



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa

Tesis

**Comprensión lectora en alumnos de tercero de
secundaria de diferente medio socioeconómico**

Presentan:

**Torres Lorenzana Miguel Bernardo
García López Xóchitl**

Generación: 2002-2006

Asesor: Pedro Bollás García



Miguel Bernardo Torres Lorenzana y Xóchitl García López

**COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE
SECUNDARIA DE DIFERENTE MEDIO SOCIOECONÓMICO**

**Tesis presentada a la UPN para la obtención del título de licenciatura en
Psicología Educativa**

Asesor: Pedro Bollás García

México D.F.

2008

Agradecimientos

A los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional que nos dieron clase y en especial a Austreberto, Rubén, Carla, y Fabiola por realizar un esfuerzo mayor al marcado por el currículum oculto.

A los alumnos, profesores y directores de cada una de las escuelas donde realizamos esta investigación; a Concepción Jiménez y a Rosalía Flores de la Dirección Operativa 4, por las facilidades prestadas.

A Alberto Pérez Balanzario, y Salomón Flores de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, por ampliar nuestro panorama sobre la enseñanza de la lengua.

A nuestros familiares, por dejarnos hacer las cosas a nuestra manera.

**Vamos a hacer la revolución del amor,
de México hasta la eternidad.**

“Descalzos al paraíso”
Arturo Meza

INDICE

RESUMEN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
JUSTIFICACIÓN.....	5
1. MODELOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	
1.1. Modelo ascendente.....	8
1.1.1. Reconocimiento de palabras.....	8
1.1.2. Análisis sintáctico.....	10
1.1.3. Limitación de los modelos ascendentes.....	11
1.2. Modelo descendente	12
1.2.1. El modelo de Goodman	12
1.2.2. Deficiencias de los modelos descendentes.....	14
1.3. Modelo interactivo	14
1.3.1 Los diferentes procesos de comprensión	15
1.3.2. Conclusión.....	17
2. CONOCIMIENTOS QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN	
2.1 Esquemas	18
2.1.1. Características de los esquemas.....	18
2.1.2. Contenido de los esquemas.....	19
2. 2. Modelo de la situación.....	21
2.2.1. Construcción de la representación situacional.....	22
2.2.2. Relación y diferencias entre la representación proposicional y la Representación situacional.....	23
2.3. Estructura de los textos	24
2.3.1 Diferentes tipos de textos.....	25
2.4. Conclusión.....	26
3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESAMIENTO ESTRUCTURAL	
3.1 Gramáticas de los cuentos.....	27
3.1.1. Limitaciones de la gramática de los cuentos.....	30
3.2. Teoría macroestructural.....	30
3.2.1. Niveles de representación del texto.....	31
3.2.2 Macrorreglas.....	32

3.3. Conclusión.....	36
4. MEMORIA OPERATIVA E INFERENCIAS	
4.1. Memoria operativa.....	37
4.1.1. Memoria Operativa y Comprensión lectora.....	37
4.2. Inferencias.....	41
4.2.1. Clasificación de las inferencias.....	42
4.3. Conclusión.....	46
5. FUNCIÓN DEL CONTEXTO EN EL DESARROLLO INTELECTUAL	
5.1. Importancia del contexto en el desarrollo.....	47
5.1.1. Concepto de medio en el Modelo ecológico.....	48
5.1.2. Concepto de medio en la teoría cognitivo-evolutiva.....	49
5.1.3. El concepto de medio en la teoría sociocultural.....	49
5.2. Relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo.....	51
6. MÉTODO	
6.1. Sujetos.....	57
6.2. Escenario.....	57
6.3. Instrumentos.....	61
6.3.1. Instrumentos para medir la comprensión lectora.....	62
6.3.1.1 Textos utilizados para la lectura y características.....	62
6.3.1.2. Cuestionarios.....	63
6.3.1.3. Puntuación	66
6.3.1.4 Instrumentos de análisis proposicional del texto.....	69
6.3.1.5. Comparación de los modelos de análisis proposicional de Bovair y Kieras y el de García y Cordero con los instrumentos utilizados para el Estudio.....	69
6.3.1.6. Diseño de instrumentos de análisis proposicional del texto.....	70
6.3.1.7. Diseño de instrumento de análisis microestructural.....	71
6.3.1.8. Puntuación.....	71
6.3.1.9. Diseño de instrumento de análisis macroestructural.....	72
6.3.1.10. Puntuación.....	74

6.3.2. Instrumentos para medir el nivel socioeconómico.....	75
6.3.2.1. Cuestionarios para medir el nivel socioeconómico.....	75
6.3.2.2. Cuestionario económico.....	75
6.3.2.3 Cuestionario cultural.....	75
6.3.2.4 Clasificación de los datos socioeconómicos.....	76
6.4 Diseño.....	79
6.5. Procedimiento.....	80
6.5.1. Primer momento.....	81
6.5.2. Segundo momento.....	81
6.5.3. Tercer momento.....	81
7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
7.1. Resultados.....	83
7.1.1. Qué tipo de textos comprenden mejor nuestros sujetos de estudio: un texto narrativo o un texto expositivo.	83
7.1.2. Conclusiones.....	89
7.1.3. Qué habilidades de lectura poseen los grupos de diferente Nivel socioeconómico.....	70
7.1.4. Conclusiones.....	95
7.1.5. Qué relación hay entre el nivel de comprensión lectora y el nivel socioeconómico de nuestros sujetos de estudio.	98
7.1.6. Conclusiones.....	105
7.1.7. Relación entre el nivel de comprensión lectora y el número de ideas y proposiciones recordadas.....	107
7.1.8. Conclusiones.....	113
8. CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	120
ANEXO.....	126

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y el nivel socioeconómico de cuatro grupos procedentes de secundarias públicas, en la lectura de un texto narrativo y un texto expositivo (dos de los grupos son de nivel socioeconómico bajo y dos de nivel medio). También se propuso encontrar las diferencias de comprensión en la lectura de cada tipo de texto. Y por último, se planteó saber qué tipo de habilidades de lectura utilizan los sujetos de estudio (especificación, comprensión global, conocimientos previos e inferencias).

Los resultados muestran que sí influye el nivel socioeconómico en el nivel de comprensión lectora mostrado por los sujetos de estudio, pero los factores socioeconómicos no explican por sí solos el desarrollo lector. Además los grupos de nivel socioeconómico medio comprendieron de mejor manera el texto expositivo y mostraron un mejor manejo de todas las habilidades. Estos mismos grupos, de manera general, comprendieron mejor el texto narrativo, aunque el grupo que ocupó el segundo lugar en nivel socioeconómico fue superado ligeramente en la comprensión del texto narrativo y en el manejo de las habilidades de conocimientos previos e inferencias por el grupo que obtuvo el último lugar en nivel socioeconómico.

A partir de esto se concluye que los niveles socioeconómicos bajos no promueven niveles adecuados de comprensión lectora; que los alumnos de nivel socioeconómico medio tienen una mejor formación académica debido a que mostraron tener un manejo de las habilidades y conocimientos que más se promueven en el ámbito escolar; y que el desempeño regular que tuvieron los grupos de nivel socioeconómico bajo en la lectura del texto narrativo se debió a que tenían un buen conocimiento de la temática del texto, proporcionado por el conocimiento que tienen de su entorno.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el presente trabajo pretendemos hacer una comparación entre niveles de comprensión lectora de cuatro grupos de alumnos de tercero de secundaria, pertenecientes a distinto medio socioeconómico. Dos de los grupos son de medio socioeconómico bajo y proceden de dos secundarias ubicadas en Tepito, en la Delegación Cuauhtémoc. Los otros dos grupos son de nivel socioeconómico medio, uno pertenece a una secundaria de la delegación Tlalpan y el último a una secundaria ubicada en la delegación Benito Juárez.

Esta investigación tiene un triple propósito, relacionado con la comparación de niveles de comprensión. Por un lado, observaremos qué grupos tienen mejor desempeño en la lectura y comprensión de las ideas principales de textos. Desde la teoría sociocultural vigotskiana se concibe que para comprender de manera rigurosa el funcionamiento de los procesos cognitivos es necesario no solamente comprobar cómo se producen aisladamente en el individuo, sino también es fundamental estudiarlos dentro del contexto humano en el que se llevan a cabo, debido a que hay factores que pueden influir en su desarrollo intelectual, y en nuestro caso en su nivel de comprensión lectora. Por esto mismo numerosas investigaciones han comprobado que en ambientes ricos en interacción, por parte de los padres y maestros, los niños tienden a tener un desarrollo mayor que en los ambientes de medios socioculturales desfavorables (Jiménez, 1988; Fallas, 1996; Bravo, 1999; Peralta, 2001).

El segundo propósito es determinar qué tipo de texto comprenden mejor nuestros grupos de estudio: un texto narrativo o un texto expositivo. Para la comprensión de los **textos expositivos** y **textos narrativos** el lector debe de poseer conocimientos sobre su temática, algunos de estos esquemas son: acciones humanas, eventos físicos, razonamiento deductivo, y objetos y localizaciones (Alonso y Mateos, citados por Cabrera, Donoso y Marín, 1994). Los textos narrativos en algunas ocasiones son más fáciles de comprender que los textos expositivos, debido a que los primeros requieren que los individuos posean conocimientos proporcionados por sus experiencias previas, adquiridos en contextos escolares y extraescolares. Por su parte, para la lectura de textos expositivos son necesarios conocimientos

específicos obtenidos, en su mayor parte, en contextos escolares. Otro tipo de conocimiento, esencial para la comprensión tanto de textos narrativos como de expositivos, es el de la estructura del texto o **superestructura** (Van Dijk y Kintsch, citados por Gárate, 1996), pues esta representación le proporciona las categorías adecuadas para ir clasificando, integrando la información y también permite anticipar el desarrollo del contenido de una forma más previsible y facilita la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto (Cabrera, Donoso y Marín, 1994).

El tercer propósito consiste en determinar qué tipo de habilidades de comprensión utilizan nuestros sujetos de estudio en la lectura de los textos que les proporcionamos. Cassany y Luna (2000) exponen una clasificación de los que considera son las habilidades o microhabilidades que los lectores deben poseer para comprender un texto, y son las siguientes: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencias, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación.

En este trabajo se plantea también determinar qué tan adecuados son los métodos de análisis proposicional para medir la comprensión lectora. Autores como Bovair y Kieras (citados por García, et al. 1995); Meyer, (citado por Cabrera, et al. 1994); proponen medir el nivel de comprensión lectora mediante el recuerdo libre, en el que el número de proposiciones e ideas recordadas reflejan el nivel de comprensión. Pero consideramos que el hecho de que estos métodos sólo consideren la información que aparece en el texto y no tomen en cuenta los elementos como las inferencias elaborativas (información que está ausente en el texto y que el lector aporta en el proceso de comprensión) puede resultar una limitante para medir el nivel de comprensión lectora.

Desde este planteamiento teórico hacemos las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de alumnos de tercero de secundaria de diferente medio socioeconómico? ¿Qué tipo de textos comprenden mejor nuestros sujetos de estudio, un texto narrativo o uno expositivo? ¿Qué habilidades de comprensión lectora poseen los alumnos de diferente medio socioeconómico? ¿El número de

proposiciones recordadas en la lectura de un texto es indicador certero del nivel de comprensión lectora?

JUSTIFICACIÓN

Uno de los problemas más preocupantes en materia educativa en México sigue siendo el bajo índice de comprensión lectora. A pesar de las reformas a los planes y programas de estudio de primaria y secundaria en 1993, aún se sigue presentando bajos índices de comprensión lectora en la educación básica. Este estado de cosas sigue presente en todos los grados del sistema mexicano. Aún en el nivel universitario se da el caso de que los estudiantes tienen problemas para poder construir el significado de lo que leen. Según Gómez (1995) “los resultados de diversas investigaciones reflejan los altos índices de reprobación y deserción escolar, y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional que existe en nuestro país” (p.13). Este fenómeno no sólo afecta en la adquisición de conocimientos de la materia de español, sino que se extiende a casi todas las materias escolares. Catalá (2001), refiriéndose a la comprensión lectora, manifiesta que:

“Esta actividad afecta, pues, a prácticamente todas las materias escolares: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, sociales... porque empieza y termina en el propio niño pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo, la transformación que se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencia y de información, y acaba con la explicación manifiesta de que todo ello hace, oral y por escrito.” (pp. 11-12)

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 tenía como uno de sus ejes principales elevar la calidad de la educación: “El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país” (Guevara, 2001, p. 14). Este Plan indica que las habilidades comunicativas que deben de tener los egresados de educación básica son:

- a) Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada para interactuar en distintos contextos sociales.
- b) Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

- c) Emplear los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos y culturales. (Gómez citado por Guevara,2001,p.14)

Las habilidades, que el actual Plan dice desarrollar, no son adquiridas por los alumnos, evidencia de esto son los resultados obtenidos por nuestro país en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas pruebas se llevaron a cabo en el año 2000 (evaluación de habilidades de lectura) y en el año 2003 (evaluación en matemáticas), los resultados fueron difundidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo encargado de la participación de México en esta actividad. Estos fueron reveladores: “los medios de comunicación han destacado que México ocupó el último lugar entre los países miembros de la OCDE” (INEE, 2005, p.8).

Los resultados de las evaluaciones, según el INEE (2005), se explican porque la mayoría de los estudiantes están en condiciones menos favorables para el aprendizaje en comparación con los estudiantes de los otros países miembros de la OCDE. Otra de las causas de este atraso es el enfoque memorístico que prevalece, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas mexicanas, públicas y privadas. La primera de estas explicaciones es reforzada por los comentarios que ha traído consigo los resultados de la prueba ENLACE (prueba diseñada y aplicada por la SEP en la educación básica para evaluar el conocimiento de español y matemáticas), César Navarro Gallegos, catedrático del Instituto Mora y especialista en políticas educativas, citado por Poy (2007), afirma que este tipo de pruebas hacen evidentes las enormes distancias entre las escuelas con alumnos en buenas condiciones económicas y las escuelas a las que asisten niños pobres y marginados del país. Este tipo de comentarios se han originado debido a que el INEE tiene estudios que aseguran que las escuelas privadas tienen mejores resultados que las públicas, y de éstas, las urbanas mejores que las rurales, y, a su vez, los niños que asisten a escuelas comunitarias e indígenas cuentan con resultados menos favorables Norandi (2007), (a pesar de que el INEE no proporciona información sobre las diferencias en resultados de la prueba ENLACE

en escuelas urbanas públicas por estado, es de esperar que existen diferencias socioeconómicas, y por esto mismo tendría que esperarse que también haya diferencias en los resultados de esta prueba).

El presente trabajo pretende contribuir a que se considere que para el mejoramiento de la educación en nuestro país es necesario que las políticas tengan en cuenta que, además de acciones relacionadas con el mejoramiento de la formación de los profesores o de las habilidades cognitivas de los alumnos (en este caso las de comprensión lectora), que los estudiantes de medios socioeconómicos desfavorecidos deben de tener mejores condiciones para realizar sus prácticas pedagógicas. Debido a que el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los individuos está dado en la casa y en la escuela, los sujetos que provienen de medio sociocultural desfavorecido tienen una desventaja respecto a las personas que provienen de medios socioculturales altos.

1. MODELOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Al inicio de la década de los años setenta comenzaron a surgir modelos que explicaban el proceso de lectura de manera diferente a como lo había hecho hasta entonces. Los modelos **mentalistas** formularon una concepción de la lectura como una actividad mental compleja donde hay procesos que no son observables. Estos modelos surgieron en reacción a los métodos basados en la repetición y el refuerzo, tienen formas diferentes de conceptualizar el proceso de lectura. Los modelos ascendente, descendente e interactivo están enmarcados dentro de la concepción mentalistas. Los modelos mentalistas confieren diferente importancia a los procesos que lleva a cabo el lector. En el modelo ascendente los elementos del proceso lector que son más importantes son los guiados por los datos del texto; el modelo descendente concibe que la comprensión es producto de las hipótesis que realiza el lector guiado por los conocimientos que posee; el modelo interactivo considera importantes los elementos de los dos modelos anteriores.

1.1. Modelo ascendente

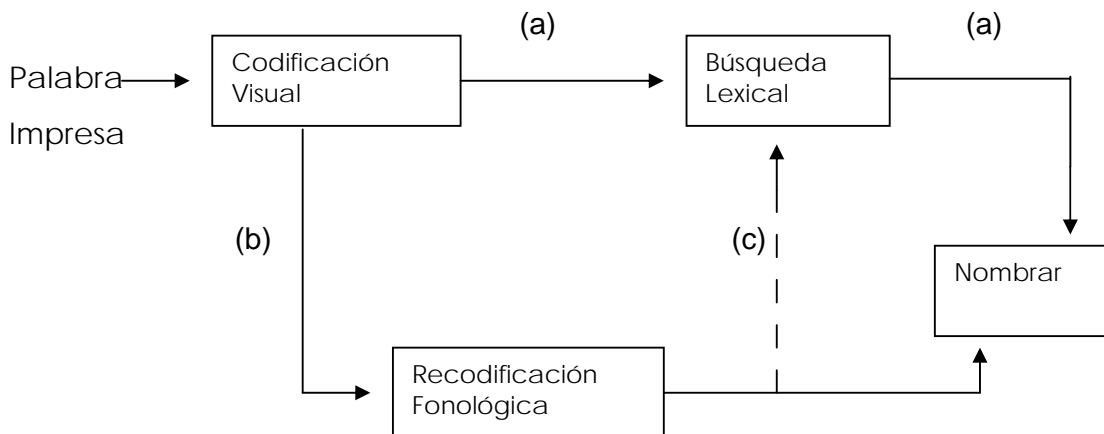
En el modelo ascendente la comprensión se lleva a cabo cuando el sujeto extrae y asimila la información contenida en el texto. Por lo mismo el significado de lo leído se debe de buscar enteramente en el discurso. Según Antonini (1991), para este modelo la lectura consiste, en gran parte, en el reconocimiento de símbolos gráficos. Bajo este modelo ascendente el proceso de la lectura consiste, principalmente, en tres procesos: comienza por el estímulo visual, el cual permite el reconocimiento y la decodificación de letras; después el de palabras; y termina con la obtención del significado después de la formación de frases y oraciones. Enseguida retomamos algunos modelos ascendentes para ejemplificar como se lleva a cabo el proceso de lectura mediante este modelo.

1.1.1. Reconocimiento de palabras

La descripción del **Modelo Logogen** propuesto por Norton nos servirá para hacernos una idea de cómo se concibe el proceso de reconocimiento de palabras desde los modelos ascendentes. Este da cuenta de un sistema cognitivo que

almacena información relacionada con las palabras que el sujeto conoce. Este almacén se denomina **lexicón interno**. Sánchez (1990) afirma que los logogenes o detectores de palabras poseen la información sobre los rasgos de cada palabra contenida en nuestro léxico. Según Rueda (1995) esta información que acumula el logogén es acústica, visual, contextual etc. Cada logogén tiene un umbral o grado de activación. La activación sucede cuando se ha recopilado la información suficiente y es entonces cuando se da el reconocimiento de la palabra. Cuando no hay información suficiente para que el logogén se active la palabra es rechazada. El reconocimiento de palabras se puede llevar a cabo a través de dos vías. Por medio de la vía lexical y por medio de la vía fonológica. Por medio la **Vía lexical** el reconocimiento es instantáneo debido a que se produce cuando las palabras que leen son familiares, puesto que hay una representación interna en la mente del individuo. Sánchez (1990) menciona que, por ejemplo, en la lectura de la palabra mesa el reconocimiento es instantáneo “tan instantáneo como el reconocimiento del dibujo de una mesa o del objeto que denominamos con la palabra mesa” (p. 122). Berko y Berstein (1999) afirman que los lectores expertos con mayor frecuencia recurren a la ruta léxical o directa, debido a que es una conexión inmediata entre la forma visual de la palabra y su significado en la memoria. Se recurre a la **Vía fonológica**, como ruta alternativa cuando leemos y nos encontramos con palabras desconocidas. Rueda (1995) menciona que se realiza un proceso grafema-fonema el cual tiene dos fases fundamentales. En la primera se realiza un análisis grafémico de letras y en la segunda se lleva la asignación de fonemas (sonidos). Este proceso es más laborioso debido a que ocurre un doble proceso. En el primero se perciben las unidades gráficas y en el segundo se hace una traducción a unidades sonoras. “Repárese que, en este caso, lo que emparejamos con la representación interna no es ya la palabra escrita, sino nuestra reconstrucción oral de esa palabra. De forma más gráfica si cabe: podemos decir que accedemos al significado de la palabra escrita escuchándonos a nosotros mismos pronunciarla” (Sánchez, 1990, p.125). Enseguida ejemplificamos con una gráfica este proceso:

Tabla 1. 1



Las dos vías de acceso al significado propuestas por Jorm y Share (tomado de Rueda, 1995). La ruta léxica o directa está representada por la línea (a) y la ruta fonológica por las líneas (b) y (c). Si el individuo no puede llegar por vía léxica entonces toma la vía fonológica la cual lleva más tiempo.

1.1.2. Análisis sintáctico

Como ya lo mencionamos, el análisis sintáctico es el proceso que sigue al reconocimiento de palabras. El generativismo chomskiano es tomado como referente para sostener el modelo ascendente en su concepción del análisis sintáctico. Barrera (1991) menciona que el generativismo traslada el objetivo, en el proceso de lectura, al conocimiento implícito o intuitivo que un hablante u oyente pudiera tener de la lengua. Este conocimiento es aquel que el lector tiene sobre las reglas fonológicas, sintácticas y semánticas de la lengua. “la estructura profunda está en relación con el significado de la oración y la estructura superficial, en cambio, con la forma física de la misma” (Petrosemoli, 1991, p. 235). Tanto el conocimiento fonológico como el sintáctico corresponden a la estructura superficial, la estructura profunda se refiere al conocimiento semántico o del significado. Para Chomsky (en Berko y Berstein, 1999) la manera en que el sujeto llega al significado se da en dos fases “una en la que el oyente analiza la estructura superficial y otra que utiliza la información para detectar la estructura profunda” (p. 252). Bajo esta influencia Foster dio forma a la primera propuesta modular del procesamiento sintáctico. Berko y Berstein (1999) señalan que Foster definió tres sistemas, el primero lo denominó **procesador léxico**, el cual activa entradas de palabras; el **procesador sintáctico** toma la información procedente del procesador léxico y

hace el análisis sintáctico, lo cual da como resultado una representación de la estructura superficial; y en el **procesador de mensajes** la información obtenida por medio de los niveles anteriores, (representación lingüística) es utilizada para obtener la representación conceptual o de significado de la oración.

Santiuste (1991) menciona que en el modelo ascendente “cada subprocesador ocupa un lugar determinado, de forma que cada uno de los niveles es continuación del inmediatamente anterior” (p.150), en otras palabras, el procesamiento se hace en forma secuencial, siguiendo un procesamiento al otro. Este mismo autor menciona que estos procesos funcionan de manera independiente, entre ellos mismos, pues ningún subsistema tiene a su alcance la información de las operaciones realizadas por los procesadores de nivel superior (esto debido a la secuencialidad de los procesos). “En este sentido, el procesamiento es autónomo, ya que cada subprocesador opera según un proceso propio con un vocabulario propio y sobre información especializada” (p.150). La única manera en que se transfiere la información se realiza de procesadores inferiores a superiores. Esto es, el producto del procesador léxico es tomado para que el procesador sintáctico realice su análisis y, a su vez, el procesador semántico retoma la información proveniente del analizador sintáctico para hallar el significado de la oración.

1.1.3. Limitación de los modelos ascendentes

Este modelo presenta algunas deficiencias, debido a que las propuestas de enseñanza que se basan en él confieren gran importancia a las habilidades de retención de información y minimizan la importancia de los conocimientos que posee el lector, ya que se considera que la única fuente de conocimiento es aquella proveniente del texto. Debido a que los conocimientos previos están íntimamente relacionados con la elaboración de inferencias, autores como Solé (2001) y Hernández y Quintero (2001) consideran que este modelo se muestra insuficiente para dar cuenta de las inferencias que realizan los lectores:

“Es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que podamos

comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.” (Solé, 2001, p. 19)

1.2. Modelo descendente

Sánchez (1990) menciona que los teóricos del modelo descendente o de arriba-abajo, como Goodman y Smith, sostienen que la comprensión lectora no es tanto un proceso de discriminación perceptiva de reconocimiento de letras y palabras de una a una, sino que se reconocen en contextos más amplios y en un proceso inverso al sostenido por los modelo ascendentes. Según Petrosevoli (1991) el proceso va desde los componentes de orden superior, como los conceptos y experiencias del lector, hacia los componentes de orden inferior, como las claves gráficas, léxicas y gramaticales. Hernández y Quintero (2001) mencionan que los conocimientos que posee el lector, desde este modelo, son fundamentales para la comprensión de los textos, debido a que por medio de estos el lector anticipa el posible conocimiento del texto y también le sirven para contrastar, confirmar o refutar dichas anticipaciones. Como ya lo mencionamos, desde los modelos ascendentes o de abajo-arriba, si no se ha pasado por el proceso de reconocimiento de palabras no se podrá llegar al significado de lo que se lee; pero desde los modelo descendentes o de arriba-abajo, según Petrosevoli (1991) las claves del texto no siempre participan en el proceso, debido a que el lector puede reconstruir el mensaje del texto con base en sus conocimientos previos sin utilizar las claves que provienen del texto; solamente sirven aquí las marcas gráficas que tienen un alto grado de productividad. Autores como Goodman y Smith propusieron modelos que se ubican dentro de la postura descendente.

