, ya que no es necesario reproducir los aspectos sintácticos y semánticos tal cual.

La comprensión y el recuerdo de una narración depende de la activación y utilización de los esquemas narrativos, así como de la disposición o interés que tenga el sujeto para recordar la nueva información.

Para comprender un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que éste implica, además no es necesario analizarlos sólo desde el individuo, también hay que ver el cómo se desarrollan estos procesos de comprensión, pero dentro de un contexto sociocultural determinado, en donde lo que se

quiere transmitir a través del texto son los significados propios del medio en donde se vive y que sirven para comunicarse.

Los objetivos del presente trabajo fueron:

- Conocer la forma u orden en que los niños de primaria (4°, 5° y 6°) y secundaria (1°, 2° y 3°), reconstruyen cuentos a partir de la familiaridad que tengan con el personaje principal de la narración con base a su contexto sociocultural (rural y urbano).
- Así como determinar a qué edad aparece el factor afectivo o emocional mediante la categoría de respuesta interna según la gramática de cuentos de Stein y Glenn.

Justificación

A partir de la utilización de cuentos, los docentes pueden:

- Favorecer la enseñanza-aprendizaje de ciertas asignaturas como Español, de modo que cuando el alumno se enfrente a una narración la comprenda y se represente conceptos abstractos que le permitan entender lo que el texto quiere transmitir.
- Esto implica que el sujeto al encontrarse ante otro tipo de texto más complejo (expositivo) pueda acceder a él con mayor facilidad, así como ser capaz de diferenciar las distintas estructuras de los textos.
- Utilizarlos como estrategia para facilitar y favorecer la enseñanza significativa de la lectura y la escritura.

- En la materia de Historia se puede utilizar para la enseñanza de hechos históricos; y en Ciencias Naturales el aprendizaje de conceptos científicos.
- Gracias a la utilización de cuentos, los niños podrían ampliar sus conocimientos sociales y afectivos que le permitan un acercamiento al medio que les rodea y, al mismo tiempo, se van creando hábitos de lectura.
- Por medio de los cuentos se pueden enseñar valores, costumbres, actitudes, debido a que son un material de naturaleza afectiva.

CAPITULO II. MÉTODO

Descripción de los escenarios

Comunidad rural Otatitlán, Veracruz

Población aproximada: 5000 habitantes

Las actividades agrícolas que se realizan permiten la producción de caña, plátano y mango principalmente; en menor cantidad se cultiva maíz, trigo, papaya y otras frutas.

En cuanto a las actividades ganaderas y agropecuarias, en las rancherías se crían el ganado vacuno, porcino, y bovino (perigüey); la cría avícola se centra en el gallináceo; también se dedican a la pesca. La economía de la comunidad se basa en la comercialización de estos productos.

La zona cuenta con dos escuelas primarias, una secundaria, una preparatoria y dos jardines de niños; asimismo, cuenta con servicio de alumbrado público, luz y teléfono, carece de drenaje pero cuenta con fosa séptica y agua de pozo.

Comunidad urbana, Col. Narvarte México, D. F. en la Delegación Benito Juárez

La zona cuenta con todos los servicios públicos: luz, agua, teléfono, alumbrado público, drenaje y pavimentación; asimismo, cuenta con servicios de transporte público como son metro, trolebús, microbuses.

La población que habita la zona es de clase media; cuenta con seis escuelas primarias y cinco secundarias; alrededor se encuentra una unidad habitacional grande perteneciente a la Torre de Comunicaciones, así como

varios edificios y casas habitación, hay una gran variedad de comercios, es una zona céntrica que permite el acceso a varios puntos de la Ciudad de México.

Sujetos

De la Escuela Primaria *Presidente Miguel Alemán* y de la Secundaria Diurna *Profesor Carlos Benitez Delorme* ubicadas en la colonia Narvarte, México, D. F. (zona urbana) y de la Escuela Primaria *Benito Juárez* y Secundaria General Diurna *Librado Rivera* ubicadas en Otatitlán, Veracruz (zona rural), en el turno matutino; se seleccionaron aleatoriamente 150 sujetos, 60 de éstos de primaria en los grados 4°, 5° y 6° grados; 30 de comunidad urbana y 30 de comunidad rural. Las edades de los niños oscilaron entre 9 a 11 años en primaria, y las edades de los jóvenes de 12 a 15 años en secundaria.

Los 90 sujetos restantes fueron de secundaria en los tres grados; 45 sujetos de cada zona.

Diseño

Se utilizó un diseño factorial de $2 \times 2 \times 3$ (ver tablas 1 y 2). Con 3 variables independientes:

La variable recuerdo, es considerada como variable dependiente. Se evaluó el efecto de las 3 variables independientes:

Contexto tiene también dos valores urbano y rural.

Grado escolar con tres valores para cada nivel escolar: así para primaria 4°, 5° y 6° y, para secundaria 1°, 2° y 3°.

Se entiende por familiaridad aquellos elementos que se encuentran presentes en el lugar donde los sujetos viven y que son retomados en los cuentos, no familiaridad se refiere a los elementos que no son propios del lugar para cada una de las zonas destinadas.

Tabla 1. Número de sujetos por grado y zona

		PRIMARIA			Total
		Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado	
Zona Urbana	Familiaridad	10	10	10	30
Zona Rural	No familiaridad	10	10	10	30

Tabla 2. Número de sujetos por grado y por zona

		SECUNDARIA			Total
		Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	
Zona Urbana	Familiaridad	15	15	15	45
Zona Rural	No familiaridad	15	15	15	45

Materiales

- 2 Grabadoras
- Hojas blancas
- Lápiz y/o bolígrafo
- Cassettes con los cuentos grabados

Para primaria se utilizaron cuatro cuentos: El semáforo descompuesto y La gran aventura para zona urbana y, para zona rural: El sol sediento y Los tres perigüeyes y el coyote (ver anexo 1).

En secundaria se utilizaron cuatro cuentos: La parranda y El divorcio en zona urbana y, en zona rural: Ir a la escuela y El pescador (ver anexo 1).

Se les presentaron los cuatro cuentos a los sujetos de ambas comunidades.

Construcción de los cuentos

De acuerdo a las características de cada zona o comunidad, se crearon, en total 24 cuentos tomando en cuenta las edades y el nivel escolar de los sujetos; así en primaria se construyeron 14 cuentos; para zona urbana se redactaron 6 cuentos y para zona rural 8. En el caso de secundaria, se realizaron 10 cuentos, 5 para zona urbana y 5 para zona rural.

Validación de los cuentos

Los cuentos, tanto de primaria como de secundaria, fueron revisados y calificados por profesores de ambas zonas en los grados señalados anteriormente. A cada juez se le entregó un juego de materiales que contenía una hoja en donde se les especificaba la finalidad del trabajo, así como una breve información que los ayudó a dictaminar. Cada juez validó entre cuatro y cinco cuentos, se diseñó una hoja de calificación que consideró cuatro aspectos sobre la adecuación de los cuentos: *a) la edad del sujeto, b) el contexto, c) claridad de la categoría Respuesta Interna* y, por último, *d) interés para los sujetos de la temática (ver anexo 2).*

Una vez revisados se eligieron los mejor puntuados en los aspectos anteriores.

En el caso de primaria, el número de jueces fue de 27 profesores, 16 urbanos y 11 rurales; para secundaria 20 profesores, 10 urbanos y 10 rurales. El criterio de selección de los profesores fue que éstos pertenecieran a los grados de 4º, 5º y 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de secundaria.

Piloteo

Con el objeto de verificar las condiciones de la aplicación, se realizó un piloteo con las siguientes características.

En primaria se seleccionaron al azar 12 sujetos, cuatro por cada grado (4º, 5º y 6º); a los cuales se les narraron dos cuentos, uno rural y uno urbano.

De manera individual se les leyó el primer cuento para que posteriormente lo reprodujeran de manera oral. A continuación se les leyó el segundo cuento bajo las mismas condiciones, así para todos los sujetos.

Se determinó que el tiempo promedio de contar el cuento era de 5 minutos aproximadamente, y el tiempo de reconstrucción por parte de los niños fue de igual manera.

En secundaria se seleccionaron 12 sujetos al azar, 4 por cada grado (1°, 2° y 3°); a 6 de estos jóvenes se les narró la historia para su posterior reproducción en forma oral, la narración-reproducción del sujeto fue grabada de manera individual; a los 6 restantes se les entregaron 2 cuentos con hojas blancas para que después de leerlo escribieran en las hojas todo aquello que recordaban del cuento.

El objetivo de hacerlos de estas dos maneras fue determinar cuál era la más adecuada para el desarrollo de este estudio. Así, encontramos que el tiempo promedio en la primera situación para contar el cuento fue de tres a cuatro minutos aproximadamente y para reproducir la historia fue de cuatro a cinco minutos.

En el segundo caso, los jóvenes tardaron 10 minutos en la lectura y diez minutos en la escritura de los cuentos.

Esto permitió considerar el tiempo que se ocuparía para las sesiones y las condiciones en las cuales se realizaría la aplicación, asimismo la manera de trabajar con los dos niveles de escolaridad propuestos.

Procedimiento

Para los niños de primaria la aplicación se realizó en tres sesiones, una para cada grado, durante el horario de clases. De los diez sujetos de cada grado, se tomaron a dos en cada sesión, se estableció un ambiente de confianza y tranquilidad para los niños. A continuación se les pedía poner atención para escuchar un cassette con cuatro cuentos, indicándoles que después ellos volverían a narrarlos; dos de los cuentos fueron historias familiares y los dos restantes no familiares.

Una vez terminada la narración de cada cuento, cada una de las investigadoras se llevó a uno de los sujetos para la reproducción del cuento de manera individual; la narración del sujeto fue grabada para su posterior transcripción; al término de esto se le preguntó a cada sujeto sobre el significado de algunas palabras clave que están en los cuentos. Este procedimiento se llevó a cabo con todos los sujetos de primaria.

Asimismo, con los jóvenes de secundaria se trabajó en una sesión por grado en el horario de clases. Se les repartió uno de los cuentos, el cual tuvieron que leer en un tiempo de 10 a 15 minutos, escribir en hojas lo que recordaron de la historia, en un tiempo de aproximadamente de 10 a 15 minutos, esto se realizó para las cuatro historias; Al terminar con este grado se procedió de igual manera con los grados restantes.

En éste nivel escolar no se realizaron preguntas para conocer las palabras claves debido a que sus reproducciones fueron escritas y en ellas se calificaba si aparecían éstas. Cabe mencionar que este procedimiento se llevó a cabo para ambas zonas bajo las mismas condiciones.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las reproducciones elaboradas por los sujetos se analizaron cuantitativa como cualitativamente. En el primer caso, para calificar las producciones de los sujetos se contabilizaron los elementos recordados según la gramática de Stein y Glenn (1979), asignando 1 cuando la categoría se presentó y, 0 cuando estuvo ausente.

Tabla 3. Categorías según la gramática de cuentos de Stein y Glenn (1979)

Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
Es la presentación de personajes principales y la descripción del contexto.	Es un acontecimiento o acciones por parte de los personajes que afectan el equilibrio inicial de la historia.	Es el estado psicológico o emocional de uno o varios personajes ante el suceso. Es una respuesta afectiva en la expresión de los deseos de los personajes.	Representa las acciones que el protagonista lleva a cabo para satisfacer la meta.	Expresa el logro o no logro de la meta y señala cualquier cambio en la secuencia de los sucesos causados por las acciones del personaje.	Es el desenlace o conclusión de la historia.

Para el análisis cualitativo se consideró en qué momento y con qué palabras los niños incluyen en sus historias la categoría de respuesta interna (Stein y Glenn, 1979).

En este mismo análisis, a partir de la propuesta de Gárate (1996) se analizaron las distorsiones del material original que se agruparon en:

1. Orden de reconstrucción de los sujetos, reportando un perfil general de cómo y en qué orden recuerdan los sujetos las historias
2. Omisiones, son aquellas categorías y palabras clave que el sujeto no incluye en su recuerdo, analizando si son producidas al azar o bajo un patrón específico, de las cuales se tomarán las más significativas observando en cuáles se producen.
3. Sustitución de palabras por otras para referirse a aquellas que son clave en los cuentos.
4. Palabras con que los sujetos expresaban la Respuesta Interna y su evolución en los distintos grados escolares.
5. Confusión de los personajes de un cuento y/o sus acciones, es decir, la confusión concreta de un personaje por otro atribuyendo las acciones, los papeles y las características de la conducta de un personaje.
6. Adición de material erróneo con proposiciones que distorsionan el significado de una proposición que no tienen que ver con el original.

En el caso de primaria se realizaron una serie de preguntas a los niños sobre el significado de algunas palabras clave en los cuentos (ver anexo 2). Para secundaria no fue necesario realizar éstas preguntas debido a que las reproducciones de estos sujetos fueron escritas y para conocer la omisión de palabras clave, se calificó en las mismas producciones.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Así se compararon las medias obtenidas entre grado escolar, contexto y familiaridad mediante un análisis de varianza (ANOVA).

En la tabla 4 se muestran las medias de categorías recordadas por los sujetos de primaria en cada grado escolar, familiaridad de la historia y contexto. Aun cuando las diferencias no son significativas ($F=1.67$, $P=.206$), se observan algunas tendencias importantes. Así, exceptuando a los niños de 5° en historias no familiares se observa una tendencias evolutiva respecto al grado escolar. Esto es, a mayor grado escolar mayor número de categorías recordadas.