1.2.1. El modelo de Goodman

Para ilustrar este tema utilizamos la exposición que hace Antonini (1991). El modelo descendente más representativo es el de Goodman. Para este autor, el lector utiliza, para comprender un texto, todas las claves que hay a su disposición. Estas claves provienen de varias fuentes: ortografía, sintaxis, semántica etc. Existen tres

grupos de claves: el **primer grupo** está compuesto por aquellas que aparecen a nivel de palabras como la relación entre sonido y letras, etc. El **segundo grupo** de claves está compuesto por palabras funcionales, marcadores verbales, tonos, etc. El **tercer grupo** incluye las experiencias previas del lector, su conocimiento del mundo. Para obtener el significado del texto el lector no debe de identificar todas las claves sino las más relevantes, pues si se ocupara de identificar todas las claves retardaría el proceso de lectura; y estas claves más relevantes preferentemente pertenecen al segundo y tercer grupo (sintaxis y conocimiento previo). Y en algunas ocasiones sólo son las del tercer grupo (conocimientos previos). Las claves que pertenecen al primer y segundo grupo (letras, sonidos y sintaxis) son “brincadas” en ocasiones debido a que, desde esta propuesta, el proceso de lectura es iniciado por los conceptos, expectativas y conocimientos previos. Buscando maximizar la información que se obtiene de las claves más relevantes, el cerebro emplea cinco procesos:

- 1. Reconocimiento-iniciación:** el cerebro reconoce una muestra gráfica en el campo visual como lenguaje escrito e inicia la lectura.
- 2. Predicción:** el cerebro anticipa y predice al tratar de poner orden y darle significado a la información sensorial.
- 3. Confirmación:** el cerebro busca verificar las predicciones que hace, y se auto-supervisa para confirmar o desconfirmar las expectativas formadas con base en los datos sensoriales.
- 4. Corrección:** el cerebro reprocessa cuando encuentra inconsistencias o no confirma sus predicciones.
- 5. Terminación:** El cerebro da por concluida la lectura.

Una vez que el lector ha seleccionado las claves que considera pertinentes comienza la secuencia de los cinco pasos arriba expuestos.

Este modelo sugiere que hay una interacción entre el pensamiento y la lectura y que el lector es como un investigador que busca y procesa claves que le ayuden a encontrar el significado.

1.2. 2. Deficiencias de los modelos descendentes

Solé (2001) señala que desde las propuestas de enseñanza más radicales que se basan en este modelo, se consideran perniciosas las habilidades de descodificación para la lectura eficaz. Alonso y Mateos, (citados por Hernández y Quintero, 2001) dan cuenta de diversos estudios donde se ha probado que las diferencias entre los buenos y malos lectores se producen de forma más acentuada en las destrezas de decodificación que en los procesos de alto nivel. Hernández y Quintero refieren que sólo cuando el reconocimiento de palabras llega ser automático pueden entrar en juego los procesos de arriba-abajo, no sustituyendo a los proceso de bajo nivel, sino complementándose con ellos.

1.3. Modelo interactivo

Hernández y Quintero (2001) refieren que el modelo interactivo surge por la necesidad de dar respuestas a las insuficiencias explicativas observadas en los modelos anteriores. Estas autoras mencionan que este enfoque trata de conciliar, superar e integrar los aspectos más positivos y necesarios de las posturas ya mencionadas.

Los teóricos interactivos argumentan que los procesamientos de comprensión son más rápidos debido a que todos los niveles de análisis de la información interaccionan libremente, permitiendo que el conocimiento obtenido en un nivel (fonológico, sintáctico y semántico) facilite el procesamiento en otros niveles. Como ya mencionamos, en los dos modelos anteriores el procesamiento es lineal y jerárquico, es decir que los procesos llevan un orden que inicia y termina con un determinado proceso. En el modelo ascendente el procesamiento comienza con el reconocimiento e identificación de letras, continúa con el procesamiento sintáctico y concluye con el semántico y la obtención del significado. Mientras que la dirección del procesamiento en el modelo descendente es opuesto: el proceso es iniciado con la activación de los conceptos y conocimientos previos del lector, los cuales sirven para hacer hipótesis y predicciones semánticas, sintácticas y/o léxicas. Respecto a esto, el modelo interactivo postula que la comprensión es dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos del lector, por lo que hay una

comunicación en sentido ascendente y descendente. Respecto a esto Solé (2001) refiere que “a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente” (p.19).

Otro de los supuestos de los modelos ascendente y descendente es que el procesamiento de lectura es secuencial y que hasta que no concluye un proceso no puede iniciar el siguiente. Ante esto los teóricos del modelo interactivo piensan que los procesos interactúan entre sí en forma paralela, es decir de manera simultánea, sin esperar a que un proceso termine para que inicie el otro. García, Cordero, Luque y Gárate (1995) mencionan al respecto.

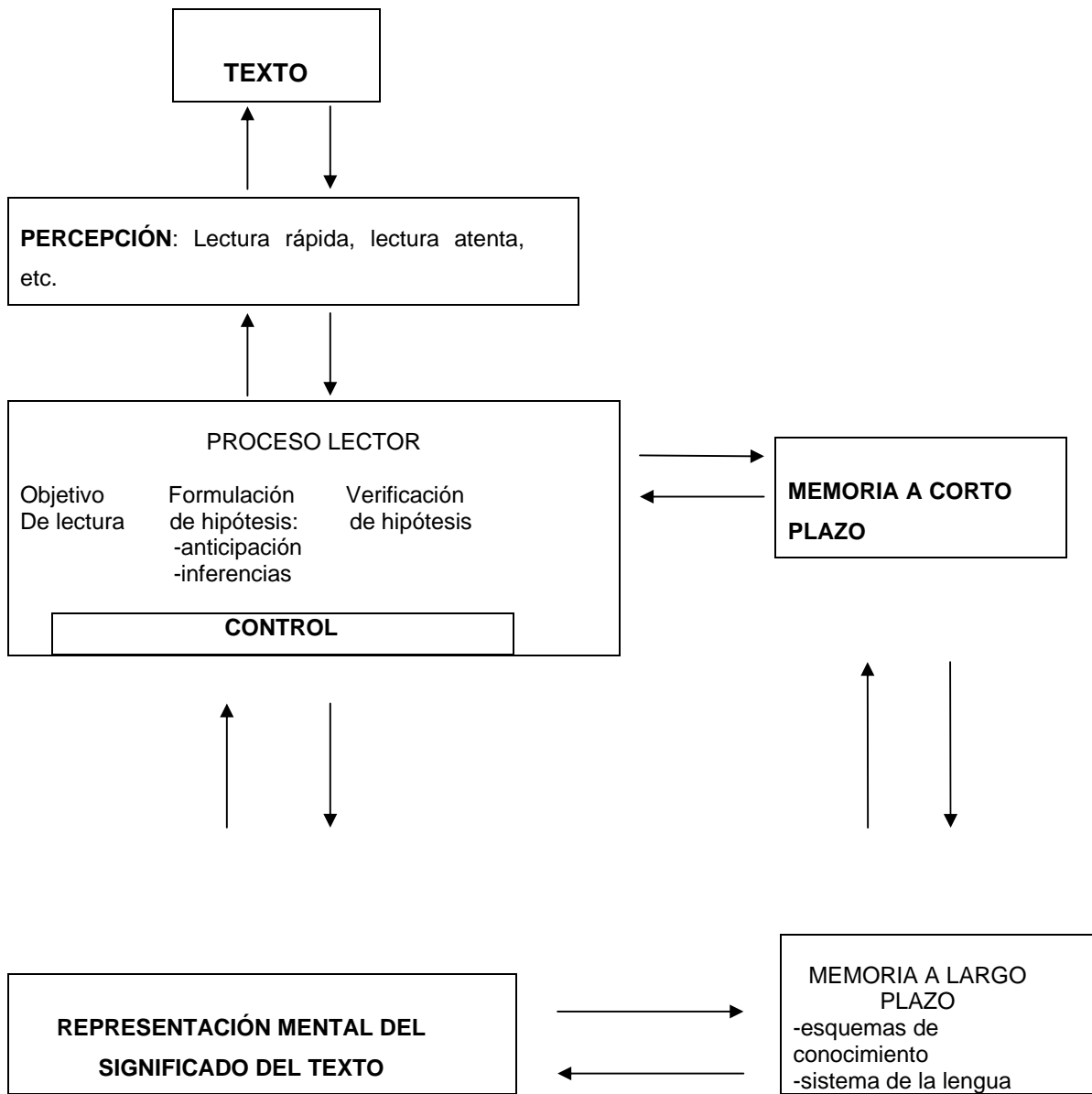
“Cada uno de los procesos componentes no esperan a empezar su labor hasta que el proceso anterior está acabado y reciba la entrada del mismo; es decir, no actúan secuencialmente, en forma serial, sino en paralelo, activándose en el momento en que les llega alguna entrada, por parcial e incompleta que sea.” (p. 8)

Otra características del procesamiento, según el modelo interactivo, es la prioridad por la búsqueda del significado, pues se concibe que desde que el lector se enfrenta al texto “intenta interpretar cada palabra del texto tan pronto como es reconocida, integrando la información reciente, obtenida con la que ya dispone acerca del texto.” (Vieiro, Peralbo y García, 1997, p. 16)

1.3.1. Los diferentes procesos de comprensión

En este procesamiento a nivel léxico, sintáctico y semántico que se lleva a cabo de manera simultánea, es necesario tomar en cuenta algunos elementos que entran en juego y que determinan la efectividad de comprensión. Cassany y Luna (2000) elaboran un esquema donde ilustran cómo se lleva a cabo la comprensión y los procesos que intervienen en ella:

Modelo de comprensión lectora



Cassany y Luna (2000) retoman una clasificación de estos procesos hecha por McDowell, (a las cuales denomina microhabilidades de comprensión) y los sintetizan en los siguientes procesos:

1. Percepción.
2. Memoria.
3. Anticipación.
4. Lectura rápida y lectura atenta.
5. Inferencias.
6. Ideas principales.
7. Estructura y forma.
8. Leer entre líneas.
9. Autoevaluación.

Para sustentar nuestro estudio, en lo que sigue del marco teórico profundizaremos sólo en algunos procesos (puntos 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 9 mencionados arriba) y dejamos fuera las habilidades de percepción y lectura rápida y atenta, debido a que no forman parte de nuestro método de investigación.

1.3.2. Conclusión

Creemos que para dar cuenta de la comprensión lectora es conveniente tomar en cuenta los procesos de lectura ascendente y descendente, por esto mismo, la postura teórica en la que nos basamos para la realización de nuestro estudio es la que postula el modelo interactivo. En los posteriores capítulos trataremos los siguientes temas (los números que están entre paréntesis aluden a los procesos mencionados por Cassany y Luna):

- a) Conocimientos previos (incluye punto 7)
- b) Comprensión específica y global (incluye punto 6).
- c) Memoria operativa (incluye punto 2)
- d) Inferencias (incluye puntos 3, 5, 8, 9)

2. CONOCIMIENTOS QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN

2.1 Esquemas

Los esquemas son parte crucial en la comprensión del discurso, ya que ellos implican la organización del conocimiento que se tiene acerca de los objetos, situaciones y acontecimientos del entorno en que un individuo interactúa. En este sentido Eysenck y Keane, (citados por Vieiro, Peralbo y García, 1997), refieren que el esquema es “un cluster estructurado de conceptos que, generalmente, incluyen un conocimiento genérico que pueden ser usados para representar sucesos, secuencias de eventos, situaciones, relaciones e incluso objetos.” (p.81) La Inteligencia Artificial tiene como objetivo fundamental precisar cómo los diferentes sistemas de conocimiento están representados en la memoria. De este modo, los investigadores en este ámbito han propuesto diferentes formas de describir al esquema: “marcos (frames) para Minsky (1975), guiones (scripts) para Schank y Abelson (1977) y esquemas para Rumelhart y Ortony (1977).” (Vieiro, Peralbo y García, 1997, p. 82). Sin embargo todos conforman lo que es un esquema y el objetivo de describir la representación del conocimiento en la memoria.

2.1.1. Características de los esquemas

Sánchez (1993) menciona que los esquemas recogen las regularidades que se encuentran en los objetos, situaciones y acontecimientos. Estas regularidades incluyen los *componentes* que siempre están presentes en esos objetos y situaciones, o los que al menos se pueden captar; así como las *relaciones* que existen entre ellos. De este modo Sánchez (1993) refiere que “un componente puede figurar como parte integrante de otro o mantener una *relación temporal, espacial, motivacional o causal* con el resto pueden tener un grado diferente de centralidad o importancia.” (p.64), por ejemplo, al entrar a un aula esperamos encontrar pupitres, un pizarrón, etc., o qué elementos existen en un cuento infantil (personajes, un inicio, la trama y un final, etc.). En estos dos ejemplos, se indica qué componentes se podrían encontrar, pero no los elementos concretos que encontraremos. En los cuentos se espera que aparezcan personajes, pero no un

personaje determinado; en las aulas esperamos pizarrones, si bien no un pizarrón en particular. Sánchez (1993), menciona que los *componentes* de los esquemas son categorías abstractas de información o *variables* (personajes, pizarrones), que requieren ser conectadas (rellenadas) con valores específicos. Así entonces, “Caperucita”, sería un valor específico de la variable personajes; “un pizarrón blanco (de tinta)” haría el mismo papel respecto de la variable pizarrón. Cuando un elemento o fenómeno del entorno ofrece valores adecuados a un determinado esquema, es cuando ha sido reconocido o identificado: “Sí efectivamente, estoy leyendo un cuento”. “Sí efectivamente, estoy en un aula escolar”. Sin embargo, Sánchez (1993) menciona que no siempre el entorno se ajusta a nuestros esquemas (no ofrece valores adecuados a las variables), por ejemplo al entrar al aula puede tener espejos, no pizarrones; y bancos, no pupitres. De este modo, casi siempre se tienen que estar construyendo modelos retomando diferentes esquemas, “en esos casos, que en realidad son la mayoría, no contamos con el modelo tal cual, y hemos de construirlo para la ocasión con elementos que componen o forman parte de otros esquemas.” (p.65)

Puesto que los esquemas son estructuras de conocimiento, los conforman diversas características: son estructuras estables de conocimientos interiorizados; especifican las relaciones existentes entre los componentes; incluyen componentes regulares de las situaciones (variables); tienen un carácter flexible (se combinan y adaptan a contextos diversos); su utilización es probabilística y sujeta a revisión y en sí constituyen el contexto cognitivo en el que se integran las experiencias. Rumelhart y Norman (citados por Puente, 1991) mencionan que un esquema es “la unidad de significado y procesamiento del sistema cognitivo humano...son estructuras activas e interrelacionadas de conocimiento... comprometidas en la comprensión de la información que llega, y que guía la ejecución de operaciones de procesamiento. En general, las cuales son en sí mismas otros esquemas“ (p.78).

2.1.2. Contenido de los esquemas

La creciente importancia otorgada a los procesos constructivos en la comprensión y memoria, ha ido unida al desarrollo de las teorías sobre la organización del conocimiento. En este sentido y como ya se mencionó, tanto los guiones, los

marcos y los esquemas son diversas formas de explicar la forma en que se organizan los conocimientos. Para Schank y Abelson, citados por García, et al. (1995) los guiones sirven para caracterizar los conocimientos que los sujetos tienen sobre las situaciones convencionales, como ir de compras, ir a un restaurante, y qué tanta importancia tienen en la comprensión. Por su parte Vieiro, Peralbo y García (1997) mencionan también que estos “representan a cada uno de los eventos que a diario se pueden vivir: excursiones que haces, cómo te levantas por la mañana, cómo trabajas... marcan las rutinas del mundo.” (p.82). En este sentido la importancia de los guiones en la comprensión del discurso es que “especifican un conjunto de acontecimientos organizados secuencialmente y permiten crear las expectativas correctas y resolver los problemas de referencia mediante la realización de las inferencias adecuadas, facilitando la construcción de una representación coherente del discurso. “ (García, et al., 1995, p.18). De este modo, si no se posee un conocimiento de la secuencia de acciones, personajes y objetos que incluye el guión de ir a comer a un restaurante, no se podrá construir una representación coherente del texto.

Vieiro, et al. (1997) menciona cuáles son las diferencias entre los guiones y los marcos, estos últimos representan “lugares, las habitaciones, las calles, los edificios, en los cuales tiene lugar la vida diaria.” (p.82). La diferencia está en que los marcos constituyen un elemento más específico de aquel objeto, evento o situación en particular. Van Dijk, citado por Vieiro, et al. (1997) explicita muy bien cuál es objetivo de los guiones y los marcos:

“para ser capaz de comprender una secuencia de acciones o sucesos, las motivaciones, las razones y causas, las intenciones y los propósitos deben ser identificados o inferidos de nuestro conocimiento sobre las acciones humanas en contextos dados. Si tales actividades forman parte de episodios socialmente estereotipados (ir al cine, dar una fiesta o hacer un examen) nuestro conocimiento de tales episodios, organizados en guiones, nos ayudará a interpretar y organizar la información del texto” (p.81).

Realizar una buena interpretación y comprensión del texto, por medio de los esquemas depende de diversos factores. Rumelhart, (citado por Puente, 1991)

plantea que existen tres posibles explicaciones de la interpretación incorrecta de un texto.

“En primer lugar, el lector puede no tener los esquemas apropiados y, por tanto, está imposibilitado para comprender el mensaje. En segundo lugar, el lector puede tener los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita. Por último, el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que se había propuesto el escritor.” (p.88).

El papel que juegan los esquemas en la comprensión pone de manifiesto la importancia de que el lector al enfrentarse a un texto, deba poseer un esquema de conocimientos apropiado, de lo contrario no podrá realizar una comprensión adecuada, lo cual implica que “no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado.” (Puente, 1991, p.88). Aunque Just y Carpenter, Kintsch y Van Dijk y Kintsch, (citados por Gárate, 1996) ven como inconveniente principal de los esquemas que no se pasa directamente de la posesión del esquema a la comprensión. Para estos autores la activación de los conocimientos para que se produzca la comprensión, debe de tener un carácter más activo del sujeto. Van Dijk y Kintsch conciben a los guiones y marcos demasiado rígidos o muy generales para que el lector pueda acceder al contenido del texto o para proporcionarle información exacta que necesita para comprender. Esta flexibilidad que es necesaria para que se produzca la comprensión Van Dijk y Kintsch la encuentran en el modelo situacional, el cual es propuesto por ellos a partir de los modelos mentales de Johnson-Laird.

2. 2. Modelo de la situación

Johnson-Laird, Just y Carpenter, Perrig y Kintsch y Van Dijk y Kintsch (citados por Gárate, 1996) afirman que la representación del significado del texto no sólo implica el conjunto de proposiciones incluidas en el texto base (nivel proposicional) sino la construcción de un modelo situacional o referencial. Estos modelos de las situaciones también son llamados modelos mentales, los cuales según Vieiro, Peralbo y García (1997) suponen la construcción que realiza el lector de una representación sobre el contenido del texto. Este contenido incluye “la situación, los

objetivos, los personajes, los sucesos, los procesos, las causas y/o las intenciones descritas en el texto” (p.78). Johnson-Laird (citado por Gonzáles, 1991) establece que los modelos mentales representan “estados de cosas, no resultan arbitrarios y son específicos, además manipulan informaciones nuevas en tiempo real, pueden representar tanto situaciones reales como imaginarias y son más fáciles de recordar que las proposiciones” (p.123). En sí la representación situacional se refiere a “la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto, bien actualizando o reformulando sus esquemas de conocimiento sobre el tema o situación, bien construyendo uno nuevo que incorpora en su esquema de conocimiento” (Hernández y Quintero, 2001, p.27).

2. 2. 1. Construcción de la representación situacional

Puesto que la elaboración de la representación situacional incluye los conocimientos del lector o esquemas que posee para realizar una construcción de la información que se encuentra en el texto, las inferencias toman un papel importante. En los modelos mentales, las inferencias hacen referencia a dos cualidades. Van Dijk y Kintsch (citados por Gárate, 1996) mencionan que las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión “no forman parte del texto sino pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional” (p.24). A su vez, Glenberger, Meyer y Lindem (citados por Gárate, 1996) añaden que, “cuando se usa un modelo mental como referente para construcciones lingüísticas, él guía la interpretación del texto, controla las inferencias que se hacen e influye en el grado en el que el texto es valorado coherente” (p.24). Es decir, por medio de las inferencias se construye el modelo situacional pero al mismo tiempo son controladas por el propio modelo. En este sentido la construcción del modelo mental del discurso tiene un carácter dinámico y activo puesto que “se lleva a cabo a medida que se va procesando la información que contiene el texto o discurso” (Glenberger, Meyer y Lindem, citados por Vieiro, Peralbo y García, 1997, p.79); requiere de “un tiempo de procesamiento más prolongado y no codifican la forma lingüística de los enunciados” (Mayor, citado por Gonzáles, 1991, p.123); además durante el proceso de lectura la representación inicial de la situación es imprecisa y provisional, pero conforme se progresa en la lectura, el modelo “va añadiendo

detalles progresivamente acerca de los personajes, objetos, situaciones, relaciones tanto causales como de inclusión, las intenciones, etc.” (González, 1991, p.123).

2.2.2. Relación y diferencias entre la representación proposicional y la representación situacional

Los modelos mentales pertenecen a un nivel de representación del discurso diferente al proposicional. Johnson-Laird (citado por Gárate, 1996) afirma que los modelos mentales se elaboran a partir de la representación proposicional y suponen una comprensión más profunda que la que se produce en este nivel, además emplean mayor cantidad de procesamiento en su construcción. Al respecto de esta última característica, Van Dijk y Kintsch (citados por Gárate) dan cuenta de la cantidad de procesamiento que requiere la construcción de la representación situacional y consideran al modelo situacional como la máxima estructura integrada de información episódica. Puesto que esta construcción puede incorporar “experiencias previas en la memoria episódica, textos base previos respecto a situaciones similares y actividades del conocimiento general procedente de la memoria episódica” (p.25). Gárate menciona que Johnson-Laird y Just y Carpenter también toman en cuenta estas características (mayor profundidad en la comprensión y mayor procesamiento empleado) y sostienen que cuando un sujeto realiza una comprensión superficial, no es capaz de elaborar un modelo mental a partir de la representación proposicional. A lo que Johnson-Laird añade que si un sujeto realiza este tipo de comprensión sin que pueda realizar ninguna inferencia profunda le será más fácil recordar las proposiciones que se afirmaron pero no podrá interpretarlas en forma de un modelo situacional. Así mismo Kintsch y Van Dijk señalan que “si nosotros somos incapaces de imaginar una situación en la cual ciertas individualidades tienen propiedades o relaciones indicadas por el texto, fallaremos en su comprensión. Si no comprendemos las relaciones entre los hechos locales y globales a los que el texto se refiere, no comprendemos el texto” (Gárate, 1996, p.26).

2.3. Estructura de los textos

Un tipo de esquema que es útil al lector es el que representa a la estructura de los textos. Esta estructura es la organización de la forma interna del texto. Para que una persona pueda comprender un texto, es necesario que se forme la representación mental de la estructura del texto. Esta representación le proporciona las categorías adecuadas para ir clasificando, integrando e interpretando la información. Cabrera, Donoso y Marín (1994) mencionan que “los conocimientos sobre la estructura del texto permiten anticipar el desarrollo del contenido de una forma más previsible y facilitan la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto” (p.81). Vieiro, Peralbo y García (1997) mencionan que los lectores poseen un conocimiento determinado sobre la estructura de los textos y que se crean expectativas sobre el tipo de estructura que debe construir y lo primero que hacen es tratar de reconocer el tipo de texto del que se trata. Algunas investigaciones demuestran que los lectores más capaces utilizan más la estructura del autor y, por lo mismo, recuerdan más información que los lectores de bajo rendimiento, quienes además, se descubrió que no ocupan ningún tipo de plan de recuerdo (Meyer, Brandt y Bluth, citados por Amat, 1991). Winograd, (citado por Amat, 1991) realizó una investigación donde encontró que la capacidad para usar la estructura del texto varía con la edad y la experiencia con la lectura. La importancia del conocimiento de la estructura del texto, radica en que esta estructura está relacionada con los significados del mismo. Hernández y Quintero (2001) mencionan al respecto que la estructura y el contenido (superestructura y macroestructura) van íntimamente relacionadas, por lo que es difícil hacer una separación, “Así, por ejemplo, el contenido que un autor pretende comunicar en un momento concreto está determinando el tipo de estructura” (p.33). Por lo mismo podemos inferir que (debido a esta interacción entre contenido y estructura) si el lector no conoce las particularidades de la estructura del texto que procesa, su comprensión se verá afectada.

2.3.1. Diferentes tipos de textos

Vieiro, Peralbo y García (1997) presentan una clasificación que consiste en dos grupos: textos narrativos y textos expositivos, la cual presentamos a continuación:

Los **textos narrativos** son materiales de tipo literario que cuentan una historia, la cual está constituida por formas básicas globales. El texto se refiere a acciones de personas. Las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan subordinadas. Este tipo de textos tienen realidad psicológica, por lo mismo hay cierta “facilidad” para procesar los textos narrativos. Esta facilidad viene dada, en parte, por la recurrente utilización de la comunicación cotidiana “en la narración de los sucesos, chistes, mitos, leyendas, etc., e incluso novelas.” (Vieiro, Peralbo y García, 1997, p.41). De todas estas estructuras la que ha recibido mayor atención es la estructura de los cuentos. Los **textos expositivos** contienen información y no se rigen por un patrón fijo. Describen sucesos con el objeto de informar, explicar o persuadir. Meyer (citado por Vieiro, Peralbo y García, 1997) subdividen los tipos de texto expositivos en: descriptivo, agrupador, causal y aclaratorio. El texto de tipo **descriptivo** da información sobre un tema en particular o sobre las características del tema o el contexto. Estos textos no cuentan con palabras clave. En el texto de tipo **agrupador** se exponen ideas o descripciones relacionadas entre sí. En el texto **causal** se presentan los contenidos agrupados que una secuencia de la que se desprende la relación causal. Y el texto **aclaratorio** presenta un problema, una interrogante o una aclaración, seguida de una solución.

Brewer (citado por Amat, 1991), presenta una clasificación, la cual está basada en la intención del escritor con respecto al lector. Esta clasificación incluye cuatro elementos: informar, entretener, persuadir y estético literaria. Brewer también señala que la estructura y la intención del discurso están reflejadas en la estructura superficial por medio de palabras y frases. De esta manera, un texto descriptivo se caracteriza por palabras que indican ubicación (aquí, sobre); en el texto narrativo aparecerán claves que indiquen tiempo (antes, después, mientras); los textos expositivos, por su parte, tendrán construcciones que denoten relaciones lógicas (por consiguiente, a causa de).