Por otro lado los niños de la zona rural (media total=19.30) obtuvieron puntajes mayores que los de la zona urbana (media total=18.37), esta diferencia es mayor para los cuentos no familiares. Esto puede ser debido a que la zona a rural no es una zona totalmente aislada o alejada de lo urbano, además de que cuentan con diversos medios de comunicación como televisión, radio o ciudades cercanas que les permiten tener acceso a conocer una comunidad urbana.

Tabla 4. Medias de categorías recordadas por los sujetos de primaria en cada grado escolar, familiaridad y contexto.

		Primaria			
		4°	5°	6°	Total
Urbano	Familiar	8.70	9.30	10.00	9.33
	No Familiar	8.20	9.10	9.80	9.03
Rural	Familiar	9.60	9.40	9.60	9.53
	No Familiar	9.40	10.20	9.70	9.76

En la tabla 5 se observan los mismos datos para los jóvenes de secundaria. A diferencia de la primaria, los datos no presentan una tendencia evolutiva en el contexto urbano, particularmente en los sujetos de 3° quienes obtuvieron puntajes inferiores de los jóvenes de 2° y 1°. Esto se debe a que los alumnos de tercero dado su edad y grado escolar son más inquietos y cooperaron muy poco en la realización de la aplicación; también, mostraron poco interés ante las historias que se les presentaron. Los alumnos de segundo obtuvieron mejores resultados ya que las condiciones de aplicación fueron las adecuadas, se llevó en un tiempo promedio, en orden y los alumnos se mostraron interesados en la actividad.

En la zona urbana las historias no familiares son las mejor recordadas, esto puede deberse a que las situaciones planteadas en estas historias no son totalmente desconocidas para los alumnos y, en algún momento determinado se han enfrentado a ellas.

Para zona rural sí se observa esa tendencia evolutiva, siendo los sujetos de 2° y 3° quienes recordaron mayor número de categorías que los de 1°.

Tabla 5. Medias de categorías recordadas por los sujetos de secundaria en cada grado escolar, familiaridad y contexto.

		Secundaria			Total
		1°	2°	3°	
Urbano	Familiar	10.00	11.07	7.86	9.64
	No Familiar	10.13	11.27	8.80	10.07
Rural	Familiar	7.40	9.66	10.36	9.11
	No Familiar	6.86	10.47	10.93	9.38

El análisis de la tabla 6 muestra que el contexto no genera diferencias por sí solo ($F=.700$, $P=.404$), pero ya integrado con grado escolar sí hay diferencias significativas ($F=7.33$, $P=.001$); esto es, comparando zona urbana con zona rural no hay grandes diferencias ya que el recuerdo de los sujetos en ambas zonas fue más o menos el mismo.

De lo anterior en los resultados totales muestran que por grado escolar y familiaridad, los sujetos urbanos en general muestran mayor índice de recuerdo, cabe mencionar que esos resultados no son significativos, pero sí permiten observar que los alumnos urbanos recordaron mejor las historias familiares.

Tabla 6. Comparación de medias totales por grado y contexto

4°	Urbano X= 16.90	<	Rural X=19.00
5°	Urbano X=18.40	<	Rural X=19.60
6°	Urbano X=19.80	>	Rural X=19.30
1°	Urbano X=20.13	>	Rural X=14.26
2°	Urbano X=22.34	>	Rural X=20.13
3°	Urbano X=16.66	<	Rural X=21.29

En general, los sujetos rurales de primaria presentaron un puntaje ligeramente mayor que los sujetos urbanos donde 6° de esta comunidad marca las diferencias y, en el caso de secundaria los sujetos urbanos obtuvieron un puntaje más alto siendo 3° rural quien presenta mayor puntaje.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Partiendo del análisis de Gárate (1996) se desarrollan a continuación los siguientes aspectos en ambos niveles escolares.

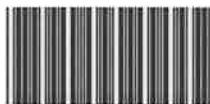
Primaria

- Orden de reconstrucción y categorías recordadas con más frecuencia.

Con el fin de conocer cuáles fueron las categorías que se presentaron con mayor frecuencia en las reproducciones de los niños, así como las que obtuvieron menor puntuación se realizó un conteo por cuento y por grado.

En el cuento *La Gran Aventura*, los sujetos urbanos obtuvieron mayor recuerdo en las categorías *SUCESO* y *REACCIÓN*, continuando con la *CONSECUENCIA*, la mitad de los sujetos recordó *INTRODUCCIÓN* y *EJECUCIÓN*, por lo que la categoría más baja fue *RESPUESTA INTERNA*. Los sujetos rurales obtuvieron mayor recuerdo de igual manera que los sujetos urbanos.

En cuanto al orden de reconstrucción que de manera normal comienza con *Introducción* y finaliza con la *Reacción*, a pesar de que a todos los sujetos les hace falta alguna categoría, la manera de recordar la historia fue la adecuada; sólo en el caso de un sujeto rural que comienza con el *Suceso*, continua con la *Introducción* y finaliza con el *Suceso*.



162492

162492

En el cuento El Semáforo Descompuesto, en ambas zonas se encuentran reproducciones semejantes y la frecuencia de las categorías mejor recordadas que son: SUCESO, REACCIÓN, INTRODUCCIÓN y CONSECUENCIA, siendo las más baja la EJECUCIÓN y RESPUESTA INTERNA.

En cuanto al orden de reconstrucción la mayoría de los sujetos reconstruyen en orden; sólo 5 niños no siguieron el orden correcto, por ejemplo: un sujeto comienza bien con *Introducción* y *Suceso* pero se salta la *Respuesta Interna* y continua con la *Ejecución*, coloca la *Respuesta Interna* e invierte la *Reacción* y *Consecuencia*. Otro sujeto intercala la *Respuesta Interna* la *Consecuencia* y la *Reacción* y otro invierte la *Ejecución* con la *Respuesta Interna*.

En el cuento El Sol Sediento, los sujetos rurales recuerdan un poco mejor que los niños urbanos. En cuanto al orden de reconstrucción la mitad de los sujetos cuentan con el orden correcto, los restantes invierten algunas categorías o las colocan en desorden y lo realizan del siguiente modo: el primer sujeto coloca primero el *Suceso*, continua con la *Introducción*, luego con la *Ejecución* entrelazado con una parte del *Suceso* y luego la *Ejecución* continua con la *Consecuencia* y termina con la *Reacción*, los restantes cometen el error de intercalar el *Suceso* con la *Respuesta Interna* y así se encontraron inversiones semejantes.

Por último en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, los sujetos rurales recuerdan un poco mejor que los urbanos las categorías INTRODUCCIÓN, CONSECUENCIA y SUCESO, donde se marca la diferencia en la RESPUESTA INTERNA.

Los sujetos de 5° en el cuento La Gran Aventura, presentaron igualdad en las categorías SUCESO, CONSECUENCIA y EJECUCIÓN siendo la categoría más baja la RESPUESTA INTERNA.

En este cuento la mayoría de los sujetos no cuentan con todas las categorías, sin embargo, presentan el orden correcto con excepción de algunos niños que dejan al final la *Introducción* o que intercalan la *Ejecución* con la *Consecuencia*.

En el cuento El Semáforo Descompuesto, los sujetos rurales presentan mayor recuerdo que los urbanos en las categorías INTRODUCCIÓN, SUCESO, CONSECUENCIA y REACCIÓN, siendo la categoría con menor frecuencia la RESPUESTA INTERNA; en general calificaron mejor los sujetos urbanos.

En este cuento los sujetos intercalan algunas veces la *Reacción* con la *Consecuencia*, o la *Ejecución* con la *Respuesta Interna*, o esta con la *Consecuencia*, los sujetos que presentan errores son como los ejemplos ya mencionados.

En el cuento *El Sol Sediento*, los sujetos rurales recuerdan más las categorías en orden de mayor a menor recordadas de la siguiente manera: CONSECUENCIA, REACCIÓN, INTRODUCCIÓN, SUCESO, EJECUCIÓN y RESPUESTA INTERNA, y los urbanos: EJECUCIÓN, RESPUESTA INTERNA, REACCIÓN, INTRODUCCIÓN, SUCESO y CONSECUENCIA.

En este cuento los sujetos que cometen errores en el orden de reconstrucción lo hacen invirtiendo las categorías, por ejemplo la *Introducción* con el *Suceso* o intercalando con la *Respuesta Interna*.

En el cuento *Los Tres Perigüeyes* y el *Coyote*, los niños de la comunidad rural tienen mayor puntuación en este cuento en las categorías: INTRODUCCIÓN, EJECUCIÓN, CONSECUENCIA, REACCIÓN y SUCESO, siendo menor la RESPUESTA INTERNA; en cambio los urbanos recordaron más la EJECUCIÓN y la CONSECUENCIA. En esta historia no hay ningún error en el orden de reconstrucción.

Los sujetos de sexto en el cuento *La Gran Aventura*, los urbanos recuerdan en este orden mejor las siguientes categorías: SUCESO, CONSECUENCIA, INTRODUCCIÓN, REACCIÓN, RESPUESTA INTERNA y EJECUCIÓN y los rurales: INTRODUCCIÓN, SUCESO, CONSECUENCIA, REACCIÓN, EJECUCIÓN y RESPUESTA INTERNA.

En cuanto al orden de reconstrucción de este cuento los sujetos invierten y/o intercalan las categorías de este modo. El *Suceso* y la *Introducción* invertidas; el *Suceso* invertido e intercalado con la *Respuesta Interna*; la *Introducción* intercalada con el *Suceso*.

En el cuento El Semáforo Descompuesto, tanto los sujetos rurales como urbanos puntúan igual en las siguientes categorías: INTRODUCCIÓN, SUCESO, CONSECUENCIA, REACCIÓN, EJECUCIÓN Y RESPUESTA INTERNA. En su orden los sujetos realizan inversiones así como intercalan las categorías *Respuesta Interna* y *Suceso* intercalados; *Suceso* e *Introducción* invertidos y los demás casos son similares.

Para el cuento El Sol Sediento, en las categorías SUCESO, EJECUCIÓN Y CONSECUENCIA, ambos grupos se comportan igual, difiriendo en la INTRODUCCIÓN que es mejor recordada por los sujetos rurales al igual que la REACCIÓN; y en la RESPUESTA INTERNA ambos son iguales siendo la categoría menos recordada. En lo que al orden de reconstrucción se refiere, la mayoría de los sujetos intercalan a la *Introducción* con el *Suceso* o este se intercala con la *Respuesta Interna*.

Para el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, ambos grupos son iguales en las categorías INTRODUCCIÓN, SUCESO y CONSECUENCIA y la menor categoría recordada es la RESPUESTA INTERNA en los sujetos rurales en su orden de reconstrucción sólo un sujeto invierte la *Respuesta Interna* con la *Ejecución*.

Los cuentos mejor recordados fueron los siguientes:

El cuento *El Semáforo Descompuesto*, de contenido urbano fue el mejor recordado en todos los grados.

El cuento *El Sol Sediento*, de contenido rural fue el segundo mejor recordado en el caso de quinto y sexto año.

El cuento *Los Tres Perigüeyes* y el *Coyote*, de contenido rural fue el segundo mejor recordado en el caso de cuarto y quinto el cuento *La Gran Aventura*, fue el peor recordado por todos los grados.

En todos los grados los cuentos *La Gran Aventura*, y *Los Tres Perigüeyes* y el *Coyote*, la categoría que menos se recuerda en la *Respuesta Interna* y, la *Reacción* no se recuerda tanto como la *Consecuencia* porque ésta da pie a la resolución del problema.

El cuento *La Gran Aventura*, tuvo menor índice de recuerdo por diversos motivos, los sujetos concedieron más importancia a las categorías *CONSECUENCIA*, *SUCESO* Y *REACCIÓN*; en específico en esta historia la *CONSECUENCIA* que es donde el personaje principal es un ratón se encuentra con un gato en su camino. Este hecho es más relevante para ellos y es motivo para que el personaje tenga miedo o susto, situación por la cual la *Respuesta Interna* no sea tan relevante; es decir, los sujetos dan menos importancia a conocer una ciudad y sorprenderse y maravillarse con lo que hay a su paso.

La historia El Semáforo Descompuesto, es de contenido urbano; sin embargo, los sujetos rurales recuerdan ligeramente más esta historia que los urbanos debido a que la comunidad de Otatitlán mantiene acceso con comunidades cercanas que presentan rasgos de urbanidad; razón por la cual el cuento mejor recordado por todos los grupos no fue dificultad para los niños del área rural; gracias a los medios de comunicación como la radio y la televisión tienen en sus esquemas, información sobre otros lugares sin la necesidad de conocerlos.

El cuento El Sol Sediento, sigue la hipótesis de que lo familiar es mejor recordado pues los sujetos rurales alcanzan mejores puntajes sobre los niños urbanos, es curioso el hecho de que a pesar de que los niños de la comunidad urbana conocen qué es una huerta no tienen el mismo contacto que los otros sujetos, el recuerdo de este cuento favorece a los de su mismo contexto debido a que en esa comunidad se dedica a la siembra de los árboles de mango y es más significativo para estos sujetos.

En el caso del cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, aunque algunos de los sujetos no conocían lo que era un borrego perigüey la curiosidad que generaba esta palabra en los sujetos urbanos pudo ser el motivo de ser recordado en esta zona aunque no fuera un cuento familiar para ellos. Sin embargo, en la categoría de Respuesta Interna se cumple la hipótesis de que es demasiado obvio para los sujetos mencionar los sentimientos de los personajes ante el hecho de que un coyote los amenace.

Tabla 7. Frecuencias de recuerdo de las categorías por cuento, por grado de los sujetos de cuarto grado.