Sánchez (1993) presenta una clasificación realizada por Meyer donde se identifican cinco grupos principales de relaciones retóricas para los textos expositivos:

RESPUESTA /SOLUCIÓN: se refiere a aquellos textos que se organizan en torno a un problema y a sus soluciones y mantiene entre sí las siguientes relaciones: a) hay una relación temporal, donde el problema es anterior en el tiempo a la solución; b) hay un efecto causal, de manera que la solución afecta a la trama, por lo que algunos de los problemas planteados anteriormente son paliados o resueltos.

CAUSATIVA: se expresa una relación de causa efecto que presenta dos categorías, estas son antecedente y consecuente por lo que los antecedentes son una condición para que aparezcan los consecuentes.

COMPARACIÓN: aquí dos elementos son confrontados, haciendo se notar sus diferencias y semejanzas. En la comparación hay tres variantes: *alternativa*, cuando los hechos tienen el mismo valor; *adversativa*, cuando una de las opciones es más importante que la otra.

DESCRIPCIÓN: se agrupan los elementos en torno a cualidades, características o atributos.

COLECCIÓN: varias ideas se relacionan teniendo como base algo en común.

2.4. Conclusión

En este capítulo hemos visto las características de los conocimientos previos de los lectores y también cómo se procesa este conocimiento para llegar a su comprensión de los diferentes tipos de textos. Coincidimos con Jonson-Laird y Just y Carpenter (citados por Gárate, 1996) en que el modelo de la situación describe de manera más convincente el proceso mediante el cual el lector utiliza sus conocimientos para tratar de interpretar la información proveniente del texto. Para alcanzar la representación situacional, o la comprensión profunda, es necesario, también, tener presente la información que procede del texto. Para esto es necesario realizar una serie de estrategias para tener disponible la información a nivel local y global que aparece en el texto y confrontarla con los esquemas de conocimiento. En el siguiente capítulo profundizaremos sobre cómo se lleva a cabo el procesamiento de la información procedente del texto.

3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESAMIENTO ESTRUCTURAL

Desde la psicología cognitiva se han desarrollado, básicamente, dos modelos teóricos diferentes para explicar el procesamiento estructural: las teorías sobre la macroestructura y las gramáticas de los cuentos.

3.1 Gramáticas de los cuentos

Las gramáticas de los cuentos tratan de describir la estructura de las narraciones, da cuenta de un conjunto de partes dentro de una historia y la relación que hay dentro de ellas. Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty (1990) mencionan que la mera descripción de la estructura de las narraciones carece de interés psicológico, por esto las gramáticas de los textos tratan de establecer predicciones y explicaciones sobre las operaciones de procesamiento que realiza el lector. Vieiro, Peralbo y García (1997) señalan que las unidades de análisis son nodos o proposiciones que se combinan jerárquicamente de acuerdo a ciertas reglas, cada nodo o categoría contiene información que desempeña una función particular dentro de la estructura del cuento. Las proposiciones que ocupan la parte más alta de la jerarquía se recuerdan con mayor facilidad y se leen en mayor tiempo que las proposiciones que ocupan un nivel más bajo en la jerarquía.

Hay investigaciones que demuestran que los textos que presentan un orden no convencional, como lo establecen las gramáticas de los cuentos, presentan mayor dificultad para el recuerdo. También la alteración del orden produce disminución en el recuerdo. Las categorías básicas, continúan Vieiro, Peralbo y García, las constituyen *los personajes, las situaciones, las ideas y el desenlace*. Vega, et al. (1990) presentan las reglas correspondientes a la gramática propuesta por Thorndyke:

- | | |
|--------------|------------------------------------|
| 1. Narración | Marco + Tema + Resolución |
| 2. Marco | Personajes + Localización + Tiempo |
| 3. Tema | (Suceso) + Meta |

- 4. Trama Episodio
- 5. Episodio Submeta + Intento + Resultado
- 6. Intento Suceso / Episodio
- 7. Resultado Suceso / Estado
- 8. Resolución Suceso / Estado
- 9. Submeta / Meta Estado deseado
- 10. Personaje / Localización / Tiempo/ Estado

Reglas recursivas de una gramática de narraciones (Thorndyke, tomado de Vega, 1990)

Vieiro, Peralbo y García (1997) mencionan que la aportación fundamental de Thorndyke a las gramáticas de los cuentos es que descubrió que la comprensión y recuerdo de cuentos depende del conocimiento que el lector tenga de las estructuras. De esta manera, las narraciones tienen estructuras que son independientes de su contenido y los lectores usan estas estructuras para la comprensión. Stein y Glenn (citados por Gárate, 1996) realizaron la gramática de los cuentos más completa, donde predijeron el recuerdo de la proposición según la categoría de la gramática a la que pertenece y al nivel en la jerarquía que ocupa esta proposición. Vieiro, Peralbo y García (1997) refieren que esta gramática es una de las que mejor determina el significado de la categoría, al determinar qué tipo de información es propia de cada una de ellas:

“La *introducción* presenta los principales personajes y el contexto físico y social en que se desarrolla la Trama, especificando los estados habituales de los personajes del contexto. El resto de la estructura de un cuento está formada por un sistema de episodios. *Un episodio* es una unidad de orden superior del cuento y consta de una completa secuencia conductual. Esta secuencia implica una cadena causal de sucesos que empieza con el Suceso Inicial y acaba con una Solución. El *Suceso Inicial* se define como un acontecimiento natural, que incluye acciones de los personajes o estados internos de los mismos que inician el episodio, y cuya función es evocar una respuesta interna sobre el estado psicológico de un personaje después de un suceso. La solución por su parte, es la categoría final que ocurre en la estructura del episodio, su contenido hace referencia a las reacciones, pensamientos, acciones y sentimientos de los personajes.” (Vieiro, et al., 1997, pp., 52-53).

Enseguida presentamos un cuento, tomado de Gárate (1996), el cual está dividido en proposiciones y las categorías arriba mencionadas propuestas por Stein y Glenn.

“Luis y su bicicleta”

Introducción

1. Luis era un niño
2. que vivía en una casa
3. cerca de una plaza muy grande
4. donde iba a jugar muchos niños

Suceso

5. Un día, pusieron en la plaza un circo
6. Luis fue con sus amigos
7. y vio cómo un perro muy pequeño
8. andaba en bicicleta en medio de la pista.

Resp. Interna

9. Luis se quedó maravillado
10. porque nunca había visto cosa semejante
11. y pensó que él podía enseñar a su perro a andar en su viejo triciclo.

Ejecución

12. Al día siguiente, cogió al perro y al triciclo,
13. bajó a la plaza cerca de su casa,
14. sentó al perro en el sillón del triciclo
15. y puso sus patas delanteras en el manillar y las traseras en los pedales.

Consecuencia

16. El perro se quedó mirando a Luis,
17. mordisqueó el manillar,
18. saltó del triciclo

19. y se fue a jugar con una perrita.

Reacción

20. Aquel día Luis se dio cuenta de que montar en triciclo no es cosa de perros

21. y que los perros se lo pasan mejor corriendo por las calles y las plazas. (Gárate, 1996, p. 236)

3.1.1. Limitaciones de las gramáticas de los cuentos

Vega, et al., (1990) señalan que los textos narrativos, por lo general, presentan variedad estructural, la cual no puede ser descrita por las gramáticas de los cuentos, por lo que resulta dudoso que haya una gramática para todos los textos narrativos: “las gramáticas de narraciones existentes se ajustan, en el mejor de los casos, a un tipo muy particular de narraciones sumamente estereotipadas tales como los cuentos infantiles” (p. 113).

3.2. Teoría macroestructural

En los años setenta se desarrollaron diversas teorías que trataron de explicar cómo se construía la representación mental del texto, a partir del efecto de los niveles. Entre todas estas la más representativa es la teoría de Kintsch y Van Dijk. La teoría macroestructural se caracteriza porque analiza la estructura del texto, trata de extraer el significado global partiendo de organizar y los significados locales. Estos significados locales están dados en el texto mediante proposiciones. Sánchez (1993) refiere que una proposición es una idea que tiene un significado y que integra en un todo el significado de las palabras. El significado también es producto de determinar el tipo de relaciones que se establece entre proposiciones: “para que el alumno capte o extraiga el significado del texto... será preciso que se representen también de modo adecuado tanto las ideas que el autor está expresando como las relaciones que éstas están manteniendo entre sí.” (Hernández y Quintero, 2001,

p.22). De esta manera la proposición es la unidad básica para representar el significado del texto.

3.2.1. Niveles de representación del texto

Según García, et al. (1995) la estructura del texto está distribuida de manera jerárquica, esta estructura jerárquica del texto es de suma importancia en cualquier teoría sobre la comprensión lectora, ya que debe dar cuenta de cómo el sistema cognitivo humano es capaz de reproducir esta estructura porque esto implica “la comprensión cabal del mensaje que el autor trata de transmitir.” (García, et al., 1995, p.10). Esta estructura se ha puesto de manifiesto en los experimentos sobre los protocolos de recuerdo libre de los sujetos. Estos hechos han dado cuenta que la memoria de los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen dentro de su estructura jerárquica. García, et al. (1995) mencionan que a este hecho se le ha llamado “efecto de los niveles” ya que los contenidos e ideas más importantes, que ocupan una posición más alta, son más probablemente recordados que aquellos que ocupan una posición estructural baja.

Por otro lado la **microestructura** consiste en un conjunto de proposiciones las cuales están “formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento” (García, 1995; 11). De Vieiro, Peralbo y García (1997) tomamos la siguiente oración para ejemplificar como la microestructura está formada por varias proposiciones:

María dijo que el hombre viejo sonrió y abandonó la habitación.

P1: María dijo

P2: el hombre viejo sonrió

P3: el hombre viejo abandonó la habitación

Vega, et al. (1990) mencionan que la microestructura no es homogénea, debido a que se establecen relaciones jerárquicas entre las proposiciones del texto base, esto es, que unas proposiciones son más centrales que otras y por lo mismo estas últimas están subordinadas a las primeras.

El segundo nivel del discurso lo representa la **macroestructura** o representación semántica del significado global del texto. La macroestructura es aquella que expresa el tema o la idea más general del texto. “Así, cada secuencia parcial o entera de un gran número de proposiciones puede formar una unidad de significado en nivel más global.” (Vieiro, Peralbo y García). Vega, et al. (1990) refieren que la macroestructura es análoga a la microestructura, debido a que las dos están compuestas por conjuntos de proposiciones, pero la macroestructura es una versión más abstracta y reducida que la microestructura. Los lectores, de acuerdo con este modelo, van convirtiendo la microestructura en macroestructura. Esto lo explicamos tomando un ejemplo de Sánchez (1993). Imaginemos un texto donde se nombran conductas de uno de los personajes:

María se encerró en su habitación, lloriqueó un buen rato, se negó a comer, etc.

Sánchez menciona (1990) que si en la lectura de este pasaje no fuéramos capaces de hacernos una idea global del texto no podríamos comprenderlo. Esta idea global o macroestructura podría ser: *María es una niña muy traviesa, o María tuvo un disgusto amoroso.*

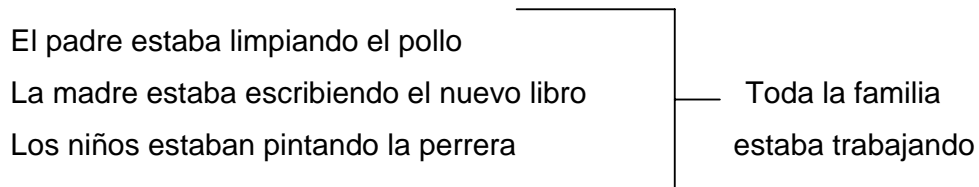
3.2.2. Macrorreglas

Para que un sujeto pueda acceder a la macroestructura y por tanto a las macroproposiciones, echa mano de las **macrorreglas** o macroestrategias. A través del uso de las macrorreglas es como el lector puede construir el significado global del texto, puesto que determinan qué elementos son relevantes y cuáles no lo son. A partir de la base del texto el lector aplica las macrorreglas a la microestructura del texto, pues lo que hace es transformar las proposiciones del texto en macroproposiciones que representan el significado global del mismo. Vieiro, Peralbo y García (1997) mencionan que las macrorreglas se usan para borrar o generalizar todas las proposiciones que se encuentran en un texto, tanto si son irrelevantes como si son redundantes y para construir nuevas proposiciones que el lector ya ha inferido. Vieiro, Peralbo y García precisan que no es que signifique “borrar de la memoria” sino “borrar de la macroestructura”, puesto que una macroproposición puede ser borrada de la macroestructura de un texto, pero puede

ser grabada en la memoria como una microproposición. En este sentido mediante la aplicación de las macrorreglas se reduce el número de proposiciones (macrorregla de supresión), se organiza la información manteniendo la que es relevante (macrorreglas de generalización) y se incorporan nuevas proposiciones (macrorreglas de construcción). Sin embargo, por sí solas, las macrorreglas no garantizan la comprensión, pues están bajo el control de las superestructuras esquemáticas y guiadas por los propósitos del lector. Con respecto a los propósitos del lector Van Dijk (citado por Vieiro, Peralbo y García, 1997), menciona que están definidos por lo que el autor considera importante y generalmente está señalado en la estructura del mismo y por la importancia contextual de los intereses personales del lector o de sus conocimientos. Van Dijk y Kintsch, citados por Puente (1991); Gárate (1996); Vieiro, Peralbo y García (1997) y Sánchez (1993), han descrito los principios de las macrorreglas:

- **Macrorregla de generalización**

Mediante ella dada una secuencia de proposiciones (las cuales reiteran ciertas cualidades, características, etc.) se sustituye o se engloban por un super-concepto:

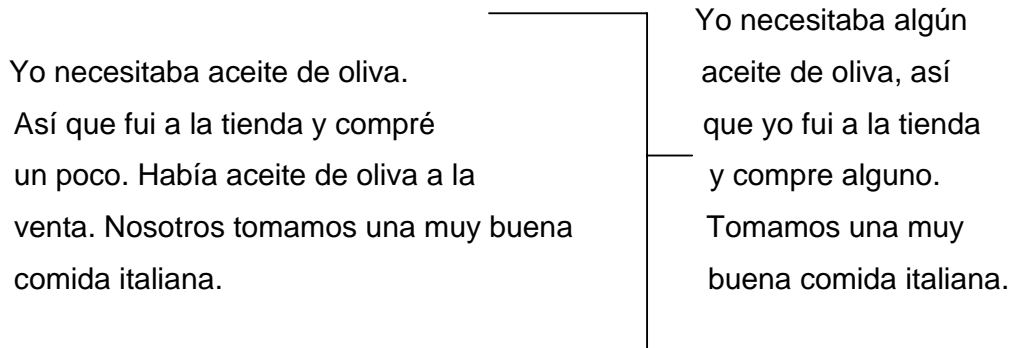


(Tomado de Vieiro, Peralbo y García, 1997, p.69)

- **Macrorregla de supresión**

Mediante esta regla el sujeto suprime las proposiciones (sean estas del texto base o de la representación interna del texto), irrelevantes para la comprensión del discurso. Van Dijk (citado por Vieiro, Peralbo y García, 1997) considera que una proposición es carente de importancia para la comprensión del texto, sino es una condición para la interpretación de otra proposición. Además afirma que la macrorregla de supresión sólo se aplica cuando ya se tiene la macroestructura de las partes previas de la secuencia u oración gramatical. Un ejemplo muy

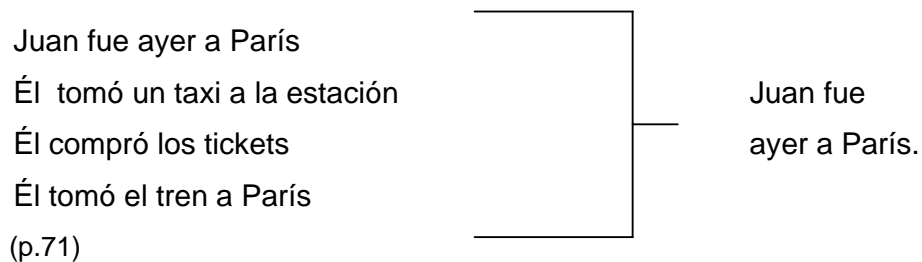
concreto, realizado por Van Dijk (citado por Vieiro, Peralbo y García, 1997) es el siguiente:



- **Macrorregla de selección o integración**

Cuando en una macroproposición se expresa en sus oraciones una temática o un tópico se puede prescindir de las demás. Así mismo si una oración expresa claramente una macroproposición del discurso.

Esto se expresa, en el siguiente ejemplo de Van Dijk (citado por Vieiro, Peralbo y García, 1997):



- **Macrorregla de Construcción**

Esta macrorregla organiza la información puesto que una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra, la cual es nueva (en el sentido que no forma parte del texto base), y está acorde con el conjunto de proposiciones a las que sustituye. Esto queda ilustrado en el siguiente párrafo tomado de Sánchez (1993):

“Juan sacó las entradas tras una larga

espera en la cola.

Después entró en la sala. Cuando se sentó en su asiento se apagaron las luces y las imágenes empezaron a brotar en la pantalla.” (p.95)

El párrafo puede ser reemplazado por la proposición expresada en la oración:

Juan fue al cine.

Para Kintsch y Van Dijk (citados por García, et al., 1995) el sujeto aplica estas macrorreglas a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto. Al respecto podría mencionarse, por ejemplo “cómo están organizados los textos, utilizando para ello las señales que se incluyen en el mismo, entre ellas los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los propios resúmenes que, en ocasiones, el escritor inserta en el texto.” (García, et al. 1995, p. 11).

Gárate (1996) menciona que en la revisión del modelo de 1983 que hicieron Kintsch y Van Dijk, acentúan el carácter interactivo y estratégico del sujeto en el procesamiento, y que no sólo el uso de macrorreglas hace posible la macroestructura, “sino también el fruto de sus conocimientos y estrategias” (Gárate, 1996, p.8), es decir, que el sujeto tiene ciertas metas y conocimientos específicos que conforman una interacción muy particular del texto y que se produzcan diversas estructuras.

Además de la macroestructura, Kintsch y Van Dijk, (citados por García, et al., 1995) mencionan que existen otros tipos de estructuras globales del texto. Estas son las estructuras esquemáticas o **superestructuras**, las cuales hacen referencia a la organización o estructura del texto. Estas superestructuras están condicionadas según el tipo de texto: una narración, una exposición o un artículo científico. Estos autores mencionan que estas superestructuras cumplen un papel importante en el procesamiento del texto ya que proporcionan “una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura.” (García, et al. 1995; 15).

3.3 Conclusión

A partir de lo visto hasta ahora podemos concluir que la lectura requiere que el lector, tenga presente la información local y global que aparece en el texto (la microestructura y la macroestructura), también que confronte esta información con la de sus esquemas de conocimiento, esto, como ya se ha mencionado, se realiza en todos los niveles (léxico, sintáctico y semántico) y también se realiza en paralelo, es decir, de manera simultánea, pues no es necesario que terminen los microprocesos para activar los macroprocesos. Pero aún nos falta hablar de dos puntos: del lugar donde se almacenan la información proveniente de las diversas fuentes y desde donde se coordinan todos los procesos (memoria operativa); y también de los procesos de comprensión de alto nivel, los cuales permiten alcanzar el modelo de la situación (los procesos inferenciales). En el capítulo que sigue abundaremos sobre estos aspectos.

4. MEMORIA OPERATIVA E INFERENCIAS

4.1. Memoria operativa

La memoria como capacidad cognitiva básica en los últimos años ha venido tomando un papel importante en la comprensión del discurso. La memoria como proceso cognitivo general ha sido explicada por algunos autores. El primero fue el modelo multialmacén que en 1968 propusieron Atkinson y Schiffrin (citados por Viramonte, Peronard y Gómez, 2000) estos autores concebían a la memoria como un conjunto de mecanismos que almacenaba y retenía información. La memoria a corto plazo estaba limitada a la retención y repetición de siete unidades y esta información permanecía sólo unos pocos segundos. La memoria a largo plazo tenía una capacidad y retención indefinida. Viramonte, Peronard y Gómez (2000) mencionan que el segundo modelo propuesto por Schiffrin en 1970, pone atención a la memoria a corto plazo la cual más que ser como un almacén es concebida como “un lugar en el que se integra la información que se recibe del exterior o información nueva, con la que estaba almacenada en la memoria de largo plazo, los conocimientos previos” (p.32). Esta nueva concepción descarta al modelo multialmacén y sustituye el concepto de memoria a corto plazo por el de memoria operativa.

4.1.2. Memoria operativa y comprensión lectora

Actualmente la memoria operativa se concibe como una capacidad cognitiva básica que permite mantener y manipular información que se va necesitando para realizar procesos cognitivos complejos como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión. Por tanto la función de la memoria operativa (MO) no es sólo la de un dispositivo de almacenamiento a corto plazo sino que interviene en el control y procesamiento activo de la información.

En este sentido las teorías de la comprensión del discurso otorgan un papel relevante a la MO, especialmente porque está inmiscuida en la interacción entre los diferentes procesos implicados en la comprensión. En la MO se depositan los

resultados parciales y finales de cada proceso, permite conectar en forma coherente la información semántica y además ir agregando paulatinamente más información al modelo mental que construye el lector. La MO entonces lleva a cabo diversas tareas y funciones decisivas como “proporcionar el conjunto de recursos computacionales, permitir actuar coordinadamente a los diferentes procesos y conectar el propio discurso” (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999, p.9). Así mismo, estas teorías incluyen a la MO para explicar las necesidades de almacenamiento y los recursos cognitivos implicados en el procesamiento. En este sentido García, et al. (1999) menciona varios autores que hacen referencia a estos dos procesos de la MO para que se lleve a cabo la comprensión lectora: para Just y Carpenter la MO es un espacio donde se depositan los resultados del procesamiento; Van Dijk y Kintsch la incluyen en su modelo del procesamiento estratégico del discurso; en la teoría de las Gramáticas de los Cuentos, autores como Stein y Glenn, Stein y Nezworsky y Mandler (citados por García et al., 1999) sostienen, por medio de diversas investigaciones, que en la comprensión de cuentos el rendimiento de los niños que se separan del esquema prototípico es bajo, puesto que hay una sobrecarga en la memoria operativa por trabajar con demasiadas unidades informativas.

Cabe mencionar que en general la comprensión lectora implica la construcción de una representación mental o situacional del discurso que da cuenta del significado global del texto. Pero también los lectores deben construir otros componentes de la representación semántica: la microestructura (proposiciones que dan coherencia a nivel local) y la macroestructura (significado global del texto). Cada proposición macroestructural se construye por medio de macrorreglas. Las macrorreglas son aplicadas a las proposiciones microestructurales y esta ejecución depende de los conocimientos y objetivos del lector. Así mismo las macrorreglas (selección, generalización, construcción) están comprometidas con procesos de inferencia que permiten organizar y reducir la información. Todos estos procesos los lleva a cabo el lector al enfrentarse a un texto por lo que la memoria operativa juega un papel decisivo al permitir el enlace de todos estos procesos.

La complejidad de estas operaciones cognitivas más la organización del conocimiento base del lector implica que la comprensión lectora sea un proceso

complejo que se resume en las cuatro principales características que García, et al. (1999) mencionan: 1) la representación construida es la integración del texto con los conocimientos del sujeto, 2) los lectores intentan conseguir una interpretación lo más pronto posible a través de una estrategia de inmediatez, 3) la comprensión de textos implica la interacción de diferentes procesos que se automatizan con la práctica y se realizan en paralelo y 4) todas las operaciones que implican almacenamiento deben de competir por unos recursos limitados de la MO, la cual juega un papel crucial como sistema de almacenamiento temporal y de manipulación de la información.

La interacción entre estas características plantea la estrecha relación entre memoria operativa y comprensión lectora, que por supuesto, está ligada con las diferencias individuales para la comprensión global del texto. García, et al. (1999) mencionan que el papel que juega la MO en la comprensión del discurso hace referencia a dos cuestiones centrales: la primera es la existencia de dos funciones diferentes pero interrelacionadas, la primera es el procesamiento y el almacenamiento y la segunda tiene que ver con la existencia de diferencias cuantitativas y cualitativas en el funcionamiento de la memoria y su influencia en las diferencias individuales en la comprensión. Enseguida se mencionan varios aspectos que hacen referencia a estas dos características.

Por su parte Daneman y Carpenter (citados por García, et al., 1999) exponen las funciones de la MO así como la relación de ésta con la comprensión, para este fin realizaron varias investigaciones. Construyeron el test de Amplitud Lectora (Reading Span Test) el cual se centra en tareas basadas en el paradigma de la doble tarea: los sujetos realizan procesamiento (lectura de frases) y almacenamiento (retención de palabras) al mismo tiempo, con respecto a una serie de frases, en donde el número máximo de palabras recordadas se considera una medida apropiada de la capacidad de MO involucrada en la tarea. Para complementar este primer experimento y examinar la relación que tiene la MO con la comprensión, los autores midieron la comprensión a través de dos pruebas, las cuales se centraban en preguntas concretas sobre el contenido de párrafos leídos y cuestiones sobre referencias pronominales. Los resultados ya complementados de estas investigaciones mostraron una correlación muy alta entre la puntuación de MO

según la prueba de Amplitud Lectora y los dos test específicos de comprensión, en contraste con pruebas de medida clásica de memoria a corto plazo (amplitud de palabras). Daneman y Carpenter mencionan que estos resultados muestran que el almacenamiento y el procesamiento funcionan de manera interdependiente y compiten por unos recursos limitados, por lo tanto, las diferencias individuales en la comprensión se deberán a la eficacia en las habilidades de procesamiento. De esta manera “los buenos lectores mostrarán una mayor capacidad funcional de la MO debido, simplemente, a la liberación de recursos que supone la mayor eficacia de sus habilidades lectoras” (García, et al. 1999, p. 22). Estos autores sostienen que la capacidad de memoria operativa determina el grado en que un sujeto puede alcanzar la representación global del texto. Puesto que cuando el lector se enfrenta a un texto se activa información desde la memoria a largo plazo, pero si la demanda de la tarea sobrepasa la actuación disponible, las funciones de almacenamiento y procesamiento se ven comprometidas.

Otra cuestión más al respecto sobre la naturaleza de la MO y su relación con la comprensión lectora, se refiere a las habilidades de los buenos lectores en contraste con los malos lectores. Oakhill (citado por García, et al.,1999) ha encontrado en varios estudios que la menor habilidad en los malos lectores, no se debe en sí a los conocimientos que en general poseen, sino en el uso que hacen del contexto y del conocimiento específico, es decir, que activen esta información en el momento del procesamiento. Por tanto, las diferencias individuales para la comprensión de un texto, estarían principalmente situadas en la habilidad para procesar diferente información.

Un último aspecto es la existencia de diferencias cuantitativas y cualitativas entre sujetos de alta y baja comprensión según su capacidad de memoria operativa. Just y Carpenter, (citados por García, et al.,1999) afirman que entre las diferencias cualitativas que presentan los sujetos de MO alta están “la preferencia por un procesamiento interactivo más que modular y la capacidad de mantener más de una representación del significado mientras dura el procesamiento en textos cargados de ambigüedad sintáctica” (p.24). En cuanto a las diferencias cuantitativas estos sujetos emplean menos tiempo y tienen mayor exactitud en la comprensión de frases complejas. La comprensión lectora implica la interacción entre diferentes

procesos cognitivos, cuyo procesamiento y almacenamiento se llevan a cabo en la MO, sin embargo, la capacidad de la MO está limitada por las habilidades que el sujeto lleve a cabo a la hora de construir la representación mental. Por lo tanto se puede concluir que:

“la interacción entre los procesos demanda recursos cognitivos que en el caso de los sujetos con menor capacidad o eficiencia no están disponibles, por lo que estos sujetos se verían obligados a un procesamiento más “encapsulado” y modular que los sujetos con mayor capacidad o eficiencia en su memoria operativa” (García, et al., 1999, p. 9).

4.2. Inferencias

La comprensión es producto de la confrontación de la información que aparecen en el texto con la procedente de los esquemas de conocimiento del lector, “es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente” (Cassany y Luna, 2000, p. 204). Durante todo este proceso, tanto en la elaboración de la representación **proposicional** (representación de las ideas que aparecen en el texto) como en la elaboración de la representación **situacional** (elaboración de un modelo referencial), la elaboración de inferencias determina el grado de profundidad de la comprensión; debido a que esta habilidad es considerada uno de los procesos superiores más importantes en proceso de lectura “como indica Richeit, Schnotz y Strohner... la comprensión no es posible sin llevar a cabo inferencias, lo que ha hecho que en algunas ocasiones ambos términos hayan sido utilizados como intercambiables.” (González, 1991, p. 124). Viramonte et al. (2000) define a las inferencias “como la capacidad de razonar... de obtener o reconocer una cierta información no explicitada a partir de otra que sí lo está” (p. 41).

La elaboración de inferencias determina no sólo el grado de comprensión de los lectores, sino también el grado de interactividad que el sujeto que lee tiene con el texto; ante esto García et al. (1999) refieren que cuando un texto no presenta

ninguna dificultad de comprensión, los lectores podrían adoptar estrategias de lectura superficial, lo cual implica que no se estarían utilizando inferencias de alto nivel, como las que permiten la comprensión profunda (inferencias elaborativas) y la formación del modelo situacional. Por otro lado Vera, Flores y Natale (1999) refieren que cuando el lector es capaz de realizar inferencias relacionadas con la preedición de la información del texto, está en la posibilidad de controlar su proceso de lectura.

4.2.1. Clasificación de las inferencias

García, et al. (1999) mencionan que la clasificación de las inferencias es complicada debido al solapamiento y superposición entre las categorías clasificatorias. Estos autores las agrupan como:

- Inferencias para mantener la coherencia local.
- Inferencias para mantener la coherencia global.
- Inferencias opcionales o elaborativas.

Myers, Brown y McGonigle (citados por González, 1991) señalan que el término coherencia tiene dos utilizaciones diferentes: “En lo que se refiere al texto y al discurso se interpreta como una acumulación de enunciados que se engloban dentro de una totalidad que está dotada de un sentido.” (p. 114) Los términos de *coherencia local* y *coherencia global* provienen de la teoría Macroestructural formulada por Van Dijk y Kintsch (citados por García, et al., 1999). En esta teoría se concibe que las ideas en un texto están jerarquizadas. En un primer nivel se encuentran las ideas más elementales o sencillas, a las cuales se les denomina *microestructura*. En un nivel más alto se encuentran las ideas globales del texto, las cuales son producto de la integración de las ideas elementales en una idea más relevante, a las cuales se les denomina macroestructura.

Las **inferencias para mantener la coherencia local** actúan en el terreno de la microestructura. Este tipo de inferencias aseguran la coherencia entre frases y dentro de una misma frase. García, et al. (1999) señala que dentro de esta categoría de inferencias están las *inferencias puente*, las *inferencias referenciales* y las *inferencias causales*. Las **inferencias puente** tienen como función unir la parte

del texto recién leída con otra parte leída con anterioridad. Enseguida presentamos un ejemplo de inferencia puente y el comentario que hace Sánchez (1993) sobre él:

“Guerra aérea en Vietnam del norte

En el otoño de 1964, los americanos en Raigón y Washington habían empezado a considerar a Hanoi como el origen de los continuos problemas del sur.

(En el ejemplo anterior) Su comprensión requiere, tal y como propone Britton y Gülgöz (1991), que se infiere, entre otras ideas, que Hanoi es (era) la capital de Vietnam del Norte.” (p. 91)

García, et al. (1999) refieren que en las inferencias puente hay una continua utilización de la información leída con anterioridad, la cual está almacenada en la memoria, para conseguir la coherencia en las frases. Las **inferencias referenciales** son aquellas que requieren la elaboración de anáforas, catáforas y exóforas (es decir se necesita conectar una expresión léxica con su referente, puede ser un sustantivo con su sinónimo, un sustantivo con su pronombre, etc.) De Sánchez (1993) tomamos el siguiente ejemplo:

“El caballo de Emma púsose inmediatamente al galope. Rodolfo, junto a la dama, galopaba también.” (p.100)

Para comprender esta frase se requiere que el lector se dé cuenta que *Emma* y *dama* son dos expresiones léxicas que se refieren a la misma persona.

El último tipo de inferencias que se utilizan para mantener la coherencia local, y que nos falta por exponer, son las **inferencias causales**. Según García, et al. (1999) este tipo de inferencias “conectan en términos de causa-efecto los procesos, hechos o acontecimientos que aparecen en el mismo (en el texto)” (p. 41). La información necesaria para realizar las inferencias causales puede haber sido mencionada anteriormente en el texto o estar implícita. Mediante un estudio realizado por Millis, (citado por Sánchez, 1993) ilustramos este tipo de inferencias. Millis puso a un grupo de sujetos que leyeran la siguiente frase (la frase en negritas es el título del texto del que se desprende la frase):

La formación de las estalactitas en las cuevas.

Los cristales se van formando en el techo de las cuevas.

Después de la lectura se le pidió al grupo que realizara inferencias a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se forman los cristales en el techo de la cueva?
- ¿Cómo se formaron los cristales en el techo de la cueva?
- ¿Qué sucederá después?

Se obtuvieron inferencias causales como éstas:

- Las cuevas son húmedas
- Los minerales se solidifican
- El agua cae desde el cristal

Las **inferencias para mantener la coherencia global** se elaboran para construir la macroestructura, es decir las ideas más importantes del texto y que son las ocupan el nivel más alto en la jerarquía. Dentro de esta clasificación están también las inferencias *causales* y las propuestas por Van Dijk y Kintsch, las inferencias de *selección-supresión, generalización y construcción*. Las **inferencias causales** ya las hemos explicado arriba y en cuanto a las inferencias propuestas por Van Dijk y Kintsch, ya profundizamos en ellas en el capítulo 3, donde habló sobre la teoría macroestructural. Sobre estas últimas inferencias, sólo agregaremos que sirven para quitar información irrelevante para la comprensión o añaden información al texto al mediante un proceso de reelaboración.

Las **inferencias opcionales o elaborativas** son aquellas que establecen una conexión entre la información que aparece en el texto y los conocimientos previos del lector, pero esta conexión no es para mantener la coherencia de la información que aparece en el texto sino para enriquecerla. Debido a esto, los conocimientos previos del lector juegan un papel central para la elaboración de este tipo de inferencias. Según García, et al. (1999) las inferencias elaborativas reflejan el grado de profundidad en comprensión que ha tenido el lector:

“Las inferencias elaborativas están altamente comprometidas con los distintos niveles de profundidad en que se lleva a cabo la comprensión. El resultado del proceso no sería comprensión o no comprensión en absoluto, sino más bien comprensión superficial frente a comprensión profunda” (p. 46)

Cuando el lector es capaz de realizar con éxito inferencias para mantener la coherencia local y global podemos considerar que ha comprendido en el nivel proposicional el texto al que se ha enfrentado. También mediante la realización de estas inferencias, el lector podría ser capaz de recordar gran parte de la información del texto, debido a que las inferencias para mantener la coherencia están condicionadas por el nivel de memoria operativa del lector. Pero si el lector muestra capacidad para realizar un buen nivel de inferencias elaborativas entonces podemos considerar que ha tenido una comprensión profunda del texto y que se ha formado de manera adecuada el modelo de la situación. Gárate (1996) señala:

“Jonson-Laird (1981) dice que un modelo mental representa un estado de cosas de forma analógica que puede construirse sobre la base de información tanto verbal como perceptual. Este autor... propone que los modelos mentales pertenecen a un nivel de representación del discurso distinto del proposicional, se elaboran a partir de este último y proponen, siempre, una mayor profundidad en la comprensión que la que se produce en el nivel proposicional.” (p. 25)

La misma Gárate (1996) menciona que Perig y Kintsch llevaron a cabo un experimento donde se utilizaron dos textos que describían la ubicación espacial de los elementos de una ciudad. Una de los textos la ciudad se describió como si se tratara de un mapa y se esperaba que mediante el modelo de la situación los lectores se hicieran una imagen visual del mapa. El otro texto consistió en un grupo de instrucciones para conducir alrededor de la ciudad. Y se esperaba que el lector utilizara una representación procedimental para construir el modelo de la situación. Los resultados indicaron que los sujetos evaluados fueron capaces de elaborar un texto proposicional mientras que fallaron en verificar las inferencias acerca de la localización de los objetos de la ciudad, tampoco pudieron hacer el dibujo de la ciudad. Estos sujetos tuvieron una comprensión a nivel proposicional pero no al nivel situacional, es decir no comprendieron de manera profunda los textos.

Concluimos este apartado con un ejemplo tomado de Sánchez (1993) para ilustrar las inferencias elaborativas:

“Así, a partir de:

‘Juan compró el billete (boleto) para Zamora. Pensaba llegar a las diez de la mañana.’

Inferir que

‘Juan pagó con dinero el billete.’

Es una inferencia claramente elaborativa, puesto que conecta información explícita establecida en el texto. Sin embargo, ante este otro párrafo:

‘Juan compró el billete para Zamora y con la vuelta (el cambio) llamó por teléfono a su madre.’

La idea que ‘Juan pagó con dinero el billete’ es necesaria para asegurar la continuidad entre ‘la acción de comprar el billete y la de llamar por teléfono con ‘la vuelta’ “ (p. 100).

4.3. Conclusión

En este capítulo y en los anteriores hemos expuesto la información sobre los distintos modelos que explican el proceso de comprensión lectora, así como los procesos cognitivos y las habilidades que se deben poner en juego para hacer eficiente la comprensión de textos. En el siguiente capítulo estudiaremos la función que cumple el contexto en el desarrollo de los procesos de lectura.

5. FUNCIÓN DEL CONTEXTO EN EL DESARROLLO INTELECTUAL

5.1. Importancia del contexto en el desarrollo

A pesar de que la psicología contemporánea ha aportado gran cantidad de información sobre como funcionan los procesos cognitivos relacionados con la comprensión lectora, autores como Gárate (1996) y Clemente y Domínguez (1999) coinciden en señalar que para comprender de manera rigurosa el funcionamiento de estos procesos es necesario no solamente comprobar cómo se producen aisladamente en el individuo, sino es fundamental estudiarlos dentro del contexto humano en el que se llevan a cabo. Vigotsky (citado por Gallimore, y Tharp en Moll, 1993) menciona que se debe de considerar el mundo social exterior en el cual se desarrolla la vida de los individuos, puesto que la habilidad lingüística y cognitiva aparece en dos planos. “Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre la gente como categoría interpsicológica y luego dentro del niño como categoría intrapsicológica” (p., 212). En este sentido “la comprensión ya sea de textos expositivos, de leyendas o de cuentos, es un proceso cognitivo complejo enmarcado en un contexto sociocultural” (Gárate, 1996, p.95).

Si no se toma en cuenta el contexto social de donde el individuo procede no podemos identificar las causas que potencian o impiden el desarrollo de las habilidades lectoras. Las condiciones políticas y económicas de un país; los cursos con que disponen las escuelas; la preparación de los docentes; la importancia que le da la familia al cultivo de las habilidades lingüísticas -entre otros factores- son condiciones que influyen en el desarrollo de los individuos. Bronfenbrenner, (citado por Gárate, 1996) considera que para profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivos del desarrollo humano se tiene que investigar en los ambientes reales, desde los más inmediatos hasta los más remotos, en los que viven los seres humanos.

La importancia que se le ha dado desde la psicología contemporánea a la función del contexto en el desarrollo intelectual era muy poca. Desde la teoría psicogenética, fundada por Piaget, se considera que el desarrollo de los individuos

se produce de manera endógena, es decir, por medio de la maduración de las funciones biológicas. Pero con el auge de la teoría sociocultural el contexto pasó a ocupar un papel primordial como condicionante del desarrollo cognitivo.

5.1.1. Concepto de medio en el modelo ecológico

Bronfenbrenner (citados por Álvarez y Del Río, 1990) critica esta tendencia a estudiar al sujeto fuera de sus contextos, pues considera que las influencias ambientales como la clase social y el grupo étnico determinan el tipo de habilidades y capacidades que desarrollan los individuos. Bronfenbrenner propone *“la ecología del desarrollo humano”* como base para el estudio del desarrollo de los sujetos *“Bronfenbrenner propondrá la conceptualización del entorno en estructuras concéntricas a las que llamará micro - meso - exo y macroestructura y que afectan al desarrollo del sujeto de forma diferente.”* (p.238). El **microsistema** es el entorno donde las personas interactúan y son, el barrio, la escuela o la familia. Estos contextos afectan al individuo debido a que estos se relacionan y se ven afectados por el mesosistema. El **mesosistema** da cuenta de la interrelación entre dos o más entornos. El **exosistema** es aquel en el que el individuo no participa de manera directa pero en el que se producen sucesos que lo afectan, por ejemplo, para un niño, el lugar de trabajo de sus padres es el exosistema. El **macrosistema** es aquel que da cuenta de las correspondencias entre los sistemas anteriores con la cultura o la subcultura en la que estos entornos están situados, por ejemplo, la religión, el sistema económico y político.

Este modelo propone la necesidad de examinar los procesos cognitivos en ambientes reales, debido a que para comprender el desarrollo humano hay que ir más allá de la situación inmediata.

5.1.2. Concepto de medio en la teoría cognitivo evolutiva

Piaget es el principal representante de esta teoría, está inspirado en la biología y en la epistemología. Lacasa (citado por Gárate, 1996) refiere que el contexto en esta teoría se entiende como un entorno al que es necesario adaptarse y superar problemas. Para Gárate esta teoría tiende a ignorar los contextos ambientales en que ocurre el desarrollo debido a que considera que éste se produce en dirección dentro fuera (del individuo, hacia el entorno). También se considera que las estructuras evolutivas que estudia no están vinculadas a ningún contenido particular. “Son conceptos construidos por todas las mentes en todos los ambientes, independientemente de la presencia o ausencia de características ambientales específicas.” (p.104). Aunque Piaget no niega la influencia del contexto social en los procesos de desarrollo, nunca lo utilizó como variable en sus experimentos.

5.1.3. El desarrollo en la teoría sociocultural

Para la teoría sociocultural el medio tiene un gran peso en la producción del desarrollo psicológico individual, debido a que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social, “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto evolutivo de la psicología animal a la humana.” (Vigotsky, citado por Gárate, 1996, p.111) Según esta teoría, la formación de los procesos psíquicos superiores se producen cuando el adulto guía al niño cuidadosamente en su enfrentamiento con el mundo, con los objetos, materiales e ideas acumuladas por la humanidad. Para esto es necesario que el niño se relacione activamente con el medio y que ejerza sobre él una actividad adecuada y que la relación con el mundo de objetos humanos, esté mediatizado por sus relaciones con otros hombres. El proceso de apropiación se produce lentamente. Al principio los aprendizajes adoptan la forma de acción externa, debido a que son el fruto de la relación entre dos personas (niño y adulto) para después convertirse en acciones mentales internas.

Para entender esto se debe de hacer referencia al concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* “Vigotsky sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un

‘nivel de desarrollo real’ que es posible evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. Vigotsky denominaba a esa diferencia entre dos niveles ‘zona de desarrollo próximo’” (Tudge, 1993, p.189) “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero capaz.” (Clemente y Domínguez, 1999, p. 89). La Zona de Desarrollo Próximo se refiere a las funciones que no han madurado y la Zona de Desarrollo Real alude a aquellas funciones que han madurado.

Saxe, Gearhart y Guberman (citados por Gárate, 1996) mencionan que la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en la Z.D.P. son específicas culturalmente. Wertsch, citado por Gárate (1996) menciona que cada vez que se produce un aumento en la intersubjetividad hay una transferencia de tal funcionamiento al plano intrapsicológico. Para que pueda darse este intercambio entre niño y adulto es necesario que la información se transfiera por medio de herramientas, la más sofisticada de éstas es el lenguaje. “Los niños una vez que se apropian de los signos, los internalizan, controlan su conducta interna.” (Gárate, 1996, p.111). “En particular, el uso del lenguaje permite el acceso al conocimiento cultural y el establecimiento de la comunicación entre los individuos. El lenguaje es un instrumento de mediación social en tanto que permite guiar el comportamiento del otro y, al ser internalizado, es un medio para autorregular el propio pensamiento.” (Hernández, 1997, p. 5). Hernández (2005) refiere que en la teoría sociocultural el lenguaje, el cual es una función superior, juega un papel central en el desarrollo de otras funciones superiores, pues cuando éste se utiliza para pensar y comunicar, el lenguaje da lugar al habla y al escucha. Este autor también refiere que el lenguaje da pie a la escritura, la cual posibilita establecer una comprensión nueva del mundo y maneras diferentes de pensar.

Gárate menciona que las herramientas no son creadas en el marco de la interacción sino que pertenecen a la historia social y al bagaje cultural. Y que por medio de la interacción los humanos se apropian de ellos y los usan para comunicarse.

Lacasa (1994) refiere que Cole, desde la psicología sociocultural, trata de ir más allá de Vygotsky, al plantear que la influencia de la cultura en el desarrollo está

dada no sólo por el lenguaje, sino por el contexto (esta influencia del contexto en el desarrollo inicia desde los primeros días de vida). Cole concibe el contexto como una cuerda, en donde éste no puede reducirse a un entorno “lo esencial es que el entorno y el objeto se entremezclan en una corriente de actividad, no estamos ante dos variables que puedan analizarse con independencia una de otra, ambos constituyen una unidad de análisis.” (p. 292). Las relaciones entre los diferentes entornos donde el estudiante está inmerso (contexto escolar y familiar, la sociedad y la cultura) se entrelazan incluyendo la dimensión temporal.

5.2. Relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo

Como mencionamos anteriormente, para saber cómo funcionan los procesos cognitivos relacionados con la comprensión lectora, es condición indispensable estudiar los entornos en los que los estudiantes están inmersos (factores culturales, sociales, económicos, el contexto familiar y escolar etc.) ya que estos condicionan el desarrollo de estos procesos. Sin embargo, en este apartado mostraremos únicamente la teoría que relaciona el nivel de desarrollo y el estatus socioeconómico, debido a que este último lo tomamos como variable de nuestro estudio. Por esto mismo dejamos de lado la argumentación más global que correspondería a un enfoque sociocultural.

Fijalkow (1989) menciona que fue a partir de la década de los sesenta cuando fue tomando fuerza la concepción de que el medio sociofamiliar del niño afecta su nivel de desarrollo. Por su parte Jiménez (1988) asegura que en la actualidad ésta postura es ampliamente aceptada entre los investigadores en el área de la psicología educativa.

En nuestro país es muy frecuente que tanto el padre como la madre de familia, en los medios desfavorecidos, tengan que laborar y que destinen poco tiempo de atención a las actividades académicas de sus hijos. Además, en este medio los padres tienden a tener escasa experiencia previa en el sistema escolar, lo cual les dificulta dirigir la carrera académica de sus hijos. Para un niño resultará

problemático el aprendizaje de la lectura si en su casa no hay interés por fomentarla “si el niño no llega a la escuela con la idea de que la lectura es una forma de interpretar el mundo, hay escasas posibilidades de que sus enseñanzas escolares más tempranas consigan transmitirle esa idea” (Cole, en Clemente y Domínguez, 1999, p. 98). Coll (1990) considera que la desventaja socioeconómica expone a las personas a una indefensión, estas a su vez contribuyen a perpetuar la situación de desventaja que las origina. Esta indefensión aprendida es uno de los problemas psicológicos que deben de ser trabajados por psicólogos y docentes para garantizar la igualdad de oportunidades: “Yo diría que, entre otros efectos, la pobreza trae consigo frecuentes e intensas experiencias de incontrolabilidad, la impredecibilidad produce indefensión, que a su vez produce depresión, pasividad y derrotismo tan frecuente asociados a la pobreza” (Seligman, citado por Coll, 1990, p.48). González (1996) expone una investigación realizada por Minuchin con familias marginadas “el cual aporta información sobre la estructura y proceso de este tipo de familias en relación a ciertas áreas del desarrollo del niño” (p. 23); el autor concluye que factores como la ausencia de espacios propios (cama, habitación, etc.), las respuestas azarosas de los padres ante la conducta de los hijos, la inestabilidad de horarios de comida y la existencia de comunicación entre padres e hijos, donde lo relevante no es el mensaje sino la relación que hay entre ambos, repercuten de manera negativa en el desarrollo del niño.

Hay un gran número de investigaciones que demuestran que las experiencias que propicia el nivel socioeconómico tienen una relación estrecha con el desarrollo en general de los niños:

Peralta (1994) realizó un estudio donde comparó el estilo de juego materno-infantil en dos niveles socioeconómicos (medio y bajo). El estudio fue llevado a cabo con veinte parejas de madres y niños. Los niños tenían alrededor de 22 meses de edad. Los resultados mostraron que el grupo de nivel socioeconómico medio mostró un nivel cognitivo de juego más complejo que el grupo de nivel socioeconómico bajo.

Jiménez (1988) estudió la influencia de la condición socioeconómica en las calificaciones de lengua y de matemáticas de estudiantes al término de la EGB. La autora concluye que cuanto más elevados sean la clase social o nivel de estudios

de los padres, mejores serán los rendimientos de sus hijos en todas las áreas evaluadas.

Fallas (1996) llevó a cabo una investigación con el propósito de medir el grado de relación que existe entre el rendimiento académico de un grupo de estudiantes que ingresaron en el ciclo lectivo I 1990, en la Universidad de Costa Rica y algunas características socioeconómicas. “De acuerdo con los resultados obtenidos tendría mejor rendimiento el estudiante que: no trabaja, es del sexo femenino y soltero..., también el nivel educativo de los padres... está asociado al rendimiento. El rendimiento también aumenta cuando los padres son el principal sostén económico del hogar y financian los estudios de los hijos” (p. 127).

Los estudios donde se busca relación entre el nivel socioeconómico y el de comprensión lectora también son abundantes:

Peralta (2001) examinó las diferencias por nivel socioeconómico en la interacción verbal materno-infantil con libros que tenían ilustraciones sin texto. Los niños tenían entre 20 y 24 meses de edad y los niveles socioeconómicos fueron medio y bajo. La autora encontró que el estilo de la interacción fue diferente en cada nivel socioeconómico. El grupo de nivel socioeconómico medio realizó elaboraciones de interacción más complejas. Por ejemplo las madres incentivaron a los niños a reproducir experiencias pasadas y también demandaron una participación verbal más activa de los niños, los cuales hablaron más que los niños de nivel socioeconómico bajo.

Hilliard y Troxell (citados por Downing y Thackray 1973) investigaron la relación entre una base rica o pobre de experiencias hogareñas con el nivel en lectura. Ocuparon setenta niños de jardín de infantes y siguieron su proceso de aprendizaje durante dos años. Estos investigadores realizaron dos evaluaciones (a los seis meses de asistencia al primer grado y después de cuatro meses de iniciado el segundo grado). Al comienzo del experimento se reunió toda la información posible acerca del ambiente y el fondo cultural de cada niño. Los resultados reflejaron que el grupo con base rica en experiencias en el hogar estaba dos meses adelantado

que el grupo con base pobre, en la primera prueba. En la segunda evaluación se encontró que este mismo grupo estaba adelantado seis meses con respecto al otro.

Durkin (citado por Cabrera et al., 1994) realizó una investigación donde confirmó que los niños precoces en lectura no aprendieron a leer por ellos mismo, sino que fue la gran cantidad de tiempo empleado por los padres en conversaciones y en lectura de cuentos sencillos lo que contribuyó a fomentar su capacidad lectora.

Bravo (1999) cita una investigación llevada a cabo por Bravo, Bermeosolo, Pinto, Oyorzo y Morales, donde se compara el desempeño lector de dos grupos de niños “retardados lectores” de nivel socioeconómico medio y bajo, mediante la utilización del test de WISC-R decodificación inicial TEDE. Los investigadores concluyeron que los niños de nivel socioeconómico bajo mostraron un nivel de comprensión más limitado, debido a que tuvieron mayores dificultades para utilizar “procesos de análisis, síntesis, abstracción verbal y comprensión” (p. 168). Los procesos que este grupo tendió a utilizar fueron aquellos relacionados con habilidades menos complejas, como la percepción visual y la memoria verbal de corto termino.

Cabrera, et al. (1994) da cuenta de un estudio realizado por Chall, Jacobs y Balwin sobre el desarrollo de lectura y lenguaje en niños de niveles socioeconómicos bajos. Los investigadores concluyen que el rendimiento en lectura en los primeros años escolares era prácticamente igual en todos los niveles socioeconómicos. Pero a partir del 4° grado el nivel lector empieza a disminuir en los medios desfavorecidos. Esta diferencia se intensifica en el 7° grado, al presentarse un retraso de 2 años por debajo del nivel normal y continúa bajando hasta el nivel de enseñanza superior. “La primera caída que aparece en estos niños es en el conocimiento del vocabulario, a medida que las palabras se van haciendo más abstractas y académicas... y comienzan a aparecer las dificultades lectoras... en cuanto que los textos de ciencias y sociales utilizan estas palabras” (p. 114). En el contexto español la misma Cabrera refiere que ya desde los primeros grados hay diferencias significativas entre los niveles socioeconómicos en habilidades básicas como discriminación auditiva y visual de letras y palabras.