Categorías Cuentos	Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
1	10	17	3	10	18*	18*
2	19	20*	12	17	19	20
3	16*	15	12	12	16*	15
4	20*	16	6	16	18	14

Tabla 8. Frecuencias de recuerdo de las categorías por cuento, por grado de los sujetos de quinto grado.

Categorías Cuentos	Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
1	14	18	6	10	20*	15
2	19	20*	10	16	20*	19
3	16	16	14	16	16	18*
4	18	16	7	19*	19*	17

Tabla 9. Frecuencias de recuerdo de las categorías por cuento, por grado de los sujetos de sexto grado.

Categorías Cuentos	Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
1	19*	19*	9	8	18	16
2	20*	20*	15	16	20*	16
3	17	18	8	20*	20*	16
4	20*	18	4	19	20*	15

- **Omisión de categorías y palabras clave**

La mayoría de los sujetos en sus reproducciones omiten con cierta frecuencia algunas de las categorías de los cuentos, con el fin de conocer cuáles eran estas se llevó a cabo un conteo con los sujetos de todos los grados y en ambas zonas y se obtuvo lo siguiente:

Cuarto grado omitió en la mayoría de los cuentos la categoría de RESPUESTA INTERNA que es la menos recordada.

Quinto grado también omitió la categoría de EJECUCIÓN en el cuento La Gran Aventura, en el cuento El Semáforo Descompuesto, fue la REACCIÓN y RESPUESTA INTERNA.

La mayoría de los sujetos de 4° omite las palabras clave de los cuentos, en el caso de los sujetos de 5° y 6° disminuye la omisión de las palabras clave.

- Sustitución de Palabras Clave.

En el cuento *La Gran Aventura*, los sujetos de 4° realizaron muy pocas sustituciones de palabras clave por ejemplo la palabra *alcantarilla* fue reemplazada por un sujeto urbano por la palabra *calle, ciudad* por *frontera*; *trolebús* por *tranvía* y *edificios* por *montañas*, estas últimas realizadas por sujetos rurales.

En el cuento *El Semáforo Descompuesto*, las mayores sustituciones se realizaron en la palabra *especialista*, los sujetos sustituyeron con palabras como: *niño, reparador, mecánico y economista; (sic.)*, la palabra *semáforo* fue sustituida por un sujeto urbano por *teléfono* y dos sujetos rurales sustituyeron *policías* por *señores y conduistas (sic.)*.

En el cuento *El Sol Sediento*, las sustituciones se llevaron a cabo en la palabra *campo* con las palabras *pastizal, trigal y montañas*, la primera realizada por un sujeto urbano y las dos restantes por niños rurales, así como la palabra *río* por *arroyo*.

Por último, en el cuento *Los Tres Perigüeyes* y el *Coyote*, la palabra *coyote* fue sustituida por seis sujetos urbanos por la palabra *lobo; zorro* por dos sujetos rurales y *gato* un sujeto urbano; la palabra *perigüey* fue sustituida por *animalito, perigüeyas y ratoncitos*; la palabra *río* fue sustituida por un sujeto urbano como *lago* y *arroyo* mencionada por un sujeto rural, por último la palabra *pastizales* fue sustituida por un sujeto rural por la palabra *monte*.

En el caso de los sujetos de 5°, para el cuento *La Gran Aventura*, sólo un sujeto rural sustituye la palabra *ciudad* por *pueblo*.

En el cuento *El Semáforo Descompuesto*, las mayores sustituciones se dan en la palabra *especialista en arreglar semáforos* por *electricista, señor, reparador y técnico* y un sólo sujeto rural sustituye *Avenida Insurgentes* por *La Cuenca*.

Dentro del cuento *El Sol Sediento*, la palabra *campo* es sustituida por *bosque, pradera y bello jardín*; un tipo de sustitución que denominamos sustitución por contexto se realiza en algunos sujetos rurales al sustituir *árbol de mango* por *palo de mango* debido a que así se le conoce en el poblado de Otatitlán.

Por último en el cuento *Los Tres Perigüeyes y el Coyote*, la palabra *perigüeyes* es sustituida tanto por algunos sujetos rurales como urbanos por las palabras *perigüeños, Zarigüeyos, perigüeyito y parizal* y la palabra *coyote* por *lobo y zorro*, así como un sujeto urbano sustituye *río* por *lago*.

Los sujetos de 6° en el cuento *La Gran Aventura*, sólo hay una sustitución en la palabra *trolebús* por *autobús*. En el cuento *El Semáforo Descompuesto*, las sustituciones que más hubo fue en la palabra *especialista* por *señor, técnico, mecánico y personas*, la palabra *corto circuito* fue sustituida por *descarga eléctrica, sensores y falso* y la palabra *policías* por *señores*.

En el cuento El Sol Sediento, la palabra huerta fue sustituida por *cueva* y *granja*, la palabra *río* por *agua* y hay una sustitución por contexto.

Por último en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, las sustituciones se dieron en la palabra *coyote* la cual fue sustituida por las palabras *lobo feroz* o simplemente *lobo*, *zorro*, *fiera salvaje* y en la palabra *perigüey* por *ratón* la cual la hizo un sujeto urbano y *perigüeyas* un sujeto rural.

La sustitución de palabras clave es una forma que los sujetos utilizan para referirse al concepto que tal vez no entendieron y necesitaron de una palabra cuyo significado les pareciera que se acercaba a esa palabra y fue sacada del contexto del texto.

- Palabras con que los sujetos expresan la categoría de Respuesta Interna Los sujetos de 4° de ambas zonas dentro del cuento La Gran Aventura, sólo recuerdan esta categoría, dos únicamente hacen mención a lo que conoce el personaje en ese momento, y sólo un sujeto menciona que *estaba feliz*. Cabe señalar, que un sujeto menciona que el personaje *se asustó* ante el hecho de encontrarse con un gato, en este cuento la respuesta interna puede no ser recordada debido a que el conocimiento del mundo que poseen los sujetos se inclina a conceder más importancia de un ratón de encontrarse con un gato.

En el cuento El Semáforo Descompuesto, doce sujetos que recuerdan la respuesta interna lo hacen con distintas palabras *nervioso*, *ser reemplazado*, *triste*, *furioso*, *desesperado* y *preocupado*.

Para expresar la categoría de respuesta interna en el cuento *El Sol Sediento*, utilizaron palabras como: *fastidiado, no querer dar sus rayos, cansado, sin trabajar, sin fuerzas, fatigado, triste, desesperado, enojado, y sediento.*

En el cuento *Los Tres Perigüeyes y el Coyote*, donde se encuentran sentimientos de todos los personajes del cuento, es decir, del perigüey pequeño, de sus hermanos, y del coyote, de los seis sujetos que recordaron esta categoría dos sujetos recordaron sólo el estado de ánimo de los hermanos; al decir que estaban *tristes, preocupados*, tres sólo ponen el sentir del más pequeño con la palabras *paralizado y con miedo* y un solo sujeto en su recuerdo incluye el sentimiento del perigüey pequeño *con miedo y el coyote contento.*

Los sujetos de 5º en el cuento *La Gran Aventura*, sólo describen lo que el personaje va conociendo y descubriendo, pero no explicitan sentimientos ante ese hecho; posiblemente es muy obvio describir el estado de ánimo; sólo un sujeto propone una Respuesta Interna dentro de la ejecución con la palabra *y se asustó.*

Para el cuento *El Semáforo Descompuesto*, utilizan palabras diversas como: *triste, se sintió mal, preocupado, lo iban a tirar, pedía auxilio, no lo ayudaban, lo iban a reemplazar, y no quería que lo quitaran.*

En el cuento El Sol Sediento, los sujetos elaboraron la respuesta interna con frases y palabras tales como: *y ya no quería trabajar, desesperado por tener sed, no quería dar sus rayos, ya no quiero trabajar por que estoy cansado, no tenía ya energía, fatigado y enojado, muy enojado, fastidiado, sin saber que hacer.*

Finalmente, en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, usaron frases como *le tenía mucho miedo, quedó paralizado, se asustó, el chiquito temeroso, entonces los hermanos llorando por que se iban a comer a su hermano, empezaron a llorar.*

Los sujetos de 6° para el cuento La Gran Aventura, los nueve que recuerdan esta categoría con palabras como: *estaba encantado, estaba feliz, conoció a un trolebús, edificio y gente, conoció la ciudad, quería explorar todas la calles, conoció muchos edificios.*

Para expresar esta categoría en el cuento El Semáforo Descompuesto, los sujetos utilizaron frases como: *estaba preocupado, tuvo miedo, estaba desesperado, le dio miedo ser reemplazado, se sentía mal, creyó que lo iban a tirar, estaba muy triste, no podía hacer su trabajo, estaba temeroso, y describen lo que había alrededor del personaje.*

En el caso del cuento El Sol Sediento, utilizan palabras como *cansado y con sed, no quería dar sus rayos, tenía sed y quería descansar, no sabía que hacer y no quería trabajar.*

Por último, los sujetos que recuerdan esta categoría en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, que tan sólo son cuatro sujetos urbanos que ponen sólo el estado de ánimo de uno de los personajes y usan frases como: *desesperado, estaba feliz por tener algo que comer, se espantó, lo asustó y se quedó paralizado.*

En general en lo que se refiere al cuento La Gran Aventura, en todos los grados hay sólo una descripción general de lo que el personaje encuentra a su alrededor, sólo en cuatro casos hacen alusión a estados de ánimo como *feliz y encantado*, y dentro de la ejecución ocupan la frase *y se asustó* debido a que los sujetos posiblemente tomaron la ejecución como una especie de suceso y la consecuencia como una respuesta interna.

En el cuento El Semáforo Descompuesto, los sujetos de cuarto sólo utilizaban adjetivos para dar cuenta del sentir del personaje, en 5° van incluyendo artículos y preposiciones formando frases un poco más largas; de igual manera en sexto grado a partir del sentir del personaje describe el contexto en el que se encuentra en ese momento.

Los sujetos de 4° en el cuento El Sol Sediento, sólo ponen las palabras para expresar que siente el personaje, los sujetos de 5° incluyen frases más completas un poco más que los sujetos de 6°.

Y en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, los sujetos de 4° que recuerdan esta categoría y que sólo incluyen el sentimiento de un personaje son adjetivos y conjunciones que expresan la categoría, los sujetos de 5° forman enunciados más completos que incluso los de 6°.

- Confusión de personajes y/o de sus acciones

Comenzando con los sujetos de 4° de ambas zonas, se encontró que dentro del cuento La Gran Aventura, hay algunas confusiones de personajes o de acciones por ejemplo: toda su *familia* por *tía*; otro sujeto confunde que *el gato invita a comer al ratón y este acepta* cuando en la historia original sólo conversan sobre lo que come el gato; otro sujeto urbano confunde al ratón con el gato o con un niño.

Para el cuento El Semáforo Descompuesto, ninguno de los sujetos realizó confusión de personajes ni de acciones al igual que en el cuento El Sol Sediento, y en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, sólo un sujeto urbano confunde que los personajes iban a cruzar para irse a su casa y no para comer.

Sólo dos sujetos urbanos de 5° realizan dos confusiones: llamar al gato con el nombre del ratón y confundir que pide permiso a su padre para salir a la calle, este mismo sujeto confunde que los ratones del cuento no viven en la ciudad y que van de paseo a ella. El otro sujeto urbano confunde al ratón con un niño, estos dos errores los cometen también dos sujetos rurales. En los cuentos El Semáforo Descompuesto, El Sol Sediento, y Los

Tres Perigüeyes y el Coyote, ningún sujeto realiza confusión de personajes.

En el caso de los niños de sexto grado encontramos que uno de ellos confunde la acción de *montarse en su lomo* con *meterse en su lengua*, las demás confusiones son pedir permiso al padre en lugar de a la madre. Sin embargo en los cuentos El Semáforo Descompuesto, y El Sol Sediento, no hay confusión, sólo en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, un sujeto confunde al perigüey con un ratón.

Sólo en algunos casos estas confusiones llegan a cambiar el sentido total de la historia original, lo anterior sólo es reflejo de que la interpretación de los sujetos fue diferente a como escuchó la narración.

- Adición de material erróneo

Dentro del cuento La Gran Aventura, los sujetos urbanos de 4° no realizaron adiciones, sin embargo los niños rurales sí lo hicieron y se anotaron los ejemplos más significativos:

1. ... "El ratoncito le pidió permiso a su papá para ir a la superficie, pero le dijo no, te lo advierto, no puedes ir"
2. ... "¿Por qué estas tan amistoso conmigo? ¿No me vas a comer?"
3. ... " y el hijo se quedó sólito"

En el cuento El Semáforo Descompuesto, sólo un sujeto rural agrega material a esta historia con la frase: "botarlo a la basura". Para el

cuento El Sol Sediento, se encontró el siguiente material erróneo que agregaron algunos sujetos:

1. "Entonces mucha gente iba y iba a comprar, entonces cuando hacía mucho calor había mucho mango, entonces cuando el sol semántico se ponía daba fuerte el sol y daba mucho mango la planta"
2. ... "Y los mangos estaban tristes"

Por último en el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, no hubo material erróneo. En los sujetos de quinto grado se encontró que en el cuento La Gran Aventura, sólo dos sujetos urbanos realizan adiciones al decir:

1. ... "Y papá ratón se fue a la ciudad con su familia"
2. "Mamá ratona no muy satisfecha por que saliera su hijo por que le daba miedo"

En el cuento El Semáforo Descompuesto, el material erróneo pertenece a un sujeto rural:

1. ... "No satisfechos pero se fueron y no tuvieron que trabajar..."

En el cuento El Sol Sediento, únicamente dos niños rurales incluyeron material erróneo dentro de su recuerdo:

1. "Los campesinos ya no querían cosechar por que ya no había agua"
2. "...Y un día se fue toda la cosecha y ya no había casi nada de agua que tomar... él decía que no, que era muy flojo y que no quería ir por nada de agua ni nada para su cosecha..."

En el cuento Los Tres Perigüeyes y el Coyote, no se encontraron adiciones de material erróneo.

Los sujetos de sexto grado en el cuento *La Gran Aventura*, tuvieron el material siguiente:

1. "Su hermano se iba a ir a la escuela"
2. "Una familia de cuatro ratoncitos... y se salió a escondidas"
3. "Y se salió con su mamá"
4. "Charlie le contestó que si quería ir a su casa para comérselo y le dijo el gato que no"
5. "Papá y mamá ratona se preocupan mucho de que sus hijos no salieran a la calle"
6. "Vamos a mi casa, mi mamá me esta esperando, yo te llevo a vivir una gran aventura"

Para los cuentos *El Semáforo Descompuesto*, y *El Sol Sediento*, no se encontró adiciones de material erróneo. Sólo en el cuento *Los Tres Perigüeyes* y el *Coyote*, un sujeto rural menciona la frase: "Y lo arrastró la corriente".

- Preguntas que se le hicieron a los niños de primaria para conocer el significado de las palabras clave en los cuentos.

Los sujetos de cuarto grado rurales contestaron correctamente sobre el significado de las palabras: *perigüey*, *Río Papaloapan*, *cañaveral*, *cosecha*, *pastizal* y *huerta* a comparación de los sujetos urbanos; en ambas zonas reconocieron las palabras: *corto circuito*, *avenida*, *edificio*, *semáforo*, *tráfico* y *alcantarilla*. Sólo en el caso de la palabra *Trolebús* ningún sujeto rural supo explicar su significado.

Los sujetos de quinto grado de ambas zonas conocieron de igual manera el significado de las palabras: *corto circuito, avenida, edificio, semáforo, tráfico y alcantarilla*, los sujetos rurales respondieron mejor que los urbanos en las palabras: *perigüey, Río Papaloapan, cañaveral, cosecha, pastizal y huerta* y un sólo sujeto supo contestar que era la palabra *trolebús*.

En el caso de los sujetos de 6° la mayoría de los niños de la comunidad rural conocen el significado de todas las palabras a excepción de la palabra *trolebús* donde sólo dos sujetos urbanos conocen su significado.

En el caso de los sujetos urbanos las palabras de las cuales no conocen su significado son las pertenecientes al contexto rural.

Cabe mencionar que el hecho de que los sujetos respondan sobre el significado de las palabras no implica que las incluyan todas en sus reproducciones.

Secundaria

- Orden de reconstrucción

Las categorías mejor recordadas por los sujetos de 1° urbano en el cuento El Divorcio, son INTRODUCCIÓN y RESPUESTA INTERNA siendo la menos recordada la CONSECUENCIA; los sujetos rurales recuerdan mejor sólo la INTRODUCCIÓN y no recuerdan la misma categoría que los jóvenes de comunidad urbana.

En el cuento La Parranda, todos los sujetos recuerdan mejor las categorías INTRODUCCIÓN y SUCESO y la menos recordada la CONSECUENCIA.

En el cuento El Pescador, los sujetos de ambas zonas recuerdan más la categoría INTRODUCCIÓN y la menos recordada por los sujetos urbanos fue la REACCIÓN y para los rurales la RESPUESTA INTERNA.

En el último cuento Ir a la Escuela, los sujetos urbanos tuvieron mejor recuerdo que los rurales con las categorías INTRODUCCIÓN, SUCESO Y REACCIÓN y la menos recordada fue la CONSECUENCIA.

En lo que se refiere al orden de reconstrucción del cuento El Divorcio, presentan en su mayoría inversiones entre categorías o entrelazan unas con otras; asimismo sus historias se encuentran incompletas, es decir, faltan categorías en su recuerdo. Los errores más frecuentes que presentaron fueron: entrelazar la *Respuesta Interna* con el *Suceso*, invertir la *Ejecución* con la *Respuesta Interna* o ésta invertirla con el *Suceso*. Sólo

un sujeto realizó comentarios personales sobre el cuento y no recupera ninguna categoría.

En el cuento La Parranda, los sujetos urbanos presentaron categorías invertidas o entrelazadas por ejemplo el *Suceso* con la *Respuesta Interna*, ésta puede invertirse con la *Ejecución* y un sujeto recuerda de la siguiente manera: *Introducción, Suceso, Ejecución, Reacción, Consecuencia, Respuesta Interna y Reacción*. Los sujetos rurales en cambio presentan orden en sus relatos aunque les hacen falta categorías.

Dentro del cuento El Pescador, la mayoría de los sujetos presentan sus historias incompletas existiendo casos donde sólo presentan una categoría, los sujetos invierten la *Ejecución* y la *Respuesta Interna* o las entrelazan o la dejan al final de la historia, los sujetos restantes presentan orden en su recuerdo.

En el cuento Ir a la Escuela, los sujetos urbanos presentan orden en sus historias, sólo dos sujetos realizan lo siguiente: entrelazar el *Suceso* con la *Respuesta Interna* o el *Suceso* con la *Respuesta Interna* o la *Consecuencia* con la *Reacción*.

Las categorías mejor recordadas por los sujetos de 2º urbano y rural en el cuento El Divorcio, son INTRODUCCIÓN y EJECUCIÓN y la menor recordada fue RESPUESTA INTERNA. En el cuento La Parranda, fueron las categorías INTRODUCCIÓN, SUCESO y REACCIÓN y la menor la CONSECUENCIA. Las categorías mejor recordadas en el cuento El

Pescador, fueron la INTRODUCCIÓN, SUCESO y EJECUCIÓN y la menos recordada fue RESPUESTA INTERNA.

En el cuento Ir a la Escuela, todos los sujetos urbanos recordaron todas las categorías.

En cuanto al orden de reconstrucción en el cuento El Divorcio, los sujetos de 2° tienen orden en sus historias a pesar de que omiten algunas categorías, sólo tres sujetos invierten el *Suceso* y la *Respuesta Interna* con la *Ejecución*.

Para el cuento La Parranda, los sujetos que cometen algún error lo hacen al invertir el *Suceso* y la *Respuesta Interna* o intercalando estas categorías o la *Ejecución* y la *Consecuencia*.

Dentro del cuento El Pescador, dos sujetos urbanos presentan alteraciones, uno de ellos sólo tiene una categoría y el otro intercala la *Ejecución* y la *Respuesta Interna*, dos sujetos rurales intercalan el *Suceso* y la *Respuesta Interna* o colocan la *Consecuencia* después del *Suceso*.

Por último, en el cuento Ir a la Escuela, sólo un sujeto urbano invirtió la *Introducción* con el *Suceso* y un sujeto rural que no presenta recuerdo en ningún cuento sólo comentarios personales, el resto de los sujetos presentan las categorías en orden.

Las categorías mejor recordadas en el cuento El Divorcio, por los sujetos urbanos es la INTRODUCCIÓN y la menos recordada la RESPUESTA INTERNA; los sujetos rurales recordaron más las categorías INTRODUCCIÓN, EJECUCIÓN y REACCIÓN, y la menos recordada la RESPUESTA INTERNA.

En el cuento La Parranda, las categorías mejor recordadas son, INTRODUCCIÓN, SUCESO y REACCIÓN, y la menos recordada la CONSECUENCIA. En el caso del cuento El Pescador, las categorías recordadas son la INTRODUCCIÓN y la menos la RESPUESTA INTERNA y para el cuento Ir a la Escuela, los sujetos urbanos recordaron mejor la INTRODUCCIÓN y no tanto la EJECUCIÓN y, los sujetos rurales recuerdan mejor INTRODUCCIÓN, SUCESO, RESPUESTA INTERNA y CONSECUENCIA excepto la REACCIÓN.

En cuanto al orden de reconstrucción la mayoría de los sujetos urbanos no cometen errores de orden a excepción de uno que intercala el *Suceso* con la *Respuesta Interna* pero sus historias se encuentran muy incompletas con sólo tres categorías o sólo una pero con ideas no muy claras, y un sujeto sólo hace comentarios sobre la historia y no presenta recuerdo. Dos de los sujetos rurales colocan la *Ejecución* antes que el *Suceso* e intercalan la *Respuesta Interna*.

En cuanto al orden de reconstrucción en el cuento La Parranda, tanto los sujetos urbanos como los rurales cometen el mismo error, intercalan el *Suceso* y la *Respuesta Interna* o ésta con la *Ejecución*.

En los cuentos El Pescador e Ir a la Escuela, la mitad de los sujetos realizan inversiones y/o entrelazan con frecuencia las categorías *Suceso*, *Respuesta Interna* y *Ejecución*.

En el caso de 2° y 3° recordaron mejor el cuento Ir a la Escuela, de contenido rural.

Primer grado recordó de igual manera los cuentos La Parranda de contenido urbano y El Pescador de contenido rural.

Segundo grado recordó también por igual los cuentos La Parranda y El Pescador y, tercero recordó de modo semejante el cuento La Parranda y El Divorcio de contenido urbano.

Es importante señalar que todos los sujetos recuerdan más la categoría de *Introducción* a diferencia de otras categorías.

Tabla 10. Frecuencias de recuerdo de las categorías por cuento, por grado de los sujetos de 1° Secundaria.

Categorías Cuentos	Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
1	29*	24	23	22	14	18
2	30*	30*	17	20	8	26
3	30*	27	18	23	18	15
4	27*	23	18	19	14	22

Tabla 11. Frecuencias de recuerdo de las categorías por cuento, por grado de los sujetos de 2° Secundaria.

Categorías Cuentos	Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
1	29*	22	20	29*	24	26
2	29*	29*	25	24	19	29*
3	29*	28	19	28	26	25
4	29*	29*	28	29*	28	28

Tabla 12. Frecuencias de recuerdo de las categorías por cuento, por grado de los sujetos de 3° de Secundaria.

Categorías Cuentos	Introducción	Suceso	Respuesta Interna	Ejecución	Consecuencia	Reacción
1	26*	19	15	25	20	25
2	29*	29*	19	18	14	24
3	28*	25	14	21	18	22
4	29*	27	26	24	26	24

- Omisión de categorías

De modo general, es decir, tomando en cuenta a todos los sujetos de cada grado y de ambas zonas se registró cuantos sujetos omitieron categorías en su recuerdo. Primer grado en el cuento El Divorcio, en la *Introducción* sólo un sujeto no la recordó, el *Suceso* no fue recordado por 6 sujetos, siete la *Respuesta Interna*, 8 la ejecución, 16 sujetos no recordaron la *Consecuencia* y 12 la *Reacción*.

En el cuento La Parranda, todos los sujetos recordaron la *Introducción* y el *Suceso*, 13 no recordaron la *Respuesta Interna*, 10 la *Ejecución*, 22 la *Consecuencia* y 4 la *Reacción*, los sujetos de este grado recordaron la *Introducción* del cuento El Pescador, el *Suceso* fue omitido por 3 sujetos, 12 omitieron la *Respuesta Interna*, 7 la *Ejecución*, 12 la *Consecuencia*, y la mitad de los sujetos omitieron la *Reacción*.

Por último en el cuento Ir a la Escuela, 3 sujetos omitieron la *Introducción*, 7 el *Suceso*, 12 la *Respuesta Interna*, 13 la *Ejecución*, 16 la *Consecuencia* y 8 omitieron la *Reacción* de sus narraciones.

Lo que se refiere a los sujetos de segundo grado sólo un sujeto omitió la *Introducción* y la *Ejecución*, 8 el *Suceso*, 10 la *Respuesta Interna* y 6 la *Consecuencia* en el cuento El Divorcio. En el cuento La Parranda, sólo un sujeto omitió la *Introducción*, el *Suceso*, y la *Reacción*, 5 sujetos la *Respuesta Interna*, 6 la *Ejecución* y 11 la *Consecuencia*.

En el cuento El Pescador, un sujeto omite la *Introducción*, 2 el *Suceso* y la *Ejecución* y 2 la *Respuesta Interna*, la *Consecuencia* y la *Reacción*.

Por último los jóvenes de 3° en el cuento El Divorcio, 4 sujetos omitieron la *Introducción*, 5 la *Ejecución* y la *Reacción*, 10 la *Consecuencia*, 11 el *Suceso* y la mitad omitió la *Respuesta Interna*.

En el cuento La Parranda, un sujeto omitió la *Introducción* y el *Suceso*, 6 sujetos la *Reacción*, 11 la *Respuesta Interna*, 12 la *Ejecución* y 16 la *Consecuencia*. Para el cuento El Pescador, 2 sujetos omitieron la

Introducción, 5 el *Suceso*, 16 la *Respuesta Interna*, 9 la *Ejecución*, 12 la *Consecuencia* y 8 la *Reacción*.

Y en el cuento *Ir a la Escuela*, un sujeto omite la *Introducción*, 4 la *Respuesta Interna* y la *Consecuencia*, 3 el *Suceso* y 6 la *Ejecución* y la *Reacción*.

- Omisión de palabras clave

La mayoría de los sujetos en sus reconstrucciones omiten palabras que son clave en las historias las cuales contextualizan una zona y otra, esto se debe a que posiblemente los sujetos no las consideran relevantes para poder adecuar la historia al esquema que poseen y recordar la historia más fácil en el caso de que no sea de su contexto.