En la mayoría de los estudios donde se investiga la relación entre los niveles socioeconómicos y de comprensión lectora se concluye que sí existe relación entre estas variables. Pero investigadores como Fijalkow (1989); Downing y Thackray (1973) hacen la observación que generalmente el grado de esta relación es moderado. Jiménez (1988) menciona que en la mayoría de los estudios realizados tanto en países occidentales como de habla hispana se han encontrado correlaciones que oscilan entre $r = .30$ y $r = .40$. El mismo Jiménez atribuye estos resultados a:

“Que existen otros numerosos factores mediadores, tales como la socialización familiar, los valores morales y sociales, las aptitudes, las capacidades intelectuales, las motivaciones personales y sociales, así como otros factores psicológicos e instructivos procesuales” (p.56)

Estamos de acuerdo con que hay otros factores, a demás del nivel socioeconómico, que afectan el nivel de comprensión lectora, pero no coincidimos con Jiménez con la totalidad de los causas que menciona como ajenos al nivel socioeconómico, debido a que consideramos que factores como la socialización familiar o los valores sociales pueden ser influenciados por el nivel socioeconómico al que pertenecen los individuos.

Para terminar este último capítulo, correspondiente al marco teórico, y dar paso al planteamiento de nuestro método de investigación, presentamos una clasificación realizada por Schonell, citado por Downing y Thackray (1973), en la que se plantea los factores dentro del entorno familiar -clima hogareño- que afectan la situación del niño al aprender a leer, y a partir de los cuales elaboramos los instrumentos de nuestra investigación que miden el nivel socioeconómico:

- “1. Condiciones económicas, como las relacionadas con los ingresos de la familia, las dimensiones de la casa, la suficiencia y regularidad de las comidas y el sueño, etc.
2. Oportunidades de juego y de experiencias sociales de diferentes clases, éstas, por supuesto, están vinculadas con el desarrollo de los conceptos y el vocabulario.

3. Naturaleza y monto de los patrones de lenguaje de los niños, en particular cuando están influidos por el habla de sus padres.
4. Actitudes para con la lectura, cuánto se lee en el hogar, y la posibilidad de obtener libros de diversos niveles de dificultad.
5. Calidad de vida familiar, en cuanto a las relaciones entre los padres, y su influencia sobre la seguridad del niño y el desarrollo de su personalidad en general". (Schonell, citado por Downing y Thackray 1973, p. 36).

6. MÉTODO

6.1. Sujetos

Los sujetos de estudio fueron cuarenta alumnos de tercer grado de educación media básica, procedentes de cuatro secundarias públicas del Distrito Federal. La muestra estuvo dividida en cuatro grupos de diez alumnos por escuela. Las edades de los alumnos, en tres de las escuelas, están comprendidas entre los catorce y quince años. En la última el rango de edad está entre los 14 y 19 años, debido a que la institución es para trabajadores.

6.2. Escenario

Los escenarios de investigación son cuatro secundarias, dos de estas son de nivel socioeconómico bajo y están situadas en la colonia Centro de la delegación Cuauhtémoc: escuela secundaria Diurna N° 245 “Ángel Trías Álvarez” y escuela secundaria para Trabajadores N° 67 “Daniel Cosío Villegas”. Las otras dos secundarias son de nivel socioeconómico medio y están ubicadas en el sur de la ciudad de México: escuela secundaria diurna N° 155 “Maximino Martínez” que se ubica en la delegación Tlalpan y la escuela secundaria diurna N° 13 “Enrique C. Olivares” en la delegación Benito Juárez.

La información que presentamos a continuación fue recabada por medio de dos cuestionarios (ver anexo 15 y 16) que se les aplicó a los alumnos de las cuatro secundarias, antes de la lectura de los textos. Los cuestionarios estuvieron enfocados a conocer el estado socioeconómico y aspectos culturales de cada alumno. Además se incluye una serie de datos que nos proporcionaron directores y maestros, a través de charlas informales durante los días que se llevó a cabo la investigación en cada escuela, la cual aparecerá a lo largo de la descripción de cada escuela. También queremos aclarar que los nombres originales de los sujetos de estudio quedaron en el anonimato por razones éticas, puesto que la información arrojada podría tener diversos fines ajenos a los propios de la investigación. Por esta razón a cada sujeto se le dio un seudónimo.

Cabe mencionar que aunque nuestras escuelas están dentro de dos niveles socioeconómicos, medio y bajo, cada una de ellas como institución tiene particularidades, así como aspectos en común entre los sujetos de cada escuela que están en relación con el nivel socioeconómico y con el contexto social al que pertenecen.

Las escuelas de la delegación Cuauhtémoc están situadas en una de las zonas más conflictivas del centro de la ciudad. Esta zona en particular está dedicada al comercio, por lo que está dominada por comerciantes establecidos, tianguistas y el comercio ilegal. Se le ha denominado zona conflictiva pues al estar habitada por gente de condiciones socioeconómicas bajas y culturales limitadas (aunque sus alrededores sean muy ricos en cultura pues hay museos, teatros, cines, casas de cultura y diversas manifestaciones culturales y sociales que se presentan en la Plancha del Zócalo capitalino), gran parte de ellos no tienen mayores oportunidades educativas, dedicándose a lo más próximo para ellos, el comercio. El cual es un comercio formal pero también ilegal (la piratería de diversos productos, drogas, etcétera) o el comercio ambulante. Sin dejar de lado que también la drogadicción y la delincuencia son parte del contexto social de esta zona en particular.

En cuanto a las características de los alumnos de estas dos escuelas, tenemos que el grado de estudios de los padres es en general secundaria y primaria. Habiendo un padre con carrera profesional y otro con carrera técnica. Como ya se mencionó, se dedican al comercio, hay algunos empleados y un operador de taxi, los que tienen carrera se desempeñan en ella. Con respecto a los ingresos económicos estos van de los \$2,000 a los \$5,000 mensuales. Sin embargo este es un aproximado pues para los comerciantes varía según el tipo de mercancía que vendan y la temporada del año (las mayores ventas e ingresos son en el mes de diciembre). La mayoría de estas familias viven en vecindades y en departamentos pequeños que son de su propiedad, la minoría paga renta (\$1,500 mensuales) y solo tres familias viven en casa propia.

En cuanto a servicios (los cuales son línea telefónica, sistema de televisión por cable e Internet) la mayoría sólo tiene teléfono y menos de la mitad no tiene ninguno de estos servicios, sólo dos familias cuentan con todos los servicios. Todos cuentan

con aparatos electrodomésticos (estufa de gas, refrigerador, lavadora y horno de microondas), excepto el sujeto A. F. de la secundaria para trabajadores N° 67 que sólo tiene una televisión y un estéreo y C. V también de la secundaria N° 67 que solo cuenta con refrigerador. Dentro de los aparatos electrónicos como televisión, computadora, video juegos, DVD y estéreo, no los quisimos agrupar con los electrodomésticos para que se hiciera un solo conjunto (aparatos eléctricos), pues estos últimos los consideramos como básicos en las necesidades de una familia, y los electrónicos son más utilizados para el entretenimiento y su adquisición requiere de más gasto económico, en la secundaria N° 245 más de la mitad sí tienen computadora y los demás aparatos electrónicos, pero en la secundaria N° 67 para trabajadores nadie cuenta con computadora. Por último el medio de transporte que utilizan con más frecuencia en las dos secundarias es el público (metro y microbús), sólo cinco niños tienen y utilizan automóvil propio.

En cuanto a la estructura familiar la secundaria para trabajadores N° 67 es un caso especial pues la mayoría de los jóvenes viven con la madre o el padre, siendo el único proveedor del hogar. En la secundaria N° 245 la mayoría vive con los dos padres. Los hijos se dedican a estudiar (el nivel escolar oscila entre la primaria y la preparatoria). Sin embargo tienen que ayudar, especialmente los mayores (los cuales, son los jóvenes de nuestro estudio) en la venta de la mercancía.

En torno a algunos aspectos culturales y sociales importantes para nuestro estudio, como el tipo de libros que tienen en su casa, el tipo de lectura que realiza la familia, así como su acercamiento a la cultura por medio de programas de televisión y el cine, además de lugares culturales y de interacción como los museos, teatros y cines; encontramos que las familias de estas dos secundarias cuentan principalmente con los libros de texto de la escuela de sus hijos y el tipo de lectura que realizan son libros de autosuperación. Los programas de televisión que regularmente ven son telenovelas, partidos de fútbol, series y programas de las dos televisoras nacionales de México. El tipo de películas que les gustan ver son las películas mexicanas de los 40' y 50'. Los lugares que frecuentan por lo menos una vez al mes son las visitas familiares, ir de compras y el cine. Cabe mencionar que aunque estas familias viven en una de las zonas con mayor importancia cultural, ninguna asiste a estos lugares artísticos.

Dentro de los aspectos escolares, describiremos por su parte a cada secundaria. El nivel escolar de la secundaria N° 245 es bajo pues gran parte de los alumnos egresados no concluye en su totalidad las materias, hay ausentismo y en cuanto al ingreso a la educación media superior en general los jóvenes se quedan en sus últimas opciones o no tiene derecho a ninguna de ellas (se asigna escuela según el número de aciertos que obtuvieron en el examen del CENEVAL). Esta situación conlleva a que muchos de ellos ya no sigan estudiando y dedican su tiempo a ayudar a sus padres en la venta de la mercancía o en los quehaceres del hogar.

La secundaria N° 67 es una secundaria para trabajadores, los jóvenes que estudian aquí tienen una edad entre los catorce y los veinte años. Son alumnos que han sido rechazados de otras escuelas ya sea por mala conducta o mal aprovechamiento escolar, por consiguiente han sido repetidores. El nivel escolar es muy bajo y hay mucho ausentismo de los alumnos. Los egresados no concluyen por reprobar materias. En el ingreso a la media superior hay quienes no presentan examen del CENEVAL por falta de interés y otros por no poder pagarlo. Pero, en general, quienes si lo presentan se quedan en sus últimas opciones (las opciones que eligen son las que tienen menos demanda como el DGETI, Colegio de Bachilleres y CONALEP).

Las características de las otras dos escuelas de nivel medio las describimos a continuación. La secundaria N° 13 de la delegación Benito Juárez y la secundaria N° 155 en la delegación Tlalpan se encuentran en la zona sur de la ciudad de México. Esta zona de la ciudad se caracteriza por desarrollar y fomentar la cultura. Aquí se encuentran museos, teatros y casas de cultura, hay muchas instituciones educativas que van del preescolar a la universidad tanto públicas como privadas. El nivel socioeconómico específico donde están ubicadas las escuelas (puesto que Tlalpan está conformada por zonas urbanas y zonas rurales, nuestra escuela está dentro de la zona urbana) es entre el medio bajo y medio alto.

En cuanto al contexto particular de estas dos secundarias, los alumnos proceden de hogares donde el nivel de estudios de los padres es mayoritariamente carrera profesional seguida de carrera técnica y preparatoria. Sin embargo la secundaria N° 13 (delegación Benito Juárez) es donde hay más profesionistas. Una buena parte

de ellos se desempeña en su profesión, la otra parte son empleados y amas de casa, hay una pareja de padres que se dedican al comercio y un padre es operador de taxi. Los ingresos económicos oscilan aproximadamente entre los \$6,000 a los \$14,000 mensuales, estos ingresos son diversos debido a que hay familias en donde los dos padres trabajan en su profesión, en otras un padre es el proveedor y se desempeña en su profesión y por último en donde los dos son empleados. El tipo de vivienda en que habitan es en general casa propia. Cuentan con los servicios de teléfono, cable e Internet. Todos cuentan con computadora, así como aparatos electrodomésticos y electrónicos. Sólo tres familias utilizan transporte público (el más frecuente es el taxi) los demás cuentan con automóvil propio.

Culturalmente en los hogares de estos jóvenes cuentan con enciclopedias, revistas de noticias científicas y de entretenimiento para adolescentes. Tienen libros temáticos (medicina, economía, desarrollo humano, etc.) novelas literarias. Los programas de televisión que eligen son los noticieros, telenovelas, documentales, series y programas de televisión por paga. Los lugares de recreación a los que asisten son el cine, parques y restaurantes, menos de la mitad asiste a museos o lugares culturales.

En torno a lo educativo, las dos secundarias son diurnas. La secundaria N° 13 se encuentra en una zona que colinda con la delegación Iztapalapa donde el nivel socioeconómico y cultural es entre medio bajo y bajo, por lo tanto hay estudiantes que vienen de esta delegación. En general son escuelas que no van más allá de lo que comúnmente se encuentra y se desarrolla educativamente en una escuela secundaria.

6.3. Instrumentos

Para la evaluación de la comprensión lectora y el recuerdo libre utilizamos dos textos de diferente estructura (un expositivo y otro narrativo). Los instrumentos diseñados para este fin son seis (tres por texto): un cuestionario para cada tipo de texto (para evaluar la comprensión) y dos instrumentos de análisis proposicional por texto, basados en diferente método (para evaluar el recuerdo libre). Los

instrumentos para medir el nivel socioeconómico son dos: cuestionario económico y cuestionario cultural.

6.3.1. Instrumentos para medir la comprensión lectora

6.3.1.1 Textos utilizados para la lectura y sus características

Los materiales de lectura que utilizamos son dos textos de diferente estructura: un texto narrativo y uno expositivo. El primero de estos lleva el título “No oyes ladrar los perros” Rulfo (1953) consta de 1125 palabras (Ver anexo 1). El texto expositivo, el cual es un texto de historia, se titula “La sociedad colonial” (Viramonte, et al. 2000) tiene una extensión de 716 palabras (Ver anexo 2). El grado de dificultad de lectura de estos dos textos es alta, debido a que el texto expositivo (y consideramos que también el texto narrativo) tiene un carácter *explicativo*, es decir requiere “que el alumno represente relaciones entre varias causas que contribuyen simultáneamente al desarrollo de una consecuencia (o viceversa), así como cadenas de sucesivos eventos que funcionan a la vez como consecuencia de un evento anterior y como factor causal de otro posterior” (Montanero y León, 2004, p.328). Montanero y León encontraron que el índice de correlación entre inferencias elaborativas y los conocimientos previos era más del doble cuando se trataba de un texto *explicativo* que cuando el texto era *comparativo*. De esto se desprende que los textos explicativos presentan un mayor grado de dificultad que los textos comparativos.

La extensión de nuestros textos es de 1125 palabras en el texto narrativo y 716 en el texto expositivo. Generalmente las investigaciones que trabajan sobre la comprensión lectora en educación secundaria utilizan textos de entre 500 palabras. Revisar, por ejemplo, los trabajos de García, et al. (1995, 1999). Viramonte, et al. (2000) menciona que la extensión de los textos influye en la dificultad de lectura: “El análisis estadístico de las respuestas permitió descubrir que la longitud era un factor más importante en los resultados obtenidos que el nivel de lecturabilidad” (p. 59).

Dentro de los criterios que se utilizaron para elegir el texto narrativo (además de la extensión y la naturaleza de texto *explicativo*) está lo familiar de su temática para los adolescentes. Según Vera, et al. (1999), el contexto en el que se produce el acto de lectura impacta profundamente en el proceso de construcción de significados. Pensamos que este texto, a pesar del nivel de dificultad anterior citada, contiene información que es familiar a nuestros sujetos de estudio, en especial para los sujetos provenientes de las escuelas de Tepito (un padre brinda ayuda a su hijo y al mismo tiempo lo reprende por su mal comportamiento).

Elegimos que los textos tengan un alto grado de complejidad debido a que la mayoría de los alumnos objeto de nuestra investigación, pertenecientes al último grado de educación secundaria, tendrán que enfrentarse a evaluaciones en su búsqueda por ingresar a una institución de educación media superior. Pensamos que los alumnos que tengan un desempeño favorable en nuestra evaluación cuentan con las habilidades que marca el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Este Plan indica que las habilidades comunicativas que deben de tener los egresados de educación básica, entre otros son: “Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones... Emplear los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos y culturales.” (Gómez, 2001, p. 14). Creemos que los alumnos, en nuestro trabajo de comparación, que salgan mejor librados tendrán mayores posibilidades de ingresar a planteles de su preferencia y a tener un desempeño adecuado en su vida académica.

6.3.1.2. Cuestionarios

El jueceo de los cuestionarios fue realizado por Alberto Pérez Balanzario, Jefe del Departamento de Elaboración de Instrumentos para la Educación Primaria, de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP. (ver anexos 3 y 4) estos están diseñados para que el alumno dé cuenta no sólo de la base del texto, es decir la información que el autor pone en el texto, Van Dijk y Kintsch, citados por Hernández (2001); de Vega, et al. (1990), sino también del **modelo situacional** (la reformulación o actualización de esquemas que el sujeto

posee sobre temas o situaciones) Kintsch y Van Dijk; Jonson-Laird; Just y Carpenter, citados por Gárate (1996).

Las preguntas fueron diseñadas tomando como base los cuestionarios que se sugieren, como estrategias de comprensión lectora, a los profesores en los libros para el maestro (de primero a cuarto grado) en educación primaria. Cabe mencionar que el tomar como referente el tipo de preguntas planteadas en los libros de educación primaria, no afecta a nuestro estudio puesto que las habilidades que se enseñan en primaria son las mismas que se desarrollan en secundaria. En el siguiente cuadro presentamos las preguntas que se sugieren para trabajar la comprensión lectora del texto “Un día de campo” el cual aparece en *Español cuarto grado, lecturas* (Gómez, et, al., 2000 pp. 22-29):

“Un día de campo”... Prepare con anticipación preguntas sobre el contenido del texto y escríbalas en tarjetas. Forme equipos y explique que, en cada uno, un niño formulará a sus compañeros las preguntas que usted le entregará y que todos deberán leer el texto para encontrar las respuestas. Recuerde que las preguntas deben promover en los niños la práctica de diversas estrategias de comprensión, incluyendo la elaboración de inferencias, por ejemplo:

¿Quién narra la historia y de qué se trata? (**Comprensión global**)

¿Por qué creen que no llevaron a la niña con un doctor? (**inferencia**)

¿Qué es el guaco y para qué se usa? (**Comprensión literal**)

¿Cómo aprendió la mamá de Gabriela a usar el guaco? (**Comprensión específica**)

¿En dónde obtuvo Gabriela la información para realizar su trabajo de investigación? (**Comprensión específica**)

¿Qué es el Códice de la Cruz-Badiano? (**Inferencias**)

¿De las plantas que se mencionan en el informe de Gabriela cuáles han sido en su familia y para qué? (**Relación del contenido con conocimientos y experiencias previas**).

(Gómez, et, al.,2001, p. 32).

Nuestros instrumentos contiene cinco tipos de preguntas (ver anexos 3 y 4): preguntas de **comprensión específica**, donde se pide al alumno que de cuenta de la información que se encuentra localizada en determinados párrafos; preguntas **inferenciales elaborativas** para su contestación se requiere la elaboración de inferencias para dar relación de información que no está explícita en el texto; preguntas de **relación con conocimientos previos**, las cuales requieren que los alumnos posean esquemas de conocimiento necesarios para la comprensión del texto; preguntas de **comprensión global**, donde se pide que el alumno de cuenta de la macroestructura del texto.

En este punto conviene hacer algunas aclaraciones. Así como los diferentes niveles de procesamiento (léxico, sintáctico y semántico) interactúan de manera simultánea (no secuencial ni jerárquicamente); también consideramos que las habilidades o microhabilidades de comprensión lectora interactúan cuando nuestros sujetos de estudio se enfrentan a la tarea de contestar preguntas referentes al texto. Es decir que, por ejemplo, si se le presenta a los sujetos, después de haber leído una de nuestros textos, una pregunta que nosotros consideramos que requiere que el alumno emplee habilidades de **especificación**, también el alumno tendrá que poner en juego sus conocimientos previos y las habilidades de inferencias. De la misma manera cuando el alumno contesta preguntas que nosotros catalogamos de **conocimientos previos**, tendrá que realizar inferencias para contestar correctamente la pregunta.

Esto nos da pie para explicar que las diferentes preguntas (de especificación, comprensión global, conocimientos previos e inferencias) utilizan principalmente las habilidades que relacionadas con la catalogación que hemos hecho, es decir que las preguntas que catalogamos de inferencias requieren que el lector elabore inferencias, principalmente para contestar la pregunta, aunque también deberá hacer uso de otro tipo de habilidades.

Una última aclaración pertinente, en relación a las características de las habilidades de cada tipo de preguntas, es que las preguntas de inferencia requieren que los lectores realicen inferencias elaborativas, las cuales se hacen a partir de

información que no se menciona en el texto, pero que está implícita, y de la utilización de los conocimientos previos. Mediante la elaboración de este tipo de inferencia, según García, et al. (1999), se puede saber el grado de profundidad en que se ha comprendido el texto. Las preguntas de conocimientos previos piden que el lector mencione información que no está en el texto, sino únicamente en su conocimiento previo. Las preguntas de especificación requieren que los lectores utilicen, principalmente, la información del texto para mantener la coherencia local. Las preguntas de comprensión global también deben de tener presente la información del texto, principalmente, para mantener la coherencia global.

Si se diera el caso que algún alumno, por ejemplo, tuviera altos puntajes en las preguntas de especificación y comprensión global, pero bajas puntuaciones en las preguntas de inferencias y conocimientos previos, consideraremos que tuvo una buena comprensión a nivel proposicional, pero no a nivel situacional. Este último nivel es indicio de comprensión profunda.

6.3.1.3. Puntuación

En cada cuestionario existen preguntas que presentan diferente grado de dificultad, esto se debe a que las primeras requieren que el lector tenga una comprensión global de determinados hechos presentes en las lecturas, que haga referencia a un grupo de proposiciones que tienen un lugar relevante en la macroproposición de la que forma parte o que realicen procesos inferenciales complicados donde los sujetos tienen que relacionar la información que aparece en el texto con conocimientos previos adquiridos en el contexto escolar.

En el siguiente cuadro presentamos la división que hacemos de las preguntas de nuestros instrumentos:

			PREGUNTAS	
			TEXTO NARRATIVO	TEXTO EXPOSITIVO
ALTO GRADO DE DIFICULTAD	<p>1. ¿Por qué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó? (Comprensión global)</p> <p>2. ¿Qué le pasó al final de la historia a Ignacio? (inferencia)</p> <p>3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase "...no me ayudaste ni con la esperanza"? (Comprensión global)</p>	<p>1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas? (conocimientos previos)</p> <p>2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas? (conocimientos previos)</p> <p>3. ¿Qué es la encomienda? (especificación)</p> <p>4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía? (Comprensión global)</p> <p>5. ¿Qué crees que significa en el texto la frase: "La muerte de los dioses indígenas"? (inferencia)</p> <p>6. Si los negros se convertían en esclavos en América ¿Por qué crees que venían a nuestro continente? (inferencia)</p>		

MENOR GRADO DE DIFICULTAD	<p>4. ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros? (Inferencia)</p> <p>5. ¿Qué es Tonaya? (Especificación)</p> <p>6. ¿Cómo se fue sintiendo Ignacio durante el transcurso de la historia? (C. global)</p> <p>7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse a descansar? (Especificación)</p> <p>8. Describe la posición en que avanza Ignacio y su padre. (Especificación)</p> <p>9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio? (Inferencias)</p> <p>10. ¿Porqué el padre de Ignacio caminaba a tropezones? (Especificación)</p> <p>11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio? (Inferencias)</p> <p>12. Cuando se habla de la madre de Ignacio aparece la frase "Ella me reconvendría", ¿a qué se refiere la frase? (Conocimiento previo)</p> <p>13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio? Imagina una, describe lugares, personas y objetos. (Conocimientos previos)</p> <p>14. ¿Qué espera la madre de Ignacio cuando este fuera grande? (Especificación)</p> <p>15. Tomando el punto de vista del padre ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares? (Conocimientos previos)</p>	<p>7. ¿A qué se le llama conquista? (Conocimientos previos)</p> <p>8. ¿Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad... ¿En qué consistió el principal dilema? (Especificación)</p> <p>9. ¿Qué significa en el texto la palabra tutelados? (Especificación)</p> <p>10. ¿Que efecto provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena? (Especificación)</p> <p>11. ¿La encomienda fue justa, por qué? (Inferencias)</p> <p>12...En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se daba esto? (Inferencias)</p> <p>13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas? (Especificación)</p> <p>14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América? (Especificación)</p> <p>15. ¿Qué significa la palabra mestizo? (Especificación)</p> <p>16. ¿En qué lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España? (Conocimientos previos)</p> <p>17. ¿Como podían lograr su libertad los negros en la Nueva España? (Especificación)</p>
----------------------------------	---	--

Por lo mencionado anteriormente, las contestaciones a las preguntas de alto grado de dificultad que sean acertadas puntuarán 2, las respuestas acertadas de las preguntas de menor nivel de dificultad puntuarán 1; si las contestaciones en estos dos tipos de preguntas son contestadas de manera parcial valdrán de mitad, es decir 1 para las de alto grado de dificultad y .5 para las de menor nivel de dificultad. Si las contestaciones parciales son insuficientes valdrán $\frac{1}{4}$ de su valor total, esto es

.5 y .25 respectivamente. Si el sujeto no contesta la pregunta o su contestación no es pertinente puntuará 0.

6.3.1.4 Instrumentos de análisis proposicional del texto

El análisis proposicional consiste en descomponer el texto en proposiciones y poder comparar los resultados del recuerdo con el texto original. Para esto se le pide a los sujetos de estudio que lean el texto en cuestión y posteriormente se le pide su versión del texto, esta versión será confrontada con el texto original. Los métodos de análisis proposicional están basados en la teoría macroestructural de Kintsch y Van Dijk, citados por Gárate (1996); Sánchez (1993); García, et al. (1995). Los que nos sirvieron de referentes para construir nuestros instrumentos son: el *modelo de Bovair y Kieras*, citados por García, et al. (1995) y el *modelo de análisis estructural de García Madruga y Martín Cordero*, citado por García, et al. (1995).