Se encontró que la mitad de los sujetos de todos los grupos omiten en uno o varios de los cuentos las palabras claves que son: Otatitlán, Estado de Veracruz, Río, Cañaveral, Refresquería, Campesino, Palapa, Periférico, Camellón, Mirador, Antro y Lobo. En el caso del cuento *El Pescador*, en la parte de la *Ejecución* lo que describe que hacen los personajes contextualiza muy bien la comunidad rural y casi todos los sujetos hacen mención a alguna palabra de éstas, los sujetos rurales por ser algo familiar y cotidiano para ellos y los urbano por la curiosidad del significado de esas palabras.

Cabe señalar que muchos sujetos no omiten estas palabras clave, sólo las sustituyen por aquellas que consideran que pueden ocupar el significado de esa palabra si les es desconocida y la interpretan por medio del contexto que está en el texto.

- Sustitución de palabras clave

En el cuento El Divorcio, los sujetos de primer grado, segundo y tercer grado no realizan ninguna sustitución de palabra clave en este cuento por que no hay, a excepción de un sujeto de tercer año urbano que sustituye la palabra *amiga* por *valedora*, *madre* por *jefa*, *joven* por *morra*.

Para el cuento La Parranda, los sujetos de 1° sustituyeron la palabra *camellón* por la palabra *pasto*, y la palabra *antro* por *centro*. En el cuento El Pescador, no hay sustituciones de palabras clave; por último en el cuento Ir a la Escuela, la palabra *campesino* es sustituida por *leñador*, *señor* y *dueño*, la palabra *río* es sustituida por *mar* y *Otatitlán* por *Otitlan*.

Con respecto a los sujetos de 2° en el cuento La Parranda, realizaron las siguiente sustituciones en la palabra *camellón*, por *pabellón*, *barranca*, *callejón*, *malecón* y *muro*. La palabra periférico por la palabra *carretera*, *antro* por *afuera del departamento*.

Para el cuento El Pescador, realizaron las siguientes sustituciones, en la palabra *mirador* por la palabra *plaza*, *malecón*, la palabra *playa* por *río*.

En el cuento Ir a la Escuela, la palabra *campesino* por las palabras *trabajador, señor, amigo, anciano*, la palabra *cañaveral* por *cañal* o *leñal*, *cortar caña* por *cortar leña*, *Otatitlán* por *Teotitlán* y *Ocotitlán*.

Los sujetos de 3° realizaron las siguientes sustituciones dentro del cuento La Parranda: *camellón* por *barda* y *callejón* la palabra *antro* por *calle* y *vuelta policía* por *tira*. En el cuento El Pescador, la palabra *estado* fue cambiada por *pueblo*, *río* por *bello mar*, *Estado de Veracruz* por *Puerto de Veracruz*.

Por último en el cuento Ir a la Escuela, la palabra *campesino* fue sustituida por las palabras *vato* y *señor trabajo* por *chamba*, *padres* por *jefes*.

- Palabras con que se expresa la Respuesta Interna

Los sujetos de primer grado recordaron así la respuesta interna dentro del cuento El Divorcio: *Se soltó a llorar, Estaba muy triste, Rompió en llanto, Estaba muy confundida, su cabeza le daba vueltas y a la vez estaba triste y enojada, Empezó a chillar muy angustiada, Gritó llorando con toda su fuerza, Afligida, Indecisa, Enojada y sin saber que hacer lloró sin parar cuando salió su papá.*

Para el cuento La Parranda, lo hicieron así: *Muy nerviosos, Con miedo y preocupados, Asustados, Temerosos, Los policías los vieron nerviosos, Al preguntar los policías ellos no querían decir nada, Preocupados por sus amigos.*

En el cuento El Pescador, ocupaban frases tales como: *Gilberto no quería que se fuera, Se entristecieron mucho, Angustiados, Sintieron ganas de llorar, Consternados sin poder obligarla a quedarse pero sin querer perderla, Ella no quería irse tampoco, No quiso impedirlo, Se tuvieron que resignar, Angustiados no querían terminar su relación, Hacía lo posible para que se quedara, Abatidos, No querían separarse, El desconsolado.*

Para terminar en el cuento Ir a la Escuela, expresaron la categoría con: *Callada y con cara triste, Con tristeza, Entristeció mucho y se quedó callada, Pensativa, Lloraba, Se angustió, Con lágrimas en los ojos, A ella le hubiera gustado ir y se puso triste, Se fue llorando.*

Los sujetos de segundo grado para recordar la respuesta interna utilizaron las siguientes frases: *Ella se puso a llorar, Norma estaba llena de tristeza, Su cabeza estaba llena de pensamientos, ideas, coraje, parecía una bola de hilos, Ella lloraba mucho y se sentía confundida, parecía su cabeza una bola de estambre ya que sus ideas estaban muy enredadas, Se sentía mal, Norma soltó las lágrimas, Ella muy sola.*

Las frases utilizadas en el cuento La Parranda fueron: *Los policías los interrogaban, Estaban preocupados por sus amigos y por las preguntas que les hacían, Tristes y temerosos se encontraban nerviosos, Ellos asustados, Desesperados, Pablo se levantó y se asustó por ver a sus amigos, Se llevaron un susto.*

Los jóvenes ocuparon lo siguiente en el cuento El Pescador para describir la respuesta interna: *Él sin creerlo le dijo que como era posible, Ella triste no sabía como hacer para estar juntos, No quería que se fuera pero aceptó con trabajos, Gilberto sabía que no podía tenerla a la fuerza, El no comprendía y se puso triste, Muy triste Gilberto le decía que no se fuera y ella dijo que se tenía que ir, Ninguno de los dos tenía una solución para arreglar su problema, Estaban abatidos, Pensaron en todas las formas para no separarse, La pareja debido al gran amor que se tenía se encontraba triste, a su vez el joven comprendía que no podía obligarla a que se quedara, Sus caras se llenaron de angustia, Muy dolidos.*

Por último en el cuento Ir a la Escuela, pusieron de manifiesto la categoría con las frases: *Ella triste y pensativa siguió trabajando, Y al verlos se sintió muy triste y decepcionada, y así llevo a trabajar con lagrimas en los ojos y se la pasó triste y callada, Los observó y llorando se fue, Tenía en sus ojos una gran tristeza, Pensativa, Ella ilusionada y con los ojos llenos de lágrimas, Por ansias de ir con ellos, No hablaba ni trabajaba casi, Muy decepcionada.*

Los sujetos de tercer grado recordaron esta categoría del siguiente modo en el cuento El Divorcio: *Se soltó a llorar, Estaba sufriendo mucho, Se sentía mal, Frustrada, Norma echó a llorar con todas sus fuerzas, Llorar fuertemente, Estaba confundida.*

En el cuento La Parranda, quienes recordaron incluirla utilizan frases como: *Unos policías querían preguntarles sobre el accidente, El susto por*

el choque, Dos de ellos preocupados, Tenía miedo sus amigos, Preocupados por la salud de sus amigos, Nerviosos.

En el cuento El Pescador, ocuparon frases de la siguiente manera: *Estaban muy triste y angustiados, Él estaba triste, Les causó una terrible pena, Les dolió mucho separarse, Gilberto como la amaba la dejó ir, Gilberto no la quería dejar, Era imposible quedarse allí pero él no podía detenerla, Le dolió muchísimo.*

En el cuento Ir a la Escuela, usaron palabras y frases como: *Ella muy triste se fue al trabajo, Vio hasta que se alejaron y se fue llorando a su trabajo, Ella quería ir y no podía, Ella estaba ilusionada y quería ir y llegó a su trabajo triste y callada, Se quedó triste y pensativa, Con lágrimas en los ojos, Fue tanta su tristeza, Ella triste quería estudiar, La niña se sentía triste.*

La respuesta interna fue recordada por los sujetos de 1° en el cuento El Divorcio, con frases que incluyen verbos, proposiciones, y sustantivos, sin embargo, las frases fueron mejor estructuradas por los alumnos de 2° por encima de los de 3°.

En el cuento La Parranda, todos los sujetos ocupan en su mayoría adjetivos formando enunciados más o menos similares entre los tres grados.

En el cuento El Pescador, los sujetos ocuparon frases que describieron en su mayoría el estado de ánimo de ambos personajes ocupando verbos, adjetivos, y proposiciones de manera muy completa.

Los sujetos que formaron mejores enunciados para expresar la categoría fueron los sujetos de 2°, los de 1° ocupan en su mayoría sólo una palabra (adjetivo) que describía el estado de ánimo y, en algunos casos, estos eran unidos por conjunciones siendo similar con los jóvenes de 3° en el caso del cuento Ir a la Escuela.

- Evolución de la Respuesta Interna

Para el caso de primaria sí se notó un avance en la manera de expresar esta categoría de acuerdo a su grado escolar. Los niños de 4° sólo ocuparon palabras mientras que los de 5° y 6° realizaron enunciados más completos para describir la categoría. Esto varió de historia a historia, como en el caso de La Gran Aventura, la respuesta interna es confundida, en su mayoría con la consecuencia. Esto porque los niños consideran más relevante el hecho de que el ratoncito se sentía asustado cuando el gatito lo lamió y consideraron poco interesante el hecho de estar maravillado y sorprendido por conocer algo nuevo. Por el contrario, en el caso del cuento El Semáforo Descompuesto, esta categoría fue muy determinada por el suceso lo que les permitió tener en claro el sentimiento del semáforo en ese momento; podría pensarse que el hecho de que un semáforo es un objeto inanimado no tiene sentimientos y, por tanto la categoría no se recordaría, pero la capacidad que tienen los niños de saber que en un cuento todo es posible les ayudó a expresarla.

De manera específica se puede decir que para la edad de 9 años los niños ya son capaces de mencionar dentro de sus historias esta categoría.

Estos niños ya no consideran que los escucha de sus narraciones tengan que suponer lo que siente el personaje y, por lo tanto, les es necesario explicitarla; conforme aumenta la edad la respuesta interna se va expresando de manera más elaborada.

En secundaria realiza enunciados más elaborados en donde expresan con mayor claridad sentimientos o emociones de los personajes; en este caso, dados los resultados encontrados anteriormente no es posible hablar de una evolución ya que estos sujetos mostraron diferencias entre grados destacando así los sujetos de 2° en la elaboración de esta categoría. Sin embargo, la única diferencia mostrada entre historias se dio en El Pescador, ya que en este la mayoría de los sujetos incluyó el sentimiento de ambos personajes.

- Adición de material erróneo y confusión de acciones y/o personajes

La mayoría de los sujetos de los tres grados incluían en sus narraciones algo de material erróneo que en sólo algunos casos distorsionaba la idea general de la historia original al igual que la confusión de acciones y/o personajes, estos dos estaban muy relacionados, por ello se incluyeron juntos.

Cabe señalar que casi todos los sujetos de ambas zonas y de todos los grados cometieron el mismo error en el cuento La Parranda, debido los nombres de todos los personajes, al igual que a veces cambiaban el nombre de alguno de los personajes como en los cuentos 1 y 3.

Por grado, los sujetos de 1º en el cuento El Divorcio, incluyeron material erróneo del cual presentamos lo más relevante:

1. "Una chava convivía mucho con sus padres y cuando decidieron divorciarse les cayó de peso"
2. "Una niña super alegre y divertida"
3. " Tenía adicción a los hombres"
4. "Después de mucho tiempo se volvieron a juntar"
5. "Ella sabía que todos eran igual"
6. "Su papá las interrumpía"

En el cuento La Parranda:

1. "Unos cuantos días y se dieron del daño que causa"
2. "La fiesta se estaba aburriendo"
3. "Iban en un camellón que explotó"
4. "Fueron a buscar a unos amigos"
5. "Vamos a dar una vuelta"
6. "Amanecieron crudos y despiertos"

En el cuento El Pescador:

1. "Gozaban la compañía del otro, se querían, le preguntó que si quería pasear y su amor era imposible, siempre vivirían de recuerdos"
2. "Ella no dejaba de pensar en él, claro era su único amor"

Y por último en el cuento Ir a la Escuela:

1. "Ella iba en la mañana a la escuela y se fue al bosque"
2. "Ella estudiaba en la mañana y trabajaba por las tardes"
3. "...sus padres la aconsejaban..."
4. "Tenía dos hermanitos"
5. "Su hermano trabajaba muy duro"
6. "Una muchacha que trabajaba con Rosita"

Los sujetos de 2º confunden que Norma visita a Angélica y no al revés y confunden que su papá las interrumpe y no su mamá o que sus padres apenas se van a divorciar.

1. "Ella dejó de llorar y se despidió de su amiga"
2. "Todo comienza con el descuido de sus padres cuando les llegó el momento de divorciarse...y tú tomando esos ejemplos"
3. "Bueno como ya vistes me pelié con tu mamá y ya me voy"(sic).

En el cuento La Parranda, confunden él llevarlos al hospital con llevarlos a la policía

"El automóvil de José que por cierto estaba en muy mal estado"

Cuento El Pescador

"Él la invitó a comer al pueblo"

Cuento Ir a la Escuela

"Un joven muy pobre tenía ganas de ayudar a sus padres pero no podía"

Confunde regresar al cañaveral por regresar a la palapa, asistir a la escuela por ir a la excursión

Y en el caso de los sujetos de 3° realizaron las siguientes confusiones y material erróneo; en el cuento El Divorcio:

1. "Regresaron pero no sabían si se seguían amando"
2. "La muchacha hizo una rabieta"
3. "Joven común y corriente"

Grave confusión:

"Una esposa y un esposo que no se querían y los tuvieron que divorciar, Norma habló con su amiga y le recomendó que se divorciara, Norma logró divorciarse y así vivió"

En el cuento La Parranda:

1. "Y se fueron a sus casas"
2. "Iban tomando"

En el cuento El Pescador

1. "Se divertían mucho"

Y para el cuento Ir a la Escuela:

1. "Ya que se iba ir de paseo"

2. "Una niña muy linda"

3. "Mis papas no tienen dinero para mandarme a la escuela"

4. "Eso le dio más motivación para estudiar, su situación económica no era buena".

CAPITULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un primer elemento a discutir es que la mayoría de los sujetos tanto de primaria como de secundaria no reconstruyen los cuentos en el orden correcto. En ocasiones, intercalan; invierten categorías, ello se debe a que los sujetos procesan la información en la memoria y activan sus esquemas. A partir de estos esquemas, los sujetos dan una interpretación sobre lo que leen o escuchan y organizan de modo jerárquico cuál es la información más relevante. Por ello algunas proposiciones son mejor o peor recordadas según esta jerarquía (Meyer, 1984; Kintsch y Van Dijk, 1978)..

Los esquemas que activan los sujetos, así como el uso de su conocimiento previo les permitió interpretar y recordar mejor las historias; el hecho de acomodar las categorías en orden diferente, indica que el esquema de los sujetos se activó de tal manera que el sujeto reconstruyó según su propio esquema, organizándolo de modo que le pareciera coherente (Kintsch y Van Dijk, 1978; Marchesi, 1983).

Lo anterior supone que el sujeto ocupó de todos sus esquemas disponibles en su memoria, aquel que se ajustó a lo que quería interpretar; sin embargo, cuando los sujetos no activaron el esquema correcto interpretaron la información de manera distinta a como la leyó o la escuchó (Gárate, 1996). Esto fue en el caso de algunos sujetos de

primaria y secundaria, quienes por medio del material erróneo y las sustituciones mostraron haber recurrido al esquema incorrecto.

Por otro lado, algunos cuentos resultaron más fáciles de recordar. Esto de acuerdo con Rumelhart (1977), Black y Bower (1980) y Trabasso y Sperry (1985), supone que los sujetos interpretan los sucesos del cuento dependiendo de las relaciones de importancia de ciertas frases con el resto del texto y del conocimiento previo que poseen los sujetos (Marchesi, 1983). En el caso del cuento *La Gran Aventura* (primaria) en donde los niños consideran más importante el hecho de que el personaje se haya perdido y se encuentre con un gato el cual le causa temor; ello reduce la relevancia de conocer la ciudad y asombrarse de ésta.

Uno de los objetivos de este trabajo era determinar la edad en la cual los sujetos expresan la categoría de Respuesta Interna donde incluyen sentimientos o emociones de los personajes. Menciona la literatura, que a mayor edad los sujetos incorporan en sus relatos con mayor claridad esta categoría y así los niños pequeños se centran en las causas físicas más que en las sociales (Viero et al, 1997) . Los resultados aquí reportados muestran que a la edad de 9 años (4 grado) los niños comienzan a expresar esta categoría por medio de adjetivos, verbos y conjunciones; conforme avanzan de grado escolar y edad los sujetos van elaborando frases más completas que expresan el sentir del personaje; cabe señalar que esto varió de una historia a otra; hubo historias en las que la categoría respuesta interna fue mejor recordada. Esto, es producto de la utilización de conocimientos previos (León, 1991b; Solé, 1988; Sánchez,

1993) a cómo se representan las proposiciones en la memoria estableciendo jerarquías (Meyer, 1984; Kintsch y Van Dijk, 1978) y, cómo utilizan los sujetos su conocimiento sobre lo que es un cuento y su contenido (Stein y Glenn, 1979).

Aunque a partir de los datos, no es posible, deducir una generalización, en específico para el caso de secundaria, sí podemos concluir que a mayor edad mayor recuerdo de la Respuesta Interna. Los sujetos de este nivel escolar, cuyas edades fluctúan entre los 13 y los 16 años incluyen en el recuerdo de esta categoría verbos, adjetivos, sustantivos y proposiciones: elaboran, de manera más completa, enunciados para expresar con claridad los sentimientos o emociones de los personajes en las historias.

Para primaria y en específico en zona urbana, los cuentos familiares son los más recordados. Esto se debe, tal vez a los conocimientos que poseen los niños sobre los objetos familiares, ya que son elementos con los que cotidianamente interactúan. De igual manera los alumnos de sexto grado son los que mejor elaboraron sus historias. Ello indica que a mayor grado escolar recuerdan o recuperan más elementos de los cuentos, lo cual de acuerdo con Gárate (1996), muestra que los sujetos utilizaron sus esquemas de modo más flexible, así como el uso de conocimientos específicos sobre el tema para favorecer el recuerdo.

Del mismo modo, a partir de la edad de los sujetos de 6°, (entre 11 y 12 años) corroboramos los hallazgos de Viero (1997) quien señala que a esa edad los sujetos son capaces de integrar en una sola proposición lo más importante y realizar más inferencias.

Las diferencias en los resultados en zona rural en donde los niños de cuarto grado y sexto grado, presentan igualdad en su recuerdo en familiaridad, por encima de los de quinto grado; en tanto que en los cuentos no familiares, en este último grupo se tiene mayor recuerdo, se explica a que, para estos niños las historias no familiares fueron más significativas, debido a los elementos poco comunes que contienen y, que las hacen más interesantes y atractivas. En contra parte, las historias de su propio contexto las consideraron poco relevantes.

Lo anterior puede deberse a que como mencionan Marchesi y Paniagua (1983) los niños utilizan los cuentos para ampliar sus conocimientos sociales, por lo que no se limitan a comprender situaciones que sólo se encuentran en su contexto; de igual modo como señala Egan (1991) por medio de las historias se pueden comprender conceptos abstractos e interpretar el mundo que les rodea.

De manera general los sujetos de la comunidad rural presentaron mayor recuerdo por encima de los niños urbanos, en los cuentos no familiares, suponemos que esto es se debe a que esta zona no está del todo aislada o incomunicada de las poblaciones urbanas. Así, cuentan con diversas formas de comunicación; televisión, radio o carreteras, que los llevan a

pequeñas ciudades, lo que les permite tener información sobre los elementos que conforman este tipo de zonas. Esta situación promueve mayor recuerdo, junto con los conocimientos que ya poseen de los cuentos familiares.

En el mismo sentido, el hecho de que los niños urbanos presentaron menor puntaje en el recuerdo, se debe a que a pesar de recibir información de cómo o qué elementos conforman una comunidad rural, no tienen un conocimiento específico sobre estos lugares. En otras palabras, las zonas rurales tienen características generales que las homogenizan; sin embargo, dependiendo de la ubicación geográfica, las actividades y sus características se modificarán de lugar a lugar. En específico los niños del D.F. no conocen cómo funciona la población de Otatitlán, Veracruz y, por lo contrario aún cuando exista diversidad entre las zonas urbanas, la información recibida de este lugar a los alumnos rurales es principalmente del Distrito Federal, siendo este la más grande representación de urbanidad en nuestro país.

En secundaria los jóvenes de 2° urbano son los que mayor recuerdo obtuvieron tanto en familiaridad como en no familiaridad; las historias de estos jóvenes fueron mejor elaboradas, con mayor recuerdo de categorías y con más orden, lo que les permitió tener el más alto puntaje en secundaria. Ello es debido también al interés y disponibilidad que tuvieron los alumnos, motivo por el cual los sujetos de secundaria 1° y 3° obtuvieron baja puntuación.

Por otro lado, la tarea requiere no sólo de la intervención de los esquemas para recordar, es necesario también que el sujeto tenga interés o disposición al recibir la nueva información (Marchesi, 1983)..

Los sujetos de estos grados en especial 3º, dado a su edad y a que en la comunidad urbana fueron los más inquietos, consideramos que no se encontraban motivados por la tarea que realizaban. La tarea por sí requiere como condición una buena lectura; de este modo los sujetos podrán ser capaces de identificarse con las ideas o situaciones y personajes del texto, lo cual favorecerá que posteriormente se recuerde (Bosque y Rodríguez, 1990; León, 1991b).. Como se dijo antes, tal vez el desinterés por la tarea produjo las diferencias.

Por el contrario en zona rural los sujetos de tercer grado son los más altos, aún por encima de los de la comunidad urbana y de su misma zona; esto confirma que a mayor grado mejor recuerdo presentan los alumnos.

En el caso de primer grado se encontraron los resultados más bajos de recuerdo en comparación con los demás grupos. Las instrucciones dadas a estos alumnos fueron explicadas por la profesora encargada del grupo y no por las investigadoras; esto provocó, tal vez, confusión y desconfianza entre los alumnos y, a pesar de que la sesión de trabajo fue ordenada no hubo mucho interés por parte de estos al leer y escribir las historias.

Además, se dedicaron a memorizar las historias al leerlas más que comprenderlas. Al respecto, Rumelhart (1975), menciona que la

comprensión y recuerdo de cuentos involucra utilizar los esquemas con los que cuenta el sujeto, su comprensión dependerá del proceso de selección y verificación de tales esquemas para que el texto sea reconocido por el sujeto y no sólo utilizar la memorización para recordar, lo que provocó en este caso que su recuerdo fuera inferior al esperado.

Para ambas zonas las historias no familiares fueron más recordadas. En las historias, a pesar de contar con elementos que las caracterizan, los personajes viven situaciones que cualquier adolescente puede enfrentar sin importar el contexto. Así, los alumnos en general, aunque no de manera personal, se han enfrentado a este tipo de vivencias lo que les ayuda a relacionar sus experiencias con lo que leyeron.

En los resultados finales encontramos que en grado escolar y familiaridad los sujetos urbanos recordaron mejor las historias familiares. Para interpretar y producir un relato es necesario tener conocimientos sobre el mundo, los cuales se marcan a través de las omisiones, agregados o transformaciones que realiza el lector/oyente durante el procesamiento del discurso (Tolchinsky, 1992; Marchesi y Paniagua, 1983; Sánchez, 1993)..

En conclusión encontramos que en este caso la variable comunidad no generó ninguna diferencia debido a que la población de Otatitlán mantiene vínculos de comunicación con otras ciudades que presentan características urbanas. Asimismo, recibe información sobre lo que sucede en el D. F. Este conocimiento permitió que los sujetos comprendieran las historias que no pertenecían a su contexto.

En relación a lo anterior considerábamos que lo no familiar no lo recordarían de igual manera a lo familiar sin embargo, dicha información que poseen de ambas comunidades les permitió recordar de manera semejante los dos tipos de historias.

En cuanto a la categoría de respuesta interna suponíamos que a mayor edad los sujetos presentarían mejor y mayor recuerdo esto es reafirmado por nuestros resultados pues a la edad de 9 años los niños introducen de manera más específica los sentimientos del personaje y conforme van creciendo el recuerdo de esta categoría va siendo más completo y estructurado, integrando más elementos que expresan la respuesta interna.

La mayoría de los sujetos no reconstruyeron en orden las historias debido a la utilización de sus esquemas, lo que les permitió acomodar la información de manera que ellos la encuentren coherente y relevante.

En lo que a grado escolar se refiere los sujetos de primaria mostraron un ligero avance entre un grado y otro; para secundaria no encontramos este avance entre grupos, salvo en el caso de la comunidad rural.

No era objetivo del trabajo revisar los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, dadas las circunstancias de la edad de los sujetos de secundaria, tuvimos que realizarlo de manera simultánea a la calificación del recuerdo por medio de la lectura y la escritura a través de lo que reproducían de las historias. Naturalmente esto implica otros procesos

además de la activación de los esquemas, el conocimiento previo y la disposición de los sujetos (Gárate, 1996; León, 1991a; Sánchez, 1993):. Dichos procesos implican que los jóvenes no sólo debían decodificar, sino activar el conocimiento de las palabras, utilizar adecuadamente su conocimiento previo y realizar inferencias y, poder interpretar lo que leían y, por ende recordarlo (Gagné, 1985)..

Aunado a lo anterior, debían organizar sus ideas y así comunicar el significado de manera correcta; consideramos que posiblemente éste haya sido un obstáculo para algunos de los sujetos de estos grados, puesto que cometieron varios errores al no tener mucho orden en las ideas que querían comunicar. Esto ocasionó que presentaran, en primero rural y tercero urbano los puntajes más bajos de recuerdo. En el mismo tenor, tampoco era parte del objetivo revisar la ortografía, no obstante, debido al número elevado de errores encontrados en la reproducción de las historias, consideramos que no manejan de manera adecuada la escritura.

SUGERENCIAS

Para realizar futuras investigaciones sugerimos tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ✓ En un principio nuestro objetivo era comparar como evoluciona primaria en contraste con secundaria; sin embargo debido a que las historias no eran las mismas para cada nivel escolar no se pudo realizar comparación. Recomendamos que se elaboren historias de tal manera que sean adecuadas para las diferentes edades y grados escolares.
- ✓ Para evaluar de forma más detallada si la comunidad genera diferencias, sugerimos tomar en cuenta que ambas comunidades cumplan con el requisito de estar lo suficientemente aisladas, de modo que se reduzca al máximo recibir información una de la otra.
- ✓ No era objetivo del estudio considerar los procesos que implican la lectura y la escritura, sin embargo dadas las condiciones de la investigación y edad de los sujetos, esto se realizó de dos maneras. Para futuras investigaciones es necesario tomar en cuenta que éstos procesos son distintos a los de escuchar y relatar una historia; consideramos que la segunda manera podría ser la mejor ya que implica que el sujeto esté más atento y dispuesto a relatar la historia.
- ✓ En este sentido, a los profesores proponemos tener más atención a los problemas que se enfrentan los alumnos al momento de leer y escribir pues cometen muchos errores ortográficos y de redacción, así como falta de comprensión de lectura.
- ✓ En este tema puede tener distintas líneas de investigación que pueden favorecer a conocer más sobre esta temática.

Referencias

1. Autores varios (1997). Reescritura de cuentos. Cuadernos de pedagogía. No. 258, 18-21.
2. Black, J.B. y Bower, G.H (1980) Story understanding as problemsolving en: *Poetics*, 9, 223-250
3. Bosque y Rodríguez (1990) *Investigación Elemental*. México: Trillas.
4. Cohen, B. J. (1992). *Introducción a la Sociología*. México: MacGraw-Hill.
5. Cole, M. y Scribner, S. (1974) *Culture an thought: a psychological introduction*, New, York, John Wiley and Sons, Inc. (Trad. Limusa, 1977).
6. Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
7. Ferreiro, E. (1981) *Los procesos de la lecto-escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
8. Gagné, E. (1985) *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Aprendizaje Visor
9. Gárate, L. M. (1996) *La comprensión de cuentos en niños, un enfoque cognitivo y sociocultural*. México: Siglo XXI.
10. García Madruga M., J. A. G, Martín, C. J. I, Luque, V, y Santamaría, M. C. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI
11. Gearheart, C. J. (1987) *Enseñanza de la lectura a estudiantes con incapacidad para el aprendizaje*. En: Gearheart, B. R. *Incapacidad para el aprendizaje*. México: El manual moderno. 199-246.
12. Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980) *A Theory of reading: From eye fixations to comprehension*. *Psychological Review*, 87, 329-354.
13. Kintsch, W. y Van Dijk, T. A (1978) *Toward a Model of Text Comprehension and Production*. *Psychological Review*, 85, 363-394.
14. Langford, P. (1989) *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós
15. León, J. A. y Marchesi, A. (1987) *La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad*. *Infancia y Aprendizaje* 37, 19-31.
16. León, J. A. (1991a). *La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector*. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-76

17. León, J. A. (1991b). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje* 56, 5-24.
18. Marchesi, A y Paniagua G. (1983) El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 57-64.
19. Marchesi, A. (1983) El recuerdo de cuentos e historias en niños escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 57-64.
20. Meyer, B.J.F. (1984) Text Dimensions and Cognitive Processing. En H. Mandler, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
21. Messner, R. (1991). Los niños y los cuentos de los hermanos Grimm ¿Qué los une y que los separa?. *Educación (Alemania)*, V. 43, 67-86.
22. Mugny, G. y Doise, W. (1983). La construcción social de la inteligencia. México: Trillas.
23. Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos en niños preescolares. *Infancia y Aprendizaje* 3, 22.
24. Rumelhart, D. E. (1975) Notes a schema for stories, en: D.G. Brobow y A. Collins, *Representation and understanding: studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- (1977) Understanding and summarizing brief stories en: D. Laberge y S.J. Sammuels (comps) *Basic processes in reading perception and comprehension*, Hillsdale, N.J LEA.
25. Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1982) La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 115-158
26. Sánchez, M. E. (1993) Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión. *Aula XXI*, Santillana.
27. Solé, G.I. (1988) Aprender a leer para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 60-62.
28. Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. en: Freedle (Ed) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: ABLEX
29. Trabasso, T. y Sperry L. (1985) Causal relatednes and importance of story events en: *Journal of memory and Lenguaje*, 24, 596-611
30. Tolchinsky, L. (1992) Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-105.
31. Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. España: Paidós.
32. Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York Academic Press.

33. Vieiro, P. (1997). Contando cuentos: un estudio sobre los efectos de la estructura de los cuentos en la identificación de la idea principal. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 71-83.
34. Viero, I. P., Peralbo, M.V. y García Madruga, J. A. (1997). *Procesos de Adquisición de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor pp. 37-80.

ANEXOS

ANEXO I CUENTOS

LA GRAN AVENTURA

INTRODUCCIÓN

Había una vez una familia de ratones que vivía en una alcantarilla de la gran ciudad, los ruidos de la mañana por el gran movimiento de carros que pasaban, así como las miles de personas que iban a trabajar era la señal de que un nuevo día había comenzado.

Mamá ratona salía rápido de la alcantarilla para conseguir algunos desperdicios y dar de desayunar, papá ratón se ponía pronto su sombrero para irse a trabajar y ocho ratoncitos jugueteaban en aquel lugar. Charlie, el más pequeño era diferente a los demás.

SUCESO

Un día Charlie dijo a su mamá que quería dar un paseo por la ciudad y conocer los grandes edificios que recorría su papá, conocer todo aquello que habitaba fuera de la alcantarilla.

- Hijo afuera hay muchos peligros, carros que no se detienen, animales que nos pueden hacer daño, personas que nos tienen miedo, no quisiera que te pasara algo - dijo mamá ratona.

Pero Charlie que era muy inteligente, convenció a su mamá y de paseo se fue por la gran ciudad.

RESPUESTA INTERNA

El ratoncito se sentía sorprendido, maravillado, estaba feliz por que estaba admirando un mundo más allá de la alcantarilla y todavía había tanto por conocer, sentía cada vez más curiosidad por ese raro mundo de los humanos y quería explorar, divertirse, el ratoncito estaba fascinado. Conoció edificios, gente y hasta un trolebús.

EJECUCIÓN

Echó a caminar cuidándose de los peligros que le advertía su mamá, caminando rápido y por las orillas observando todo lo que tenía a su paso, pero sin darse cuenta cuánto se alejaba de su casa, hasta que se percató que era muy tarde y debía regresar a casa. Se quedó parado en la esquina de una calle para ver si lograba orientarse un poco.

CONSECUENCIA

De pronto descubrió que estaba realmente perdido y para colmo se topó en su camino con un pequeño gatito. El ratoncito cerró los ojos cuando sintió una húmeda lengua y escucho una voz que le decía :

- Tonto, yo sé bien lo que es perderse en una ciudad y estar lejos de mamá, apuesto que es lo que te pasa ¿verdad?, súbete a mi lomo y me diriges a tu hogar -

- Si, estoy perdido, pero mamá me dice que los gatos comen ratones y si te llevo a mi casa te comerás a mi familia - dijo Charlie

-¿Ratones? no te ofendas amiguito, pero mi mamá me da de comer pescado no ratones, anda súbete -

REACCIÓN

Así, el ratón montado en el gato cruzaron la gran ciudad, calles y avenidas, edificios grandes y semáforos hasta que llegaron a la alcantarilla donde vivía Charlie, el cual estaba agradecido y contento pues ahora tenía un gran amigo gato.

Esa noche Charlie durmió satisfecho de haber vivido una gran aventura en la ciudad.

FIN.

EL SEMÁFORO DESCOMPUESTO

INTRODUCCIÓN

En una esquina de la gran avenida Insurgentes, existía un semáforo muy trabajador. Foro nunca tenía un descanso, viendo pasar día tras día una gran variedad de coches y personas que tenían que obedecer sus indicaciones.

Llevaba muchos años de trabajar y gracias a sus tres hermosos colores que siempre se ponían de acuerdo para ver cual era el que tenía que encender y así no permitir grandes tráfico.

SUCESO

Un día se presentó una gran tormenta con rayos y un fuerte granizo que causó que se fuera la luz y provocó que el semáforo hiciera corto circuito, dejándolo sin el brillo de cualquiera de sus tres hermosos colores, pues ni el verde, ni el amarillo, ni el rojo se encendían para nada.

Esto provocó un gran caos vial, paralizando a todos los carros que circulaban por la avenida.

RESPUESTA INTERNA

El semáforo se sentía muy mal, estaba desesperado, pues no podía funcionar y veía cómo a su alrededor se provocaban grandes problemas pues los coches no tenían una señal que les indicara su paso formando mucho tráfico, y aunque el semáforo pedía ayuda nadie le hacía caso.

También estaba temeroso de ser tirado y reemplazado por uno mejor que él.

EJECUCIÓN

Al día siguiente en vez de que el semáforo fuera reparado, acudieron algunos policías a dirigir a los coches para ayudarlos a que no hubiera problemas. Los policías decían que el semáforo era muy viejo y que a lo mejor debían cambiarlo por otro que sirviera porque para ellos era mucho trabajo.

CONSECUENCIA

Los policías se dieron cuenta que sin la ayuda de Foro ellos no podrían dirigir a los coches, por lo que decidieron llamar a un especialista en arreglar semáforos para que lo revisara. Pasado un rato el especialista llegó para revisar a Foro, los policías insistían en que debía cambiarse el semáforo a lo que el señor dijo:

-No será necesario cambiarlo, sólo tiene una pequeña falla en sus cables y se pueden arreglar con facilidad, además es un semáforo muy bueno y fuerte que puede durar muchos años más, siempre y cuando se le dé mantenimiento y no se descuide .

REACCIÓN

Después de largo rato el semáforo fue reparado y volvió a ser el mismo de antes, lleno de alegría y con muchas ganas de trabajar, estaba tranquilo porque sabía que no lo iban a tirar.

Los policías al ver que estaba bien el semáforo y que realizaba bien su trabajo, decidieron irse y así nunca más hubo tráfico en ese lugar.

FIN.

Los Tres Perigüeyes y el coyote

INTRODUCCIÓN

Había una vez tres perigüeyes que vivían junto al cañaverál, los cuales tenían que cruzar el río para poder llegar a unos hermosos pastizales que se encontraban del otro lado. En un extremo del Papaloapan había un puente, pero éste siempre estaba vigilado por un enorme coyote que se comía cuanto animal cruzara.

SUCESO

Los tres perigüeyes no sabían cómo atravesar sin que se los comiera el coyote, así se les ocurrió pasar uno por uno. El más pequeño decidió ser el primero en cruzar; iba caminando cuando aquel animal no lo dejó pasar, amenazándolo con que se lo comería.

RESPUESTA INTERNA

El animalito se quedó paralizado debido al miedo que sentía, estaba muy asustado, y sus hermanos que lo observaban estaban llorando temerosos de que su hermano fuera devorado por aquel coyote, éste mientras tanto estaba muy contento de tener algo rico que comer.

EJECUCIÓN

En ese momento al pequeño perigüey se le ocurrió decirle al coyote :

- Yo soy muy pequeño para que me comas, mejor espera a mi hermano que viene detrás de mí, él es más grande y te dejará más satisfecho-

El feroz animal lo dejó pasar esperando un perigüey más grande.

CONSECUENCIA

En cuanto los hermanos vieron cruzar al pequeño, comprendieron la idea y decidieron continuar con el mismo plan.

El siguiente perigüey cruzó el puente y le dijo exactamente lo mismo que su otro hermano. El coyote esperanzado de encontrar a uno más grande lo volvió a dejar libre y en cuanto el hermano mayor pasaba por el puente, el hambriento coyote no lo dejó pasar, el perigüey más grande se enojó tanto que con un golpe de sus enormes cuernos logró derribarlo.

REACCIÓN

Así, los tres perigüeyes muy contentos lograron cruzar el río para poder comer libremente y cuantas veces quisieran podían atravesar el puente sin ningún temor que se los comieran.

FIN

EL SOL SEDIENTO

INTRODUCCIÓN

Hace mucho tiempo, en un bello lugar del campo existía una preciosa huerta donde vivían unos mangos hermosos, jugosos y deliciosos, pero con un gran problema, eran todos de color verde y a la gente no se le antojaban, pues aunque su aroma era muy rico, su aspecto dejaba mucho que desear.

Los campesinos de aquel lugar no sabían cómo remediar el problema de su cosecha.

SUCESO

Un día, muy en lo alto del cielo, se encontraba el sol, sediento por que hacía demasiado calor y ya no aguantaba más la sed, no sabía como remediar esto pues no sabía que hacer pues el río le quedaba aún muy lejos, pero se dio cuenta de la huerta de los mangos verdes.

RESPUESTA INTERNA

El sol estaba muy molesto y fastidiado, se sentía abatido y desesperado por no poder tomar algo para calmar su sed.

- Estoy tan cansado, no tengo ganas de seguir trabajando y dar mis rayos al campo - dijo el sol

EJECUCIÓN

Y entonces, le llegó el rico aroma de los mangos de la huerta y éstos dándose cuenta de lo que le pasaba al sol sediento se dejaron caer partiéndose a la mitad para que bebiera de sus jugos y calmara su gran sed.

CONSECUENCIA

El sol bebió el rico jugo de los mangos, disfrutando su rico sabor hasta que estuvo satisfecho y sin sed.

En agradecimiento, el sol comenzó a pintar con sus ardientes rayos los mangos de un color amarillo intenso como él mismo.

REACCIÓN

Los mangos ahora estaban preciosos y a toda la gente se le antojaban, por lo que fueron la mejor cosecha de la huerta; por su parte los campesinos quedaron muy contentos porque el problema del color verde había desaparecido.

El sol satisfecho, sabía que cuando tuviera sed, podía beber de aquel delicioso néctar de sus amigos los mangos.

FIN

El Divorcio

INTRODUCCIÓN

Norma no sonreía desde hace algún tiempo, su ilusión por las fiestas, los muchachos, y la escuela habían desaparecido, sus calificaciones, su aspecto físico y su carácter dejaban mucho que desear. Había un motivo, hacía tres meses que sus padres se habían divorciado, eran para ella el ejemplo más claro de amor que había conocido y verlos separados le dolía demasiado por lo que no podía comprender lo que había sucedido.