Si bien es cierto que estos instrumentos no fueron jueceados, son producto de un instrumento anterior que si lo fue; cuatro profesores de la UPN analizaron este primer instrumento, algunos proponían que acortáramos las frases y otros opinaban lo contrario, por lo que decidimos construir dos instrumentos. El primero con frases cortas (basado en el modelo de Bovair y Kieras) y el segundo con frases largas (basado en el modelo de análisis estructural de García Madruga y Martín Cordero)

6.3.1.5. Comparación de los modelos de análisis proposicional de Bovair y Kieras y el de García y Cordero con los instrumentos utilizados para el estudio

Estos métodos difieren, principalmente, en el grado de descomposición de la frase. El método Bovair y Kieras propone un nivel de descomposición muy pequeño, sólo admite un predicado seguido de sus argumentos. La siguiente frase, tomada de “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” (García, et al. 1995):

Cuando el ferrocarril se desarrolló en América no encontró el apoyo de todo el mundo.

García, et al. (1995), mediante el método de Bovair y Kieras), la presenta así:

((P1 (NEGATIVE))
(P2 (ENCONTRAR FERROCARRIL APOYO))
(P3 (MOD APOYO MUNDO-TODO))
(P4 (CUANDO P2 P5))
(5 (DESARROLLO FERROCARRIL))
(P6 (EN P5 AMÉRICA))
ORACIÓN

Mediante el modelo de análisis estructural de García Madruga y Martín Cordero, el texto se descompone así:

El desarrollo del ferrocarril en América encontró opiniones contrapuestas, unas a favor y otras en contra.

Como se puede ver seis proposiciones fueron incluidas en una *idea unidad* (García, et al. 1995), también se le agregó la explicación “unas a favor y otras en contra” a la construcción “opiniones contrapuestas”.

Otro aspecto en que se muestran diferencias en estos modelos es en la puntuación que se les otorga a cada elemento incluido en el recuerdo. En el método de Bovair y Kieras se le da un punto a cada proposición recordada y cero si no aparece; por su lado García y Cordero dan una puntuación diferente para cada idea unidad que aparezca en el protocolo de recuerdo:

“En un estudio anterior... concedimos una puntuación de 1 para cada idea-unidad, y 0.5 si éstas sólo aparecen parcialmente. Así mismo puntuamos con 2 puntos aquellas ideas que se considera que forman parte de la macroestructura del texto y añadimos 0.5 por cada escenario o bloque que aparezca en los protocolos de recuerdo.” (García, et al. 1995).

6.3.1.6. Diseño de instrumentos de análisis proposicional del texto

Como mencionamos anteriormente nuestros instrumentos de análisis proposicional tienen como base los modelos arriba expuestos. Nuestros dos instrumentos basados en el de Bovair y Kieras los denominamos *Instrumento de análisis microestructural* (ver anexos 5 y 6) y los dos basados en el modelo de García y

Cordero los llamaremos *Instrumentos de análisis macroestructural* (ver anexos 7 y 8).

6.3.1.7. Diseño de instrumento de análisis microestructural

El instrumento de análisis microestructural está basado en el instrumento de análisis proposicional de Bovair y Kieras, citados por García et al. (1995), pero Incluímos algunas modificaciones, por un lado cambiamos el formato de su presentación, puesto que para nuestros fines, la manera de presentar las proposiciones es demasiado engorroso y además la extensión de los textos es el doble de los que utilizan los autores. Por otro lado, con el fin de simplificar, incluimos elementos como las negaciones y adverbios con el o las palabras a las que modifican:

((P1 (NEGATIVE))
(P2 (ENCONTRAR FERROCARRIL APOYO))
(P3 (MOD APOYO MUNDO-TODO))
(P4 (CUANDO P2 P5))
(5 (DESARROLLO FERROCARRIL))
(P6 (EN P5 AMÉRICA))
ORACIÓN

Nosotros la mostraríamos así:

1. CUANDO EL FERROCARRIL SE DESARROLLÓ
2. EN AMÉRICA
3. NO ENCONTRÓ APOYO
4. DE TODO EL MUNDO

6.3.1.8. Puntuación

Los instrumentos de análisis microestructural tratan de medir y puntuar las proposiciones como lo determinan Bovair y Kieras, citados por García, et al. (1995), se califica con 1 punto si aparece la proposición y 0 si no aparece la proposición.

6.3.1.9. Diseño de instrumento de análisis macroestructural

Nuestros instrumentos de análisis macroestructural también difieren de su antecesor; en el modelo de García y Collado los textos están divididos en ideas principales o ideas unidad, cada uno de los textos está dividido en diez ideas unidad y estas a su vez están agrupadas en tres escenarios. Con la siguiente tabla ilustramos esto:

Nº de escenario	Ideas unidad	El escenario incluye
1	1. El desarrollo de ferrocarril en América encontró opiniones contrapuestas, unas a favor y otras en contra.	El título y la idea nº 1
2	2. A favor estaban los hombres de negocios, quienes convencidos de que era una excelente inversión: 3. comenzaron mejorando las máquinas de vapor construyendo en América sus propias máquinas. 4. hicieron del tren un servicio más eficiente haciendo que personas y mercancías realizaran viajes largos en muy pocos días. 5. finalmente, el tren llegó a ser el medio de transporte mas barato de todos cuanto existían.	Ideas: 1, 2,3,4,5
3	6. en contra del ferrocarril estaban varios grupos. 7. Las compañías de transporte fluvial querían evitar la competencia. 8. algunos granjeros pensaron que el ferrocarril podría afectar negativamente a sus cosechas y ganado. 9. algunos medios se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo no podría soportar su velocidad. 10. algunas personas que habitaban en las ciudades que no deseaban perder su tranquilidad.	Ideas: 6, 7, 8, 9, 10

Respecto a la puntuación, cada idea unidad que aparecía valía 1, si aparecía parcialmente puntuaba .5 y por cada escenario que aparecía se agregaba un punto.

En nuestros instrumentos de análisis macroestructural conservamos la división en ideas unidad, pero excluimos la calificación que los autores dan a los bloques de ideas. Según García, et al. (1995) calificar las ideas unidad en bloques o escenarios tiene la finalidad de determinar el grado de conexión entre las ideas y la ubicación

de estas ideas en el contexto general del texto. El motivo de la modificación responde a dos causas: la primera es que en la lectura de textos extensos se tiende a complicar el recuerdo en bloques (la extensión de nuestros textos es de alrededor del doble de los utilizados por García, et al (1995). Creemos que las limitaciones que existen en la memoria operativa en textos extensos lleva a los sujetos expertos a usar estrategias que les permiten procesar y recordar las proposiciones que ocupan un lugar más alto en la jerarquía del texto. Estas proposiciones o grupo de proposiciones tienden a formar una macroproposición o son el elemento más relevante de ésta. Por ello cambiamos la calificación en bloque por calificar con mayor puntaje las ideas fundamentales.

El otro motivo que tuvimos para modificar el método original es que quisimos tener una manera que nos permitiera identificar qué tan completos eran los relatos de nuestros sujetos de estudio, esto es, determinar cuantas de las ideas fundamentales estaban presentes en el relato de nuestros sujetos de estudio.

Para realizar la descomposición de las ideas de nuestro método de análisis macroestructural dividimos los textos en párrafos y a partir de ahí fuimos extrayendo las ideas principales (fundamentales) y las secundarias (ver anexos 9 y 10). El siguiente es un ejemplo de este procedimiento:

Párrafo del texto	Ideas
<p>Luego de la conquista los españoles intentaron establecer una nueva sociedad en América, pero su organización les presentó una serie de dilemas. El más importante era qué hacer con los habitantes originarios de las tierras conquistadas, a quienes llamaron indios. Este dilema tenía su origen en la discusión acerca de la naturaleza de los indios: si eran humanos o no. Luego de una larga y acalorada polémica entre sabios españoles, entre quienes se destacó Bartolomé de las Casas, se llegó a la conclusión de que los indígenas eran humanos. Por lo tanto, serían considerados legalmente como personas.</p>	<p>1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles, después de la conquista, fue determinar si los indígenas eran humanos. Se llegó a la conclusión de que eran humanos y por lo mismo fueron considerados personas. (idea principal)</p>
<p>Sin embargo, como se los equiparaba con los menores de edad, debían ser tutelados por los adultos (en este caso sus tutores serían los españoles).</p>	<p>10. Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles. (idea secundaria)</p>

En el siguiente cuadro mostramos las ideas principales o fundamentales y las ideas secundarias del texto narrativo. Como podrá notar el lector la simple lectura de las ideas principales nos da un panorama muy completo del argumento del texto:

Ideas principales de “No oyes ladrar los perros”

1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen.
2. El hijo está herido por ser delincuente.
3. El padre lleva al hijo en la espalda.
4. El padre constantemente le pregunta al hijo si percibe alguna señal que indique que están cerca de Tonaya, el hijo responde negativamente.
5. Para el padre de Ignacio éste ya no es su hijo, debido a que es una mala persona (Mataba y robaba).
6. Dice el padre que la acción no la realiza por el hijo sino por la madre, la cual lo reconvendría en caso contrario.
7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva.
8. Cuando cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo) éste piensa que son lágrimas de arrepentimiento.
9. Cuando llegaron al pueblo el padre baja al hijo y escuchó por primera vez el ladrido de los perros.
10. El padre pensó que ni en sus últimos momentos de vida Ignacio lo ayudó para tener esperanza.

Ideas secundarias de “No oyes ladrar los perros”

11. El padre piensa que ya deben de estar cerca porque ya han pasado el lugar que les dieron como referencia.
12. El padre va cansado porque lleva al hijo en la espalda, pero no quiere bajarlo porque no podría volver a subirlo.
13. El padre va cansado, caminando a tropezones, a causa del largo recorrido y del peso del hijo.
14. El padre a pesar de la gran cantidad de inconvenientes tiene la firme voluntad de llevar al hijo a Tonaya.
15. El padre piensa que no concuerda lo que le dijeron del lugar donde está Tonaya y el camino que han recorrido.
16. La madre quería que el hijo se criara fuerte para que fuera su sostén, pero el padre piensa que si viviera sería lo contrario.
17. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.

6.3.1.10. Puntuación

A las ideas principales les dimos un valor de 2 puntos y a las ideas secundarias les pusimos el valor de 1, si no aparecían en el relato 0; si las ideas principales

aparecían de manera parcial valían 1, si las ideas secundarias aparecían parcialmente .5. Cuando consideremos que esta aparición parcial es insuficiente puntuarán .5 para las ideas principales y .25 para las ideas secundarias.

6.3.2. Instrumentos para medir el nivel socioeconómico

Para medir el nivel socioeconómico de los sujetos se diseñaron dos cuestionarios, uno económico y otro cultural. Y para analizar los datos arrojados por los dos cuestionarios se diseñó una categorización de las características socioeconómicas y culturales así como una clasificación de niveles socioeconómicos.

6.3.2.1 Cuestionarios para medir el nivel socioeconómico

6.3.2.2. Cuestionario económico

Con el propósito de obtener información sobre el estado económico de nuestros sujetos de estudio se diseñó un cuestionario estructurado que consta de 15 preguntas. Las preguntas se enfocan a los aspectos económicos de las familias de los sujetos como por ejemplo el ingreso de los padres, los servicios particulares con los que cuentan (teléfono, Internet), etc. (ver anexo 15) Los datos se fueron registrando por los aspectos económicos que contaba cada sujeto.

6.3.2.3. Cuestionario cultural

Casa (2005) menciona que el ambiente familiar influye en el rendimiento escolar y por lo tanto en la comprensión lectora, pues el medio familiar es quien forma hábitos y costumbres, da experiencias y conocimientos para el desarrollo intelectual del individuo. En este sentido con la finalidad de conocer el entorno social y cultural en que las familias de nuestros sujetos se desenvuelven se diseñó un segundo cuestionario cultural. El cuestionario consta de 17 preguntas en total, cuatro preguntas son familiares, diez están dirigidas a los padres (cinco para la madre y cinco para el padre) y tres para el alumno. Las preguntas están enfocadas a conocer el tipo de literatura que hay en el hogar (libros y revistas), la formación académica y entorno social y cultural de los padres y el alumno (libros que hayan

leído, programas de televisión que acostumbran ver y el tipo de cine que prefieren, así como los lugares de recreación que frecuentan) (Ver anexo 16). Los datos se fueron registrando por los aspectos sociales y culturales que mencionaron los sujetos.

6.3.2.4. Clasificación de los datos socioeconómicos

Como ya se mencionó, el propósito de los cuestionarios fue conocer el estado económico y cultural de los sujetos, pero también el de conformar niveles socioeconómicos a partir de los datos obtenidos. Los niveles socioeconómicos nos sirven para clasificar a nuestros sujetos y confrontarlos con los resultados de comprensión lectora.

Una vez ya registrados todos los datos, se analizaron por escuela los siguientes aspectos: grado de estudios de los padres y ocupación, ingresos mensuales, servicios particulares (Internet, teléfono, televisión por cable), aparatos eléctricos y electrónicos, vivienda, transporte utilizado, libros y lectura, lugares de recreación y programas de T.V. Al analizar cada uno de estos aspectos, los datos obtenidos indicaron características particulares para cada secundaria, es decir, en cada escuela los sujetos tienen condiciones económicas y culturales muy similares. Por ejemplo en la secundaria N° 13 en la delegación Benito Juárez más de la mitad de los alumnos tienen padres profesionistas, por lo tanto los ingresos son altos y cuentan con bienes materiales así como acceso a la educación y la cultura. Por otro lado la secundaria N° 67 de la delegación Cuauhtémoc más de la mitad de los padres sólo cuentan con la primaria, en su mayoría se dedican al comercio y al hogar, por lo tanto los ingresos económicos son medios y bajos, los bienes materiales son escasos y el acceso a la educación y la cultura es muy limitada.

Tomando en cuenta que más de la mitad de todos los sujetos de nuestra investigación caen dentro de estas condiciones, el medio socioeconómico se clasificó por categorías. Esta categorización nos es útil para describir las características socioeconómicas y culturales de nuestros sujetos y realizar un análisis más detallado de la influencia que tiene el medio socioeconómico en la comprensión lectora. El medio socioeconómico se clasificó en cinco categorías (A,

B, C, D y E), cada sujeto está representado en una de las cinco categorías. Las categorías de medio socioeconómico quedaron de esta forma:

Clasificación medio socioeconómico					
C a t e g o r í a					
	A	B	C	D	E
Grado de estudios, padres	Los dos padres con profesión	Por lo menos un padre profesionista	Carrera Técnica Preparatoria	Secundaria Primaria	Primaria
Ocupación de los padres	Los dos padres profesionistas.	-Padre profesionista y madre empleada. -Padre profesionista y madre ama de casa	-Padre profesionista y madre empleada. -Padre y madre empleados.	-Empleados -Comerciantes -Amas de casa	-Comerciantes -Amas de casa
Ingresos mensuales	\$12,000 a \$17,000	\$6,000 a \$10,000	\$5,500 a \$4,500	\$4,000 a \$3,500	\$2,000 a \$4,000
Servicios particulares	Internet, teléfono, televisión por cable	Internet, teléfono, televisión por cable	Internet y teléfono o Teléfono y televisión por cable	Teléfono o televisión por cable	Ninguno
Aparatos electrodomésticos	Todos	Todos	Todos	Todos	Estufa de gas y refrigerador
Aparatos electrónicos	Todos	Todos	Todos	Todos, excepto computadora	Televisión, estéreo y DVD, no cuentan con computadora.
Transporte	Automóvil propio	Automóvil propio	Automóvil propio	Transporte público.	Transporte público.
Vivienda	Casa	Casa o depto.	Casa o depto.	Casa o depto.	Vecindad

	particular	particular Depto. rentado	particular,	particular Vecindad	
Libros y lectura	Enciclopedias, diccionarios, revistas de ciencia y de entretenimiento, libros temáticos (medicina, derecho, etc.), libros literarios (novelas, cuentos).	Enciclopedias, diccionarios, revistas de ciencia y de entretenimiento, libros temáticos (medicina, derecho, etc.), libros literarios (novelas, cuentos).	Enciclopedias, diccionarios, revistas de ciencia y de entretenimiento, libros temáticos (medicina, derecho, etc.), libros literarios (novelas, cuentos).	Diccionarios, libros de autosuperación, revistas de entretenimiento, libros de texto.	Libros de autosuperación, libros de texto, revistas de entretenimiento.
Lugares de recreación	Cines, restaurantes, parques, ir de compras.	Cines, restaurantes, parques, ir de compras.	Cines, restaurantes, parques, ir de compras	Cines, parques, visitas familiares, ir de compras.	Parques, visitas familiares, cines, ir de compras.
Programas de televisión y películas que gustan ver	Caricaturas, series de televisión por cable, documentales, noticieros, partidos de futbol, telenovelas. Cine de autor y películas comerciales.	Caricaturas, serie de televisión por cable, documentales, noticieros, partidos de futbol, telenovelas. Cine de autor y películas comerciales.	Caricaturas, series de televisión por cable y nacionales, documentales, noticieros partidos de futbol, telenovelas. Cine de autor y películas comerciales.	Programación de televisión abierta nacional (caricaturas, series, noticieros, futbol, telenovelas). Cine mexicano (de los años 40 y 50 y actual, películas comerciales).	Programación de televisión abierta nacional (caricaturas, series, noticieros, telenovelas, futbol) Cine mexicano de los años 40 y 50 y actual, películas comerciales)

Como ya lo mencionamos en esta clasificación están especificadas las características socioeconómicas y culturales de nuestros sujetos de estudio, sin embargo para realizar un análisis más detallado y estadístico, dividimos las categorías, puesto que las condiciones económicas y culturales de los sujetos son similares pero no iguales, existen pequeñas diferencias entre cada sujeto y categoría. Por ejemplo el sujeto 1 está dentro de la categoría A, tiene todas las características descritas en ésta, excepto que sus ingresos son de \$12, 000 y el sujeto 2 con las mismas condiciones pero con ingresos de \$14, 000; el sujeto 1 está por debajo del sujeto 2. Por lo tanto para situar de mejor manera a los sujetos dividimos las categorías en dos, cada una de estas divisiones la denominamos como nivel. Por esto mismo tenemos cinco categorías socioeconómicas y dentro de cada categoría dos niveles socioeconómicos. De esta manera los alumnos que están en los niveles **10** y **9** presentan las características descritas en la categoría A, los que se encuentran en los niveles **8** y **7** las características de la categoría B, en los niveles **6** y **5** las características de la categoría C, los niveles **4** y **3** la categoría D y los niveles **1** y **2** la categoría E. Para colocar a los sujetos dentro de una de las categorías y un nivel socioeconómico, se tomaron en cuenta las características de cada uno de estos. Se ubicó a los alumnos por el tipo de características que poseen que más se acercan a las descritas en una de las cinco categorías y el número de aspectos mencionados en ésta. Entre más número de características de una categoría tuvo un sujeto, mejor fue ubicado y representado socioeconómicamente. Los aspectos que definieron de manera más importante la ubicación de cada sujeto fueron el nivel de estudios de los padres, los ingresos económicos y servicios. La tabla en donde mostramos las cinco categorías con sus niveles correspondientes y cómo quedaron situados los sujetos se encuentra en el anexo 17.

6.4 Diseño

Utilizamos un diseño exploratorio. Tenemos tres variables independientes; la primera es **nivel socioeconómico** y tiene dos categorías: nivel socioeconómico bajo y nivel socioeconómico medio; la segunda variable corresponde al **tipo de texto** y cuenta con dos categorías: texto expositivo y texto narrativo; la última variable dependiente es **habilidades de lectura** y cuenta con cuatro categorías:

especificación, comprensión global, conocimientos previos e inferencias. La variable dependiente es **nivel de comprensión lectora**.

Los criterios que utilizamos para tipificar a los sujetos de estudio están dados por su estatus socioeconómico: la zona de residencia, nivel de ingresos, nivel de estudio de los padres, servicios con los que cuentan. De esta manera, realizamos la investigación con cuatro grupos de tercero de secundaria (cada grupo de diez alumnos), los dos grupos de nivel socioeconómico bajo pertenecen a dos secundarias ubicadas en el centro de la ciudad de México (en Tepito) los dos grupos de nivel socioeconómico medio proceden de dos secundarias ubicadas en el sur de la ciudad de México.

También realizamos una investigación adicional para determinar si los métodos proposicionales son buenos medidores de la comprensión lectora. En esta investigación la variable dependiente es medición de comprensión lectora; y la variable independiente es métodos de análisis proposicional, la cual tiene dos categorías: método de análisis microproposicional y método de análisis macroestructural.

6.5. Procedimiento

El procedimiento de aplicación de los instrumentos para los cuatro grupos es el mismo, por lo que esta descripción se hará refiriéndose a uno. Se realizaron dos sesiones de evaluación, cada sesión se llevó a cabo en un día diferente de la misma semana o semanas posteriores. Evaluamos un texto por día (recuerdo libre y producción de las ideas principales) a todo el grupo. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente cuatro horas por sesión.

El protocolo de recuerdo y las respuestas al cuestionario fueron registrados en grabadoras.

6.5.1. Primer momento

Antes de la lectura del primer texto los alumnos de todo el grupo contestaron el primer cuestionario económico. El segundo cuestionario se lo llevaron a su casa para que lo contestaran con la ayuda de sus padres y lo devolvieran para la segunda sesión, sin embargo tardaron entre tres y cuatro días en entregarlo.

Debido a que los aplicadores solamente fuimos dos y que la aplicación se hizo de manera individual, los alumnos debían salir de sus salones de dos en dos para la lectura y la aplicación de los instrumentos. El primer texto que se trabajó fue el narrativo; primero se les proporcionó el texto para su lectura, aclarándoles que tenían que leer el texto con cuidado porque después de la lectura tenían que hacer un relato del texto lo más parecido al original y tendrían que contestar unas preguntas relacionadas con el texto; después se les pidió su versión de la lectura y se grabó para su posterior análisis; enseguida se les aplicaron las preguntas del cuestionario, las cuales fueron contestadas de manera oral y fueron grabadas.

6.5.2. Segundo momento

Esta segunda sesión se llevó a cabo días después de la primera (el tiempo varió para cada grupo, pues dependió de los tiempos que tenían disponibles las escuelas, pero no fue mayor a tres días), el procedimiento fue el mismo llevado a cabo en el primer momento pero ahora se trabajó el texto expositivo.

6.5.3. Tercer momento

Este momento consistió en la calificación de las pruebas: cuestionario de comprensión lectora, cuestionarios de nivel socioeconómico, y protocolos de recuerdo de cada texto (este último es la versión de los textos de cada, los cuales se transcribieron con anterioridad. El protocolo de recuerdo se analizó a partir de la confrontación con los instrumentos de análisis microestructural, y de los instrumentos de análisis macroestructural).

A partir de la aplicación se obtuvieron de cada niño y por grupo ocho medidas:

- Dos medidas de medio socioeconómico (una medida del cuestionario económico y otra del cultural)
- Dos medidas de cuestionarios de comprensión lectora (una por tipo de texto)
- Dos medidas de análisis microestructural (una por tipo de texto)
- Dos medidas de análisis macroestructural (una por cada texto)

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7.1. Resultados

7.1.1. Qué tipo de textos comprenden mejor nuestros sujetos de estudio: un texto narrativo o un texto expositivo.

Los conocimientos previos son de especial atención en esta parte de nuestro estudio debido a que cada texto que utilizamos requiere que el lector posea distinto tipo de conocimiento para su comprensión. Los conocimientos previos influyen de manera fundamental en la comprensión; cuando el lector no cuenta con los conocimientos necesarios, la memoria operativa se ve obligada a realizar un excesivo trabajo de retención de información, lo cual impide que pueda poner en juego funciones de procesamiento, como la integración de información a nivel local y global, la realización de inferencias, la creación del modelo situacional, etcétera. Hay una relación muy estrecha entre la realización de inferencias elaborativas y los conocimientos previos (este tipo de inferencias permite determinar si el lector ha formado el modelo situacional, lo cual es señal de que se ha tenido una comprensión profunda de la lectura), pues cuando se tiene un conocimiento amplio sobre lo que se lee hay mayor probabilidad de que el lector pueda guiar su lectura mediante la anticipación o aportar al texto información que no aparece en éste.

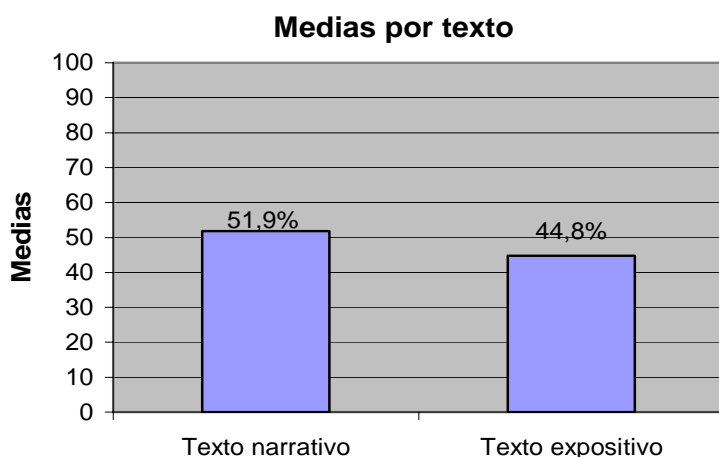
Los conocimientos que son indispensables para la comprensión de un texto es el referente a su temática y su estructura, como ya lo hemos mencionado anteriormente, los textos expositivos suelen presentar mayores dificultades para su lectura, respecto de los textos narrativos, debido a que es necesario poseer conocimientos que generalmente son adquiridos en el ámbito escolar, mientras que los conocimientos sobre los textos narrativos se adquieren en contextos escolares y extraescolares. Por ejemplo, los esquemas de conocimiento sobre cómo se comporta una persona en determinadas circunstancias o cuáles son los objetos característicos de determinado lugar es un conocimiento extra que una persona suele poseer.