SUCESO

Un día su padre fue a platicar con Norma de lo que había pasado entre su mamá y él, y le dijo:

- Debes ser fuerte, a tus catorce años debes comprender que es lo mejor para todos, pero yo siempre estaré contigo, te quiero demasiado-

Y así, pasó largo rato hablando, Norma sólo escuchaba sin decir una palabra, sólo de vez en cuando asentía con la cabeza y su mirada estaba fija en el suelo.

Al terminar, su padre le dio un abrazo y un beso para después marcharse.

RESPUESTA INTERNA

Norma echó a llorar con todas sus fuerzas cuando su padre abandonó el cuarto, se sentía tan triste, tan insegura, confundida y enojada, su cabeza era como una madeja de estambre enredada donde sus ideas no estaban en orden, la imagen de sus padres se había derrumbado.

EJECUCIÓN

La joven llamó a su mejor amiga, Angélica era un poco más grande que ella y había pasado por una situación similar hacía unos años, así que ésta última fue a visitarla para tranquilizarla un poco y darle ánimos.

- Cálmate nena, no todo está tan mal, hay cosas que así suceden y a veces es mejor que se separen a verlos pelear todo el día y hacerse daño, es peor de lo que te imaginas, así pasaba con los míos, ahora son amigos solamente, cada caso es diferente pero ten en cuenta que te siguen amando-

-No es verdad- dijo Norma con voz lastimera- Ellos dejaran de amarme y nunca seré feliz, yo no me casaré por que me pasará lo mismo.

CONSECUENCIA

La mamá de Norma escuchó sin querer la conversación y no pudo evitar entrar y abrazar a su hija:

- Cariño, eso no es verdad, te amamos y mucho, el que estemos separados no quiere decir que vamos a dejar de quererte, así pasa en las parejas a veces y tampoco quiere decir que a ti te suceda lo mismo; no pienses eso, que las cosas no sean como queremos no significa que siempre salgan mal, cálmate-
Angélica también la abrazó y le dio todo su apoyo.

REACCIÓN

Pasó algún tiempo y los padres de Norma charlaban de vez en cuando y también iban a comer. Aunque no regresaron como pareja, Norma comprendió que sí la amaban y que la decisión tomada por sus padres había sido la mejor. Norma gracias a sus padres y al apoyo de su amiga logró superar la crisis del divorcio de sus padres.

Fin

La Parranda

INTRODUCCIÓN

Era un fin de semana de reventón, los chavos se reunirían para irse a una fiesta que se organizó en el "depa" de José; Daniel, Pablo y Diego se reunieron para bailar con sus amigas, platicar y tomarse unas cervezas o unos tequilas. Los cuatro estaban muy animados y algo tomados pero sabían que esa noche iba a ser de gran parranda.

SUCESO

Como a las 2:00 a.m. todos ya muy ebrios decidieron salir a un antro para seguir la parranda. Iban por periférico a gran velocidad en el coche de Diego, el cual en un descuido y debido al gran exceso de velocidad hizo que el automóvil se estrellara en un camellón, quedando Diego y Pablo muy lastimados pues estaban sentados en frente, Daniel y José sólo recibieron golpes leves.

Sin saber qué hacer por el susto que recibieron, buscaron la forma de llamar a una ambulancia y en el hospital todos fueron revisados.

RESPUESTA INTERNA

Daniel y José que eran los menos lastimados se encontraban muy preocupados, tristes y temerosos por la salud de sus amigos, además estaba muy nerviosos por que unos policías les hacían preguntas acerca del accidente.

EJECUCIÓN

Los padres de los cuatro jóvenes fueron llamados y los doctores comentaron que Diego y Pablo, a pesar de haber recibido lesiones graves, se recuperarían muy pronto.

CONSECUENCIA

Los policías al ver a los muchachos muy afligidos creyeron conveniente no agravar más el asunto, así que decidieron no hacer nada en contra de los jóvenes, sólo les advirtieron que no querían que se repitiera el incidente y que esto les sirviera de experiencia para no tomar y conducir al mismo tiempo.

REACCIÓN

Pasó el tiempo y el accidente quedó atrás, y como cada uno de ellos fue regañado y castigado, comprendieron que hay muchas formas de divertirse y pasarla bien con moderación en lo que hicieran. Así que prometieron no volver a tener parrandas como la de aquella noche.

Fin

El Pescador

INTRODUCCIÓN

Hace algún tiempo en el estado de Veracruz, vivía un joven pescador llamado Gilberto, quien todos los días muy temprano salía con su red a pescar al río. Una tarde de domingo mientras nadaba con sus amigos, apareció en el mirador una joven hermosa que observaba la maravillosa vista que ofrecía el río, por su aspecto sabía que no vivía en ese lugar.

Al verla, Gilberto se enamoró al instante, Mariana al notar las miradas del muchacho muy tímidamente, le sonrió.

Pasado un rato Gilberto se animó y decidió acercarse a ella, así platicaron largo rato, y pronto se hicieron novios.

SUCESO

Una noche en la refresquería del pueblo, Mariana le dijo que tenían que separarse pues debía regresar a la ciudad y no había modo de que su relación pudiera continuar pues la distancia impediría que su amor continuara.

RESPUESTA INTERNA

Ambos, debido al gran amor que se tenían, se encontraban muy tristes, abatidos, y sin saber que hacer ya que no hallaban una solución que les permitiera estar juntos.

Mariana, a pesar de no querer a Gilberto sabía que era imposible quedarse más tiempo en aquel lugar. A su vez, el joven comprendía que no podía obligarla a que se quedara, pero tampoco quería perderla. Esto los tenía muy angustiados, pues era muy doloroso imaginarse separados.

EJECUCIÓN

Juntos tomaron la decisión de pasar los días que quedaban antes de que ella partiera lo más alegre posible y disfrutar cada momento.

Así, todas las tardes paseaban por el río tomados de la mano y veían el atardecer mientras se comían un "boli" o una paleta, incluso fueron a rezar al Santuario para pedir que les fuera bien. también la llevó a dar un paseo en la panga y le enseñó como se pescaba y como los campesinos recogían la cosecha del plátano.

CONSECUENCIA

Esos días fueron inolvidables para los muchachos, pero inevitablemente llegó el día en que debieron separarse. Mariana, lista para tomar el "lobo" un camioncito que la llevaría a la terminal del autobús, abrazó a Gilberto con todas sus fuerzas y se besaron.

REACCIÓN

Los muchachos se miraron y una sonrisa se prometieron jamás olvidarse y realizar todo aquello que los hiciera felices, continuar con su vida y acordarse de que siempre serían amigos.

Cada uno se quedó con los bellos recuerdos que deja un amor de verano.

FIN

Ir a la Escuela

INTRODUCCIÓN

En un pueblito llamado Otatitlán, vivía en su palapa una joven la cual era muy pobre y tenía que ayudar a sus padres para mantener a sus hermanitos; por esta razón Rosita debía trabajar todo el día en el cañaveral cortando caña.

Ella no asistía a la escuela y ese era su mayor sueño pues quería aprender muchas cosas y así superarse para poder ayudar a su familia.

SUCESO

Como todos los días al amanecer, Rosita salía de su casa para ir a trabajar y al caminar por las calles del pueblo vio a un grupo de jóvenes afuera de la secundaria reunidos con varias canastas y mochilas, la muchacha se detuvo y se dio cuenta de que iban de excursión al río.

RESPUESTA INTERNA

La joven los observó hasta verlos partir y esto le ocasionó una gran tristeza y decepción, pues hubiera deseado de todo corazón asistir con ellos al paseo. Con lágrimas en los ojos se dirigió a su trabajo y todo el día estuvo callada y pensativa.

EJECUCIÓN

Ya en el cañaveral, un campesino al notar su tristeza se acercó para preguntarle que le sucedía, Rosita le contó lo que había visto y le contó de las ganas que tenía por asistir a la escuela para aprender muchas cosas y convivir con otros jóvenes de su edad.

CONSECUENCIA

El campesino después de escuchar lo que le pasaba le aconsejó que buscara la manera de poder estudiar y al mismo tiempo de ayudar a sus padres, le dijo lo que podía hacer es ir por las mañanas a la escuela y en las tardes buscar un trabajo, o los fines de semana trabajar en el campo como hasta ahora lo había hecho.

REACCIÓN

Esta fue una gran esperanza para Rosita y al llegar a su palapa platicó con sus padres y les explicó las ganas que tenía de estudiar, ellos en respuesta le dijeron que estaban muy orgullosos de ella por tener tantas ganas de superarse y que la apoyarían en todo lo que fuera necesario, que trabajarían muy duro para que saliera adelante. Y así, cuando el año de clases comenzó, Rosita muy contenta asistió a la secundaria en la mañana y por la tarde consiguió un trabajo en la refresquería.

FIN.

ANEXO 2

Preguntas para los niños de primaria

- ✓ ¿Qué es un perigüey?
- ✓ ¿Qué es un cañaveral?
- ✓ ¿Qué es una alcantarilla?
- ✓ ¿Qué es un pastizal?
- ✓ ¿Qué es un campesino?
- ✓ ¿Qué es una avenida?
- ✓ ¿Conoces el río Papaloapan o has escuchado hablar de él?
- ✓ ¿Conoces la Avenida Insurgentes o has escuchado hablar de ella?
- ✓ ¿Qué es una cosecha?
- ✓ ¿Qué es un trolebús?
- ✓ ¿Qué es un corto circuito?
- ✓ ¿Qué es un edificio?
- ✓ ¿Qué es el tráfico?

ANEXO 3

INSTRUMENTO UTILIZADO PARA LA VALIDACIÓN POR JUECES

Profesores:

Por medio de la presente solicitamos a ustedes nos ayuden a evaluar si los cuentos que anexamos son aptos para la realización de un trabajo cuya finalidad es conocer la forma u orden en que los niños de primaria y secundaria (4°, 5° y 6° de primaria y 1°, 2° y 3° de secundaria) reconstruyen o recuerdan cuentos a partir de la familiaridad que tengan con el personaje principal de la narración, relacionado con su contexto sociocultural (rural y urbano); así como estudiar en qué momento aparece la descripción del factor afectivo o emocional mediante la categoría de respuesta interna, según la gramática de cuentos de Stein y Glenn.

Para facilitarles la calificación de los mismos les pedimos si fueran tan amables de contestar unas preguntas apoyándose en la siguiente información.

Se define como comunidad rural aquella que se caracteriza principalmente por la realización de actividades relacionadas con la agricultura; las costumbres que se mantienen suelen ser muy arraigadas y basadas en la religión; esto da origen a vínculos familiares muy fuertes, por lo que la familia es la organización más importante de este tipo de sociedades; los grupos de estas comunidades son homogéneos; es decir, sus miembros comparten los mismos valores y se encuentran socializados de acuerdo a sus tradiciones. Otra característica de esta comunidad es que presentan cierto aislamiento con respecto a otras comunidades.

La comunidad urbana, en cambio, requiere una división del trabajo más amplia, requiere de una especialización de las actividades de trabajo; esto es, su estructura se basa más en niveles sociales y ocupacionales. Se caracteriza también, por tener un avance tecnológico, de comunicación y de servicios, así

como presentar entre sus miembros heterogeneidad debido a que la ciudad combina diversos sectores de población.

Por otro lado, la gramática de cuentos es un conjunto de reglas de re-escritura, que definen la estructura interna de un cuento. Los cuentos poseen una estructura característica que puede ser descrita. Los constituyentes o categorías siguen un conjunto de reglas sobre el orden de sucesión, es decir, las relaciones jerárquicas existentes entre ellas.

En específico, la gramática de Stein y Glenn consta de los siguientes elementos: la introducción tiene dos funciones: la presentación de los personajes principales y la descripción del contexto. La introducción da paso a una serie de episodios. El suceso inicia en episodio y es un acontecimiento o acciones por parte de los personajes

INSTRUCCIONES

Después de haber leído el cuento solicitamos conteste las siguientes preguntas marcando con una X en la línea según su respuesta, tomando en cuenta la información antes presentada.

¿El cuento es adecuado y comprensible para la edad de los niños que cursan 4°, 5° y 6° de primaria?

ADECUADO _____ INADECUADO

¿El personaje principal de la historia cumple con las características de un contexto rural o urbano según sea el caso y en base a lo definido anteriormente?

RURAL _____ URBANO

¿Considera que la categoría respuesta interna es lo suficientemente clara al expresar sentimientos o emociones del personaje?

CLARA _____ CONFUSA

¿Considera que la temática presentada es de interés para los niños?

INTERESANTE _____ SIN INTERÉS

Comentarios o sugerencias:

Su colaboración nos será de gran ayuda para la realización de este trabajo de investigación.

INSTRUCCIONES

Después de haber leído el cuento solicitamos conteste las siguientes preguntas marcando con una X en la línea según su respuesta, tomando en cuenta la información antes presentada.

¿El cuento es adecuado y comprensible para la edad de los jóvenes que cursan 1°, 2° y 3° de secundaria?

ADECUADO _____ INADECUADO

¿El personaje principal de la historia cumple con las características de un contexto rural o urbano según sea el caso y en base a lo definido anteriormente?

RURAL _____ URBANO

¿Considera que la categoría respuesta interna es lo suficientemente clara al expresar sentimientos o emociones del personaje?

CLARA _____ CONFUSA

¿Considera que la temática presentada es de interés para los jóvenes?

INTERESANTE _____ SIN INTERÉS

Comentarios o sugerencias:

Su colaboración nos será de gran ayuda para la realización de este trabajo de investigación.