Los conocimientos sobre los que tratan los textos que utilizamos para este estudio, nos parece que son familiares a nuestros sujetos de estudio; debido a que el texto narrativo versa sobre un padre que lleva su hijo herido en busca de un doctor, mientras lo reprende por su mala conducta; el texto expositivo trata sobre la Conquista de América, tema que es parte de las lecciones de los libros de historia de tercer grado de educación secundaria. Pensamos que el medio socioeconómico al que pertenecen nuestros grupos de estudio puede influir en la comprensión de los textos que les presentamos para su lectura. Deberíamos esperar que los grupos y los sujetos procedentes de medio socioeconómico desfavorable tengan mayores dificultades en la lectura del expositivo que en la del texto narrativo, debido que las interacciones que permite su medio favorecería la comprensión del segundo texto y dificultarían la lectura del primero; y que los sujetos y grupos procedentes de medio socioeconómico más elevado tendrán un desempeño similar en la lectura de los dos textos, propiciado, entre otras cosas, por buenos hábitos de estudio que contribuirían a un “buen nivel” de conocimientos escolares.

Si bien es cierto que contamos con cuatro grupos de estudio pertenecientes a cuatro escuelas secundarias y que es un imperativo realizar las comparaciones entre los cuatro grupos (lo cual haremos), también creemos pertinente realizar un análisis por nivel socioeconómico, para esto reducimos los cuatro grupos a dos, debido a que las condiciones económicas y sociales son muy similares entre los dos grupos de la delegación Cuauhtémoc, por un lado, y los grupos de las delegaciones Benito Juárez y Tlalpan, por el otro. Los sujetos que conforman los grupos de las secundarias de Cuauhtémoc tienen en común que pertenecen a la zona de Tepito y la Lagunilla, la mayoría sólo viven con uno de sus padres, y el grado de estudio de los padres no sobrepasa, en la mayoría de los casos, los estudios a nivel secundaria. Por su parte los grupos de Benito Juárez y Tlalpan tienen en común que están ubicadas al sur de la ciudad de México, que la mayoría viven con sus padres (padre y madre), que un buen número de los padres tienen estudios de nivel licenciatura, etcétera.

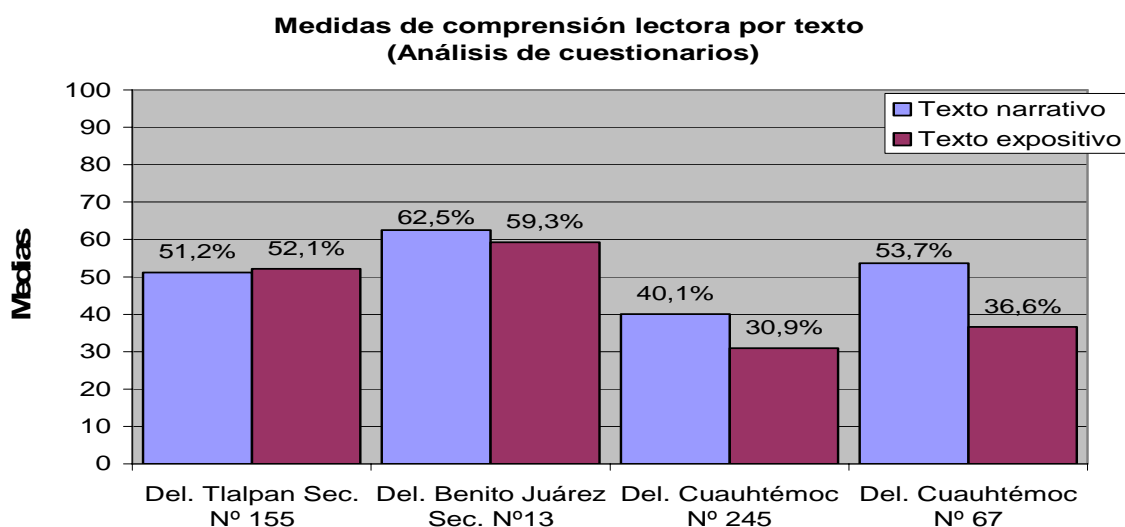
Con el propósito de saber qué texto, de manera general, fue mejor comprendido mostramos la gráfica 7.1, en donde se encuentran las medias totales por texto:

Gráfica 7.1



Entre el texto narrativo y el texto expositivo hay una diferencia de 7.1%. Esto nos indica que los grupos, de manera general, tuvieron mejores puntuaciones en el texto narrativo que en el texto expositivo y por lo mismo comprendieron mejor el texto narrativo. A continuación presentamos la gráfica 7.2 donde se muestran las medias de resultados por grupo de cada texto, para que a partir de éstas saber de manera detallada el grado de comprensión que tuvo cada grupo por texto:

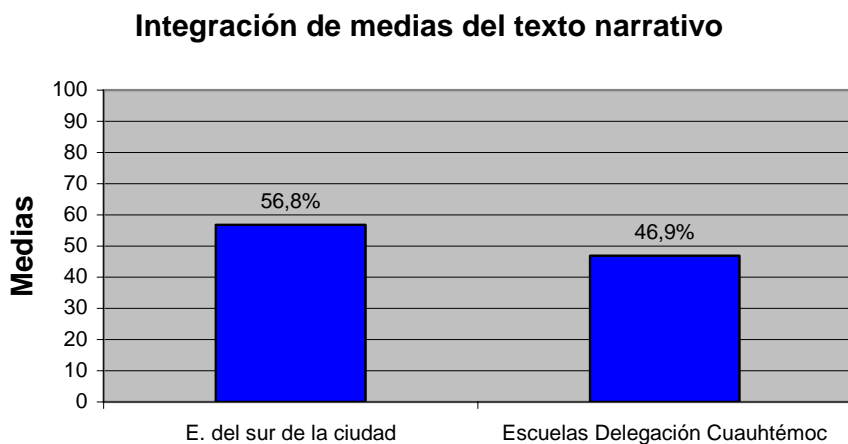
Gráfica 7.2



En la gráfica se puede observar que los grupos de las escuelas del sur de la ciudad (escuelas de las delegaciones Benito Juárez y Tlalpan) obtuvieron, en general las mejores puntuaciones en la lectura de los dos textos; el único grupo proveniente de las escuelas de la delegación Cuauhtémoc que presentó puntuaciones superiores a las de los grupos del sur de la ciudad fue la secundaria N° 67, la cual tuvo una mejor comprensión del texto narrativo que el grupo de Tlalpan. También se observa que la distancia en puntuaciones entre los dos textos en las escuelas de la delegación Cuauhtémoc son más marcadas que las distancias que hay en las puntuaciones de los textos de las escuelas del sur de la ciudad.

Con el motivo de iniciar el análisis más preciso de estas diferencias a continuación mostramos un par de gráficas donde se muestran las diferencias de comprensión que hubo entre los grupos del sur de la ciudad y los de la escuela de la delegación Cuauhtémoc, por medio de una integración de medias. Iniciamos con la integración de medias del texto narrativo, gráfica 7.3:

Gráfica 7.3



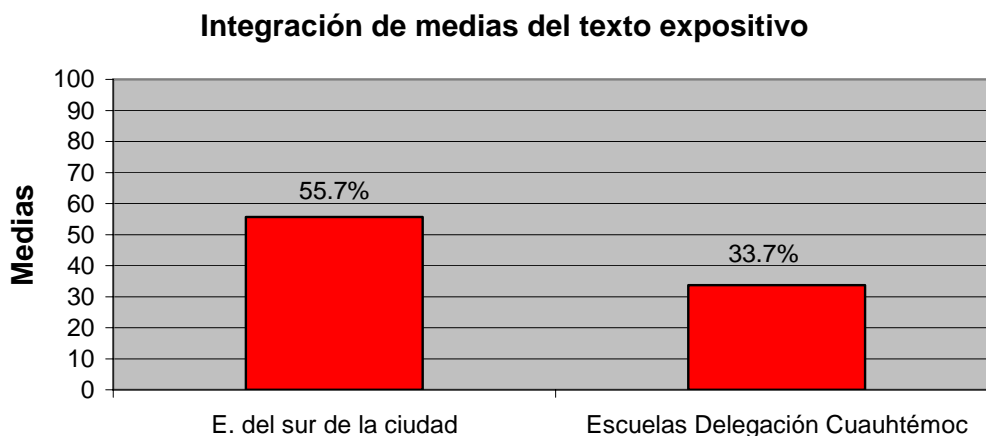
La diferencia de medias entre los dos grupos es de 9.9 puntos, esta diferencia está dada principalmente por los contrastes en las puntuaciones del grupo de la escuela de Benito Juárez y uno de los grupos de la delegación Cuauhtémoc, la puntuación del primer grupo fue de 62.5 y las puntuaciones del grupo de la secundaria N° 245, fue de 40.1). La diferencia entre estas escuelas es muy alta, es de 22.4 puntos. Por otro lado, la diferencia entre los otros dos grupos es muy pequeña; apenas es de 1.8 puntos y es favorable a la escuela de la delegación Cuauhtémoc (la puntuación de la

escuela de Tlalpan es de 51.2, mientras que la puntuación de la secundaria N° 67 es de 53.7).

A partir de de estos resultados podemos afirmar que los grupos de las escuelas del sur de la ciudad, de manera global, tuvieron una mejor comprensión del texto narrativo, pero tenemos que tomar en cuenta que, las puntuaciones del grupo Tlalpan no fueron las esperadas (pues no rebasaron las puntuaciones que obtuvo en el texto expositivo, como marca la tendencia general). Por otra parte, con respecto al grupo de la delegación Cuauhtémoc, se debe de tomar en cuenta que los alumnos de la secundaria N° 245 registraron el puntaje más bajo y que el grupo de la secundaria N° 67 obtuvo puntajes relativamente buenos, debido a que empató a la escuela de la delegación Tlalpan.

Ahora procedemos a analizar los resultados obtenidos por los grupos en la lectura del texto expositivo. En la siguiente gráfica, 7.4, están los resultados de la integración de medias en la lectura del texto expositivo:

Gráfica 7.4



Como mencionamos, las diferencias en integración de medias del texto narrativo fue de 9.9 puntos; en esta gráfica se puede observar que la diferencia entre las medias del texto expositivo es más marcada, ésta es de 22 puntos. Esta diferencia tan marcada refleja que los grupos de las secundarias del sur de la ciudad puntuaron más alto que el grupo de las escuelas de la delegación Cuauhtémoc: los alumnos de

la escuela de la delegación Benito Juárez volvieron a tener un nivel más alto de comprensión que los demás grupos (tuvieron un puntaje de 59.3); el grupo de la delegación Tlalpan ocupó el segundo lugar (con un puntaje de 52.1); los alumnos de la secundaria N° 63, de la delegación Cuauhtémoc, ocuparon el tercer lugar (al tener 36.6 puntos); y el otro grupo de la delegación Cuauhtémoc, de la secundaria N° 245, ocupar el último lugar (con 30.9 puntos).

Con este análisis se confirma que el grupo de la secundaria de la delegación Benito Juárez fue quien comprendió mejor el texto expositivo y que los sujetos de la delegación Tlalpan también mostraron un buen nivel de comprensión del texto expositivo, pues apenas hay una distancia de 7.2 punto de diferencia de las puntuaciones del grupo de la delegación Benito Juárez. Por su parte el grupo de la secundaria N° 67, la escuela de la delegación Cuauhtémoc, tuvo un descenso de puntuaciones considerable respecto a la puntuación que obtuvo en el texto narrativo. Y el grupo de la secundaria N° 245 volvió a ser el último en las puntuaciones.

El análisis hecho en las puntuaciones obtenidas en la lectura de los dos textos nos indica que los grupos de las escuelas del sur comprendieron mejor el texto expositivo que los grupos de las escuelas de la delegación Cuauhtémoc; los 22 puntos de diferencia que hay entre las puntuaciones de los dos grupos (y que representa una distancia equivalente del 39.4 % respecto al total de la puntuación de las escuelas del sur) reflejan una diferencia notable en comprensión entre los dos grupos de distinto nivel socioeconómico en la lectura del texto expositivo (el grupo de nivel socioeconómico mas alto puntúo más que el de nivel socioeconómico bajo). Esta clara diferencia en comprensión no sucedió en la lectura del texto narrativo, donde las diferencias de comprensión entre los dos grupo de nivel socioeconómico diferente no fueron tan claras, de hecho, el grupo de la secundaria N° 67 obtuvo ligeramente mejores puntajes que el grupo de la escuela de la delegación Tlalpan.

Para tener una visión más amplia de los lugares obtenidos por cada grupo en la comprensión de los dos textos mostramos la tabla 7.1 donde están ordenados los grupos según el puntaje obtenido:

Tabla 7.1**Lugares ocupados por los cuatro grupos en la lectura de los textos narrativo y expositivo**

Lugar ocupado	Texto narrativo			Texto expositivo		
	Grupo	Puntaje	Diferencia con el primer lugar	Grupo	Puntaje	Diferencia con el primer lugar
1º	Del. B. Juárez Sec. N° 155	62.5 %	0	Del. B. Juárez Sec. N° 155	59.3	0
2º	Del. Cuauh. Sec. N° 67	53.7 %	8.8	Del. Tlalpan Sec. 13	52.1	7.2
3º	Del. Tlalpan Sec. 13	51..2 %	11.3	Del. Cuauh. Sec. N° 67	36.6	22.7
4º	Del. Cuauh. Sec. N° 245	40.1%	22.4	Del. Cuauh. Sec. N° 245	30.9	28.4

7.1.2. Conclusiones

De manera general, los grupos de nivel socioeconómico más elevado tuvieron una mejor comprensión de los dos textos, así lo muestra los resultados donde se comparan las medias de los grupos del sur de la ciudad y la de los grupos de la delegación Cuauhtémoc. En la diferencia de medias del texto narrativo hay una distancia de 9.9 puntos; mientras que la distancia que hay entre la media de los dos grupos en la lectura del texto expositivo es de 22 puntos. Estas diferencias nos confirman lo que ya se mencionó en nuestro análisis: que los dos grupos del sur de la ciudad dominaron en la comprensión del texto expositivo; pero que en la lectura del texto narrativo sólo el grupo de la delegación Benito Juárez superó a lo dos grupos de nivel socioeconómico bajo. Pues el grupo de Tlalpan tuvo ligeramente menores puntajes que el grupo de Cuauhtémoc de la secundaria N° 67.

Resultados similares encontró Gárate (1996) la cual realizó una investigación para conocer en qué medida los factores del contexto ecológico influyeron en la comprensión de cuentos de un grupo de un contexto urbano y un grupo de contexto rural. Los resultados obtenidos reflejaron que el grupo urbano obtuvo mejores puntuaciones que el grupo de procedencia rural en la lectura de cuatro textos diferentes (uno con estructura simple y contenido típico, uno con estructura simple contenido rural, uno con estructura compleja y contenido típico, y por último, uno con estructura compleja y contenido rural), mientras que de los cuatro textos el

grupo de procedencia rural leyó de mejor manera el texto de estructura simple y contenido rural.

En el siguiente apartado trataremos de determinar que tipo de habilidades de lectura posee cada uno de los grupos y qué relación hay entre las habilidades y los resultados obtenidos en este apartado

7.1.3. Qué habilidades de lectura poseen los grupos de diferente nivel socioeconómico.

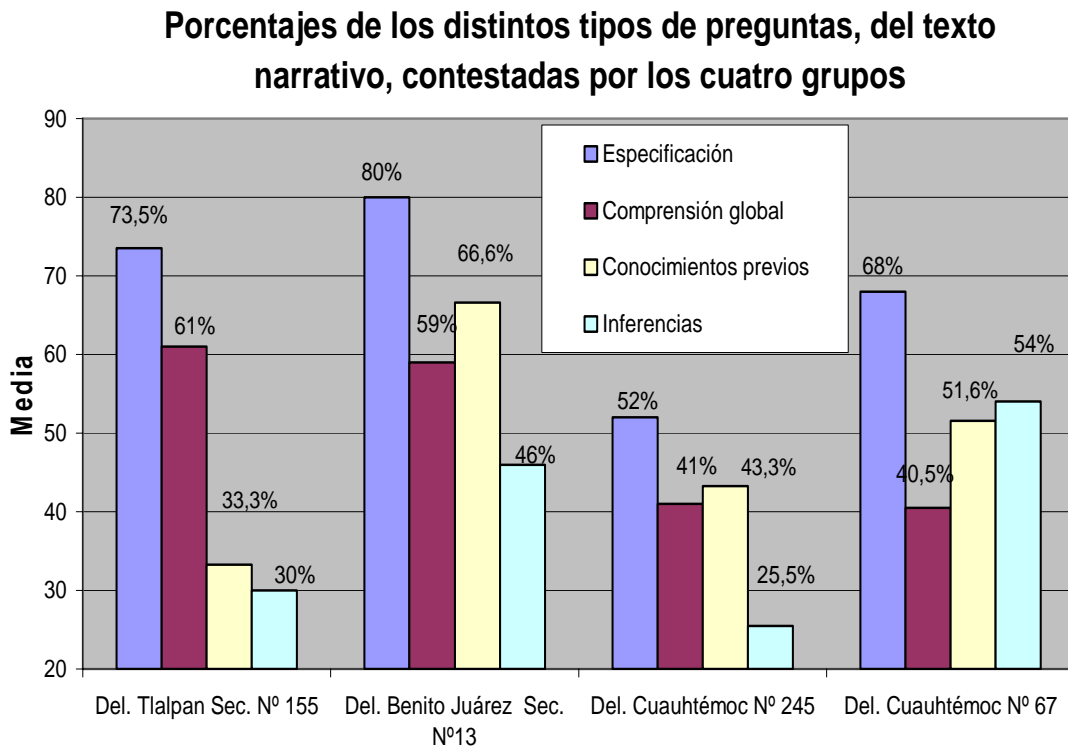
Lo siguiente que haremos es tratar de saber qué relación hay entre los resultados obtenidos en la comprensión de los textos y los puntajes obtenidos en los diferentes tipos de preguntas, en especial con los conocimientos previos. Como ya lo hemos mencionado, las preguntas del cuestionario están diseñadas con el propósito de determinar que habilidades poseen y utilizan nuestros sujetos de estudio; las más importantes son precisamente las que utilizamos para diseñar el cuestionario: especificación, comprensión global, conocimientos previos e inferencias (aunque los conocimientos previos no son considerados como habilidades si influyen en el desempeño de las habilidades necesarias para la comprensión).

Antes de iniciar el análisis cabe hacer algunas observaciones respecto a las habilidades necesarias para la comprensión lectora. Cuando los puntajes de conocimientos previos, de inferencias y de la comprensión global son altos podemos considerar que los individuos están teniendo una comprensión profunda, lo cual implica que se están formando el modelo de la situación de manera adecuada. Cuando solamente los puntajes de conocimientos previos y las inferencias tienen altos puntajes o están por encima de la comprensión global, debemos considerar que no se está teniendo una comprensión completa profunda de todo el texto, sino sólo de algunos aspectos. Por otro lado el nivel de especificación debe de corresponder o de ir en correlación con el nivel de conocimientos previos y de comprensión global, es decir si hay bajos niveles de conocimientos previos y comprensión global debe haber bajos niveles de especificación. Cuando los niveles de especificación no correlacionan con los niveles de conocimientos previos y comprensión global, esto indicará que los individuos están recordando información

pero sólo en el nivel proposicional (datos) y no existe la formación del modelo situacional, es decir la comprensión profunda. Referente a la especificación cabe hacer una última observación, los niveles de especificación son mayores en el texto narrativo que en el texto expositivo; esto lo atribuimos a que el recuerdo y la integración de la información resulta más compleja cuando se trata de un texto de naturaleza expositiva que narrativa. En nuestro texto narrativo los niveles de especificación siempre están por encima de las demás habilidades, aunque en diferente grado, mientras que los niveles de especificación en el texto expositivo están al nivel de las otras habilidades.

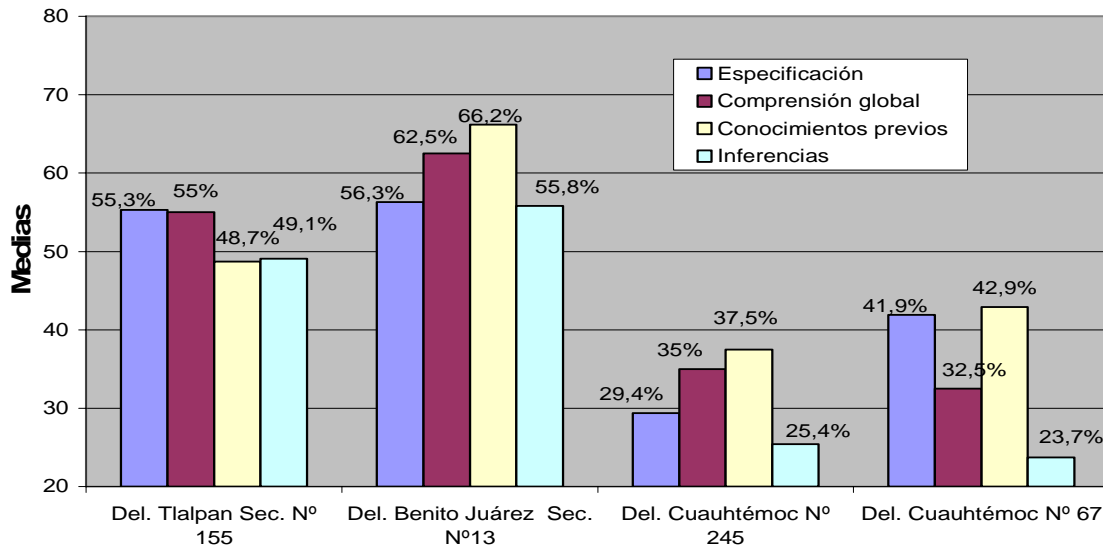
Hay puntos sobre los que nos puede dar luz el análisis de los puntajes de los diferentes tipos de preguntas, antes de iniciar el análisis observemos las gráficas del texto narrativo (gráfica 7.5) y el texto expositivo (gráfica 7.6):

Gráfica 7.5



Gráfica 7. 6

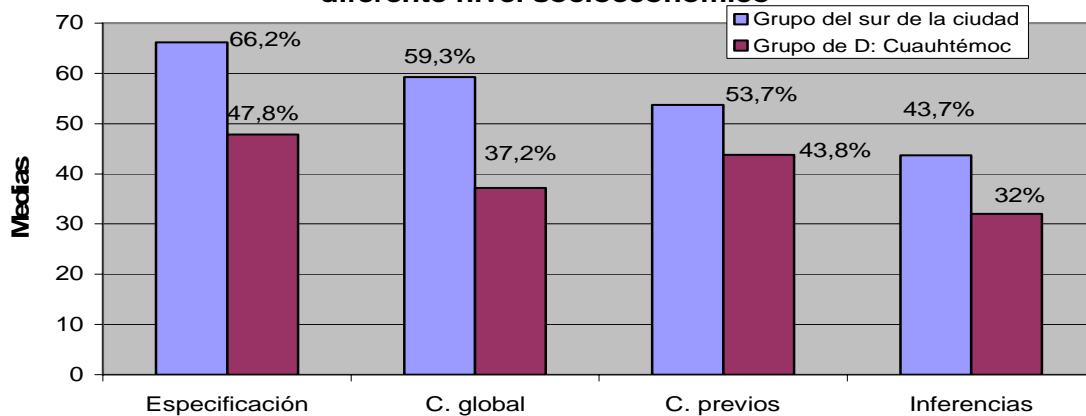
Porcentajes de los distintos tipos de preguntas, tel texto expositivo, contestadas por los cuatro grupos



Uno de los puntos que llaman la atención es que los niveles de especificación y comprensión global, en los dos textos, son más altos en todos los casos en los grupos del sur que en los de la Delegación Cuauhtémoc; mientras que las diferencias de los niveles de conocimientos previos y de inferencias son menos marcadas entre los grupos de diferente nivel socioeconómico. En la gráfica 7.7 de integración de medias de habilidades se aprecia con más claridad:

Gráfica 7. 7

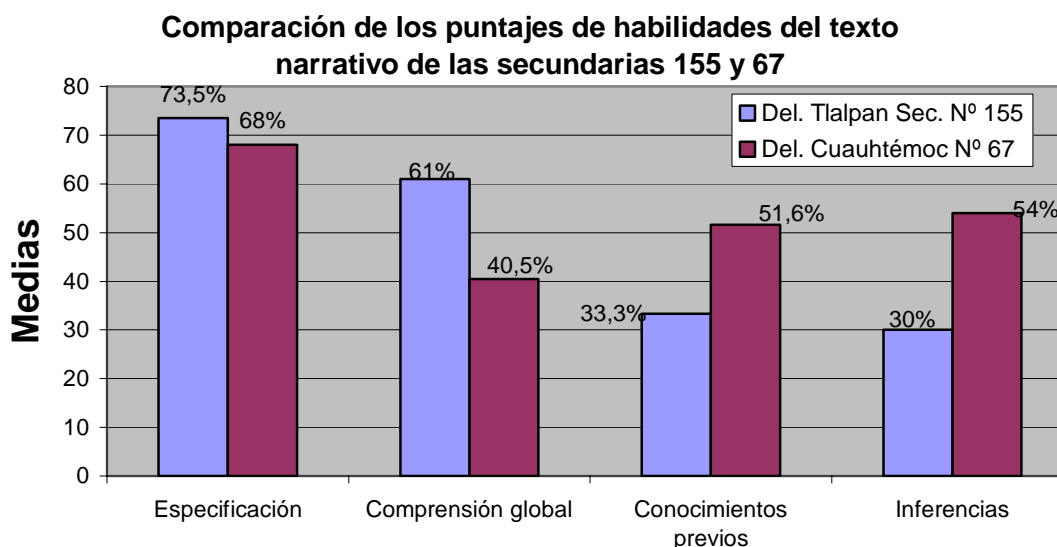
Diferencia de medias de habilidades entre los grupos de diferente nivel socioeconómico



Esto último nos indica que los grupos del sur de la ciudad tienen mayor capacidad de especificación y comprensión global que el grupo de las escuelas de la delegación Cuauhtémoc, lo cual implica que su capacidad de memoria operativa, de selección de información y de integración está menos desarrollada en los alumnos de la delegación Cuauhtémoc. De esto se desprende que las diferencias en la comprensión de los textos por los dos grupos están determinadas por un mejor manejo, por parte de los grupos del sur, de las habilidades relacionadas con la captación de información proveniente del texto.

En cuanto a las habilidades de conocimientos previos e inferencias no podemos concluir que los grupos del sur de la ciudad hayan puntuado en todos los casos más alto que los grupos del centro, debido a que las escuelas del sur de la ciudad en la lectura del texto narrativo sólo el grupo de Benito Juárez tiene puntajes más alto en estas habilidades que los grupos del centro de la ciudad. Los dos grupos del centro de la ciudad en la lectura del texto narrativo tienen mayores puntajes en conocimientos previos que el grupo de Tlalpan y el grupo de la secundaria N° 67 supera también al grupo de Tlalpan en la elaboración de inferencias. Para terminar este apartado analizaremos la distribución de los puntajes de habilidades en el texto narrativo del grupo de la delegación Tlalpan y el grupo de la secundaria N° 67 de la delegación Cuauhtémoc. Debido a que estos dos grupos empataron en puntajes en la lectura del texto narrativo pero la distribución de sus puntajes de habilidades son muy diferentes. Este análisis nos puede dar elementos para observar el peso de los conocimientos previos en la comprensión. Veamos la gráfica 7.8 y observemos las columnas de los dos grupos (secundarias N° 155 y 67). Como se podrá ver en la escuela de Cuauhtémoc, secundaria N° 67, el puntaje es de 51.6, mientras que el de la escuela de Tlalpan es de 33.3, en la barra de conocimientos previos. Esta distribución en los puntajes de conocimientos previos de las dos escuelas posibilita el grupo de secundaria N° 67 tenga altos puntajes de inferencias, mientras que el grupo de la secundaria N° 155 mostró limitación para contestar las preguntas de inferencias.

Gráfica 7. 8



En la gráfica, en los dos primeros pares de columnas, se confirma que las habilidades de especificación y de comprensión global son mayores en el grupo de las escuelas del sur, pero en las otras dos columnas la diferencia se invierte. Podemos ver una diferencia muy marcada entre los conocimientos previos y las inferencias entre los dos grupos.

Creemos que los buenos puntajes obtenidos por la escuela de Cuauhtémoc posibilitan que este grupo pueda tener un buen nivel de inferencias. Esta escuela no tuvo una mejor comprensión debido a que tienen deficiencias en la especificación y en la comprensión global. Como lo habíamos dicho al inicio de este análisis: altos niveles de conocimientos previos y de inferencias combinado con bajo niveles de comprensión global da como resultado que haya una comprensión profunda sólo de algunas partes del texto. Por su parte el grupo de Tlalpan no obtuvo mejores puntajes debido a que no poseía los conocimientos necesarios para realizar inferencias elaborativas. Este grupo seleccionó y retuvo información pero no logró elaborar el modelo situacional, su comprensión se produjo a nivel sólo a nivel preposicional, debido a que no poseía los conocimientos previos necesarios.

7.1.4. Conclusiones

El análisis hecho a las habilidades ocupadas, en la comprensión de los textos, por los cuatro grupos nos permitió determinar que los grupos de nivel socioeconómico alto tuvieron, de manera general, mayor capacidad en las cuatro habilidades, en la lectura de los dos textos; pero que los grupos de nivel socioeconómico bajo mostraron tener niveles buenos de conocimientos previos en la lectura del texto narrativo, los cuales fueron superiores a los del grupo de Tlalpan, esto propició que, principalmente, el grupo de la delegación Cuauhtémoc de la secundaria N° 67 tuviera buenos niveles de inferencias y que pudiera tener una mejor comprensión que el grupo de la delegación Tlalpan en la lectura del texto narrativo.

A partir de esto concluimos que los grupos de nivel socioeconómico alto comprendieron mejor, de manera general, los dos tipos de textos, gracias a que tienen una mejor formación académica. Las habilidades de lectura que más se promueven en el ámbito escolar son, precisamente, la especificación y la comprensión global; es decir, la exposición por parte de los alumnos, en diferentes modalidades y grados, de la información que aparece en el texto. Los alumnos de nivel socioeconómico alto mostraron tener, en la lectura del texto expositivo, altos niveles de conocimiento previo (como ya lo mencionamos anteriormente el tema del texto expositivo es parte del curso de tercero de secundaria); esto abona a favor de que estos grupos tienen mejor formación académica que los alumnos de nivel socioeconómico bajo, los cuales mostraron tener un nivel muy bajo de conocimientos previos en el texto expositivo.

El desempeño relativamente bueno de los alumnos de nivel socioeconómico bajo en lectura del texto narrativo, respecto a la lectura del texto expositivo, es producto de su nivel de conocimientos previos (el cual permitió buenos niveles de inferencias elaborativas). Recordemos que nuestro texto narrativo requiere de conocimientos que son proporcionados tanto en el ámbito académico como extra académico. El texto narrativo que ocupamos requiere, entre otras cosas, que los lectores conozcan los códigos de comportamiento de padres e hijos en ambientes conflictivos; este tipo de conocimiento es muy familiar para los adolescentes que viven en la zona de Tepito, lugar de procedencia de nuestro grupo de estudio. Para ejemplificar esto

mostramos algunas respuestas a la pregunta nº 13, de conocimientos previos de nuestro cuestionario del texto narrativo, realizadas por alumnos de la escuela de Tlalpan (tercer lugar en nivel socioeconómico) y por alumnos de la escuela de Cuauhtémoc (último lugar en nivel socioeconómico). La pregunta es la siguiente:

Tomando el punto de vista del padre ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio? Imagina una, describe lugares, personas y objetos.

El párrafo que dio motivo a la pregunta es este:

He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: “¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!” Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena (Rulfo, 1953 p. 74)

De los diez alumnos de la escuela del sur de la ciudad sólo tres contestaron correctamente, mientras que ocho alumnos de la escuela del sur de la ciudad contestaron de manera adecuada. Aquí mostramos algunas contestaciones tomadas como no pertinentes del grupo de Tlalpan:

1. Podrían ir con sus amigos a jugar futbol y a la escuela.
2. Se dedicaba a algo del campo, con su papá, para ganar dinero.
3. Cuidando ovejas, en el monte sentado, en un árbol con sombra.
4. A arreglar cosas, así como objetos que ya no servían.
5. Arando la tierra y vivía en un pueblo, tendría a más de cinco para trabajar la tierra.

En seguida mostramos algunas contestaciones de los alumnos de las escuelas de Cuauhtémoc que tomamos como acertadas:

1. Matar en pueblos a gente inocente, con cuchillo.
2. Mataba a gente en el campo a personas que no le caían bien, con pistola.
3. Que andaba vagando en la calle, tenía malas amistades.

4. Él se dedicaba a robar tiendas o bancos y con gente y tenía sus cómplices y todo eso y le cayó la chota y en ese momento lo apuñalaron.

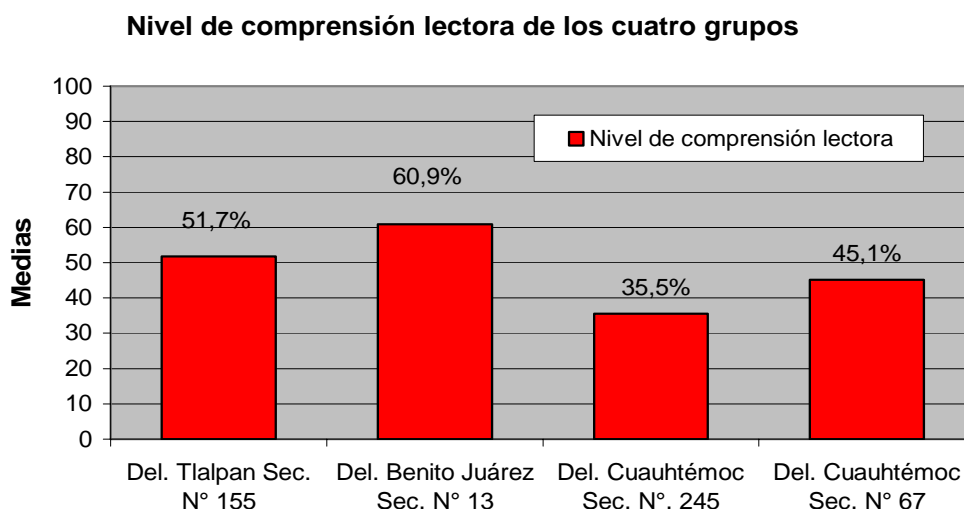
5. Mataba a gente buena, que no se merecía la muerte, así le dijo su padre a Ignacio.

Como se puede ver los alumnos que obtuvieron los puntajes más bajos en nivel socioeconómico mostraron tener mayor conocimiento que los alumnos de la delegación Tlalpan de las relaciones humanas de medios conflictivos como los que se describen en el texto narrativo.

7.1.5. Qué relación hay entre el nivel de comprensión lectora y el nivel socioeconómico de nuestros sujetos de estudio.

En este apartado trataremos de determinar cómo influye el nivel socioeconómico de nuestros sujetos de estudio en su nivel de comprensión lectora. Iniciamos presentando la gráfica 7. 9 que contiene los resultados totales de comprensión lectora de los cuatro grupos (estas medias totales son el producto del análisis de las puntuaciones del texto narrativo y el expositivo):

Tabla 7. 9



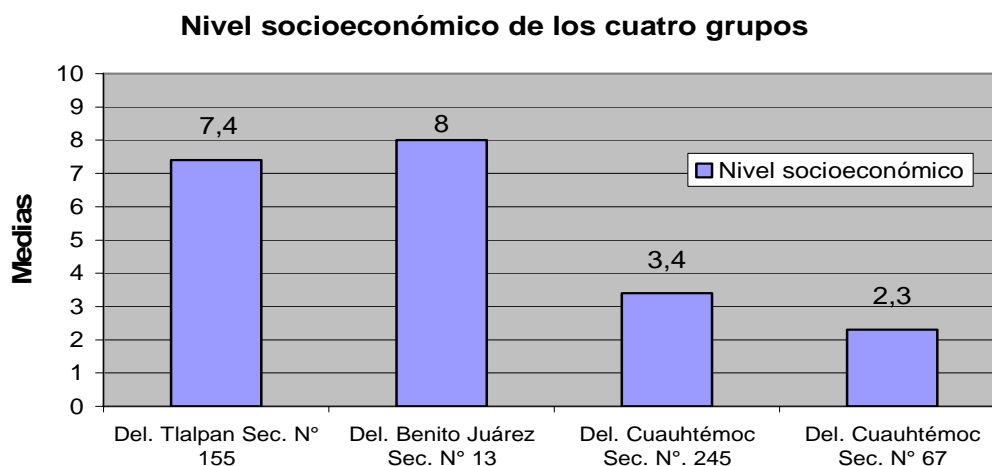
El grupo de la escuela de la delegación Benito Juárez registró el nivel de comprensión más alto, le siguió el grupo de la delegación Tlalpan, después el grupo de la secundaria N° 67, de la delegación Cuauhtémoc y el último lugar en nivel de comprensión fue el grupo de la secundaria N° 245. Los resultados que llaman la atención son que la secundaria de Benito Juárez tuvo el nivel más alto; que la diferencia en puntuaciones entre los grupos de las delegaciones Tlalpan y Cuauhtémoc, de la secundaria N° 67 es muy corta, es apenas del 6.6%; y que el grupo de la secundaria N° 245 registró la puntuación más baja, entre este grupo y el grupo de Benito Juárez hay una diferencia de 25.4%. En la tabla 7. 2 se muestran las diferencias de cada escuela respecto al primer lugar:

Tabla 7. 2**Diferencia en puntaje de nivel de comprensión lectora de los cuatro grupos**

Lugar ocupado	Escuela	Puntaje	Diferencia con el primer lugar
1º	Del.B. Juárez, Sec. N° 13.	60.9%	0
2º	Del. Tlalpan, Sec. N° 155.	51.7%	9.2%
3º	Del. Cuauhtémoc, Sec. N° 67.	45.1%	15.8%
4º	Del. Cuauhtémoc, Sec. N° 245.	35.5%	25.4%

A continuación mostramos los resultados que registramos en el nivel socioeconómico en los cuatro grupos. Los resultados individuales de cada estudiante se encuentran en el anexo (del 11-a al 14-d). En este punto es pertinente recordar que para graduar el nivel socioeconómico utilizamos cinco categorías, las características que deben de presentar los alumnos para ser incluidos en estas clasificaciones ya fueron descritas en el método. Otra aclaración que hay que hacer (y que también ya se mencionó en el método) es que con el propósito de realizar un análisis más detallado del nivel socioeconómico de nuestros sujetos de estudio y también para poder realizar la comparación entre nivel de comprensión lectora y nivel socioeconómico las cinco categorías las ampliamos a diez. De esta manera los alumnos que situamos en los niveles **10** y **9** deben de presentar las características descritas en la categoría **A**; los alumnos que situamos en los niveles **8** y **7** deben de presentar las características descritas en la categoría **B**, y así sucesivamente. En la gráfica 7.10 se encuentran los resultados del análisis hecho al nivel socioeconómico de nuestros grupos de estudio:

Tabla 7.12



En la gráfica se puede ver que los grupos de las escuelas que están localizadas en el sur de la ciudad tienen un nivel muy similar, entre ellos apenas hay una distancia de .6, es decir entre los dos grupos no hay la distancia correspondiente a un nivel. De igual manera, los grupos de las escuelas ubicadas en la zona del centro de la ciudad tienen muy poca diferencia entre sus puntuaciones; ésta es de 1.1, la distancia equivalente a un nivel. El dato más sobresaliente que refleja esta tabla es que entre los grupos del sur de la ciudad y los del centro las distancias son notables; entre el grupo de la delegación Benito Juárez y el grupo de la delegación Cuauhtémoc, secundaria N° 67, hay una distancia de 5.7, es decir más de 5 ½ niveles. En la tabla 7.3 está la información referente a las distancias que hay entre los grupos:

Tabla 7.3 Diferencia en puntajes de nivel socioeconómico

Lugar ocupado	Escuela	Puntaje	Diferencia con el primer lugar
1º	Del.B. Juárez, Sec. N° 13.	8	0
2º	Del, Tlalpan, Sec. N° 155.	7.4	.6
3º	Del. Cuauhtémoc, Sec. N° 245.	3.4	4.6
4º	Del. Cuauhtémoc, Sec. N° 67.	2.3	5.7

Ahora vamos a realizar la comparación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel socioeconómico de los grupos. Iniciamos este análisis presentando los resultados que arrojó el *coeficiente de correlación de Pearson* en la comparación de estas medidas (tabla 7.4):

Tabla 7.4

Correlación de Pearson entre el cuestionario y el instrumento de análisis microestructural

	N. de Comprensión lectora	N. socioeconómico
Correlación de Pearson	1	.535
N	40	40
** Correlación significativa al nivel 0.01		

Según Sampieri, Collado y Baptista. (2003) estos son los niveles de correlación:

- 0.00 = No hay correlación.
- 0.10 = Correlación negativa débil.
- 0.50 = Correlación media.
- 0.75 = Correlación considerable.
- 0.90 = Correlación muy fuerte.
- 1.00 = Correlación perfecta.

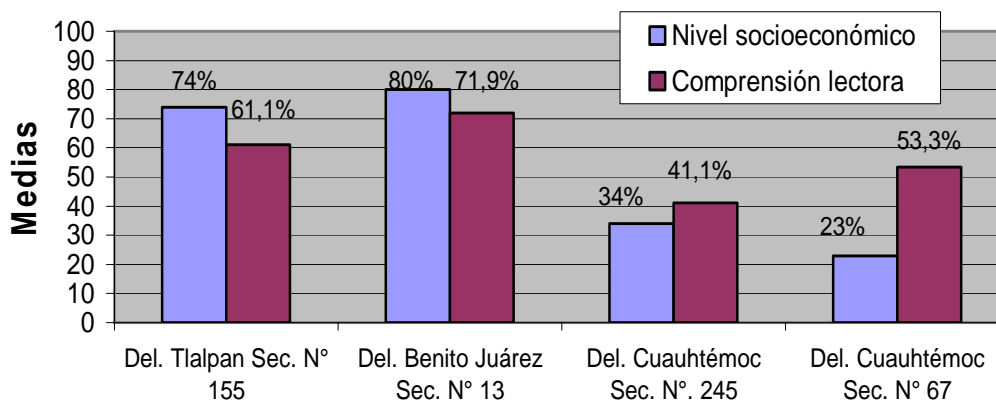
La correlación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel socioeconómico de los cuatro grupos es una **Correlación media**. Esto nos indica que existe relación entre el nivel socioeconómico y el de comprensión lectora en nuestros sujetos de estudio, pero que no podemos considerar que en todos los casos que a mayor nivel socioeconómico corresponde un mayor nivel de comprensión lectora.

Para continuar con este análisis presentamos una gráfica donde se comparan los niveles de comprensión lectora y el socioeconómico. Para poder realizar la

confrontación entre estos niveles es pertinente que adecuemos las puntuaciones de nivel de comprensión lectora debido a que si los presentamos con los valores mostrados arriba, el nivel socioeconómico siempre estará por encima de la puntuación de comprensión. Esto se debe a que ningún alumno alcanzó el puntaje máximo en comprensión (100%), mientras que tres alumnos si alcanzaron el máximo de nivel socioeconómico (10). Recordemos que en esta comparación estamos tomando en cuenta el máximo nivel alcanzado y no el máximo de nivel posible. Por esto mismo, para realizar esta comparación, el 84.6% representa el 100% en la escala de los niveles de comprensión lectora. Mediante una regla de tres adecuamos las puntuaciones de los cuatro grupos alcanzadas en comprensión lectora. Así las puntuaciones originales: 51.7%, 60.9%, 35.5% y 45.1, pasan a tomar los siguientes valores: 61.1%, 71.9%, 41.9% y 53.3%. Después de estas observaciones procedemos a mostrar la gráfica 7.11, donde se comparan los dos tipos de niveles:

Tabla 7.11

Comparación de nivel socioeconómico y de comprensión lectora por grupo



En la gráfica se puede ver que en los grupos de las escuelas del sur de la ciudad las puntuaciones de nivel socioeconómico están por encima de las puntuaciones de nivel de comprensión lectora, mientras que en los grupos de las escuelas del centro de la ciudad esta relación se invierte: el nivel de comprensión lectora está por encima del nivel socioeconómico. De esto deducimos que la correlación entre niveles de comprensión lectora y nivel

socioeconómico podría ser más alta si existiera sólo una de las siguientes condiciones:

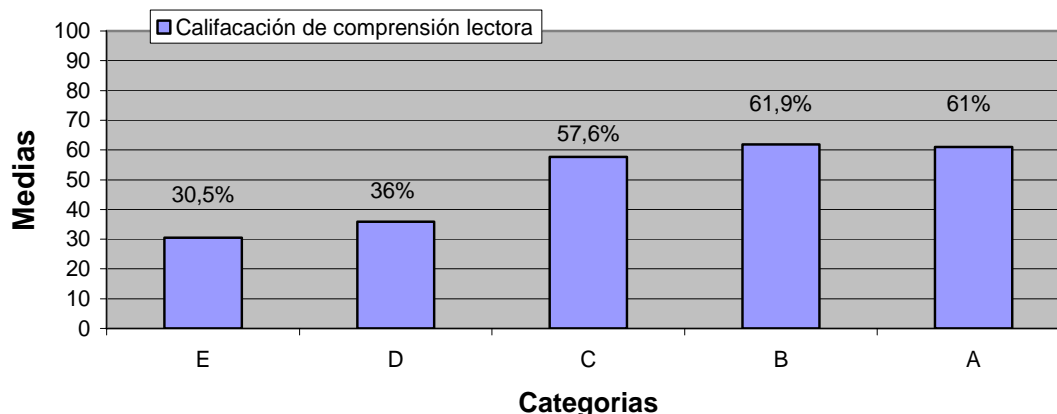
1. Si los puntajes en nivel socioeconómico fueran más altos en las escuelas del centro de la ciudad.
2. Si los puntajes en nivel socioeconómico fueran más bajos en las escuelas del sur de la ciudad.
3. Si los puntajes en nivel de comprensión lectora fueran más bajos en las escuelas del centro de la ciudad.
4. Si los puntajes en nivel de comprensión lectora fueran más altos en las escuelas del sur de la ciudad.

Otro aspecto que afecta la correlación y que puede verse en la gráfica que analizamos es que el grupo de la secundaria N° 67 fue quien presentó una distancia mayor entre las puntuaciones de las dos barras, esta distancia es de más de 30 puntos. Esto nos indica que la correlación podía aumentar si los puntajes de comprensión lectora no se diferenciaron tanto de los puntajes de nivel socioeconómico en los alumnos de la secundaria N° 67.

Con los propósitos de encontrar elementos que nos digan el porqué la correlación entre el nivel socioeconómico y el de comprensión lectora es una **correlación media** y determinar en qué grado las condiciones socioeconómicas influyen en el nivel de comprensión lectora de los sujetos que investigamos. Mostramos y analizamos la gráfica 7.12, la cual muestra las medias de comprensión lectora de nuestros sujetos de estudio, pero ahora agrupados por su pertenencia a una de las cinco categorías de nivel socioeconómico, y ya no por su pertenencia a alguna de las escuelas (las agrupaciones se puede ver en el anexo 17 mientras que las características de cada categoría están en el método).

Tabla 7.12

Calificación de comprensión lectora de agrupaciones por categorías



Los cinco grupos presentan, básicamente, dos niveles de comprensión lectora: los grupos de las categorías **E** y **D** tiene puntuaciones muy cercanas, entre estas hay una diferencia de 5.5 puntos; mientras que los grupos de las categorías **C**, **B** y **A** también tienen puntuaciones similares, pues entre el grupo de la categoría **C** y **B** hay una distancia de 4.3 puntos.

Los resultados que nos proporciona la presente gráfica nos da elementos para determinar que, para nuestros sujetos de estudio, hay un determinado nivel socioeconómico que da los elementos para que los individuos pertenecientes a él puedan desarrollar de manera adecuada sus habilidades de comprensión lectora. Consideramos que este nivel podría presentar las características de la categoría **B**. También tenemos elementos para concluir que el nivel de comprensión lectora se mantiene estable, en los niveles **C**, **B** y **A**, y muy posiblemente tiende a aumentar, conforme aumenta el nivel socioeconómico, pero de manera muy ligera. Muy posiblemente esto se deba, en parte, que la correlación entre niveles no fuera más alta, pues cuando analizamos los resultados de la gráfica 7.11 hicimos patente que los puntajes de comprensión lectora deberían de ser más altos en los grupos del sur de la ciudad para que la correlación aumentara.

La gráfica 7.12 también muestra que los alumnos que presentan niveles socioeconómicos con las características de los niveles **D** y **E** tienen bajos niveles de comprensión lectora. Por lo que consideramos que estos niveles socioeconómicos no son adecuados para propiciar el desarrollo deseable de los alumnos. En cuanto a la diferencia tan marcada que hay en las barras de nivel socioeconómico y de comprensión lectora de los alumnos de la escuela del centro de la ciudad, secundaria N° 67, podemos atribuirlo a que la media de edades de esos alumnos es superior a la de los otros grupos, pues mientras que los alumnos de la escuela N° 67 tiene una media de 16.5 años, los alumnos de las otras escuelas la media esta alrededor de 15 años. Por ejemplo García et al. (1999) refiere que las habilidades de comprensión lectora suele aumentar con la edad.

7.1.6. Conclusiones

El coeficiente de correlación de Pearson nos marca que la correlación entre el nivel socioeconómico y el nivel de comprensión lectora es una **correlación media**. Lo cual indica que sí existe relación entre el nivel socioeconómico de nuestros sujetos de estudio y su nivel de comprensión lectora.

Los resultados de comparación de niveles de comprensión lectora y socioeconómico (tabla 7.15) y de comprensión lectora por nivel socioeconómico (Grafica 7.16) nos indican que este nivel de correlación esta dado principalmente por que en los niveles socioeconómico altos el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora se mantienen estables, aunque tiende a crecer con forme aumenta el nivel socioeconómico pero de forma muy ligera. La gráfica de nivel comprensión lectora por nivel socioeconómico (gráfica 7.12) se puede ver que el grupo que presentó mayores puntuaciones en comprensión lectora es el que presentó las características de la categoría **B**. A partir de esto podemos concluir que el medio que promueve un nivel adecuado de comprensión lectora es aquel que cuenta con las siguientes características:

que por lo menos un padre sea profesionalista, tener ingresos mensuales entre \$6,000 a \$10,000 contar con los servicios de teléfono, Internet y televisión por cable, para realizar las actividades cotidianas como el trabajo y la escuela tener aparatos electrodomésticos (estufa de gas, refrigerador, etc.), que para tener acceso a la cultura y el entretenimiento contar con computadora, televisión, estéreo, DVD y video juegos. En cuanto a los aspectos sociales y culturales la familia tiene en el hogar enciclopedias, diccionarios, libros temáticos (desarrollo humano, derecho, etc.), revistas culturales y de entretenimiento, libros literarios. Que los padres se interesen por la lectura de novelas y revistas, por adquirir conocimientos e información a través de documentales y noticieros, ver programas de entretenimiento (series, partidos de futbol, etc.) y acercarse a la cultura y las relaciones sociales por medio del cine.

A partir de esto resultados también podemos concluir que los alumnos que pertenecen a niveles socioeconómicos que presentan las características de las categorías **D** y **E** no promueven un desarrollo adecuado de las habilidades de comprensión lectora en nuestros sujetos de estudio. Las características de estos niveles son: que los padres tengan un nivel de estudios de secundaria o primaria, tienen ingresos mensuales entre los \$2,000 y \$4,000 y por lo mismo no cuentan con los servicios de teléfono, Internet y televisión por cable, así como solamente con los electrodomésticos necesarios (estufa de gas, refrigerador) y aparatos electrónicos básicos (televisión, estéreo, DVD) para las actividades cotidianas y el acceso a la cultura y el entretenimiento. En cuanto a la cultura y la socialización no cuentan con enciclopedias ni diccionarios y sólo cuentan con los libros de texto de los hijos, la lectura que realizan los padres son libros de autosuperación y revistas de entretenimiento. Los programas que acostumbran ver son en general de entretenimiento (caricaturas, telenovelas, series, partidos de futbol, etc.), al igual que el tipo de cine que les interesa.

Cabe mencionar que existen circunstancias que influyen en el nivel de comprensión lectora, tales como la organización de la escuela a la que acuden, la formación de los profesores etc. Aspectos que no medimos directamente, pero que si se ven reflejados en esta investigación.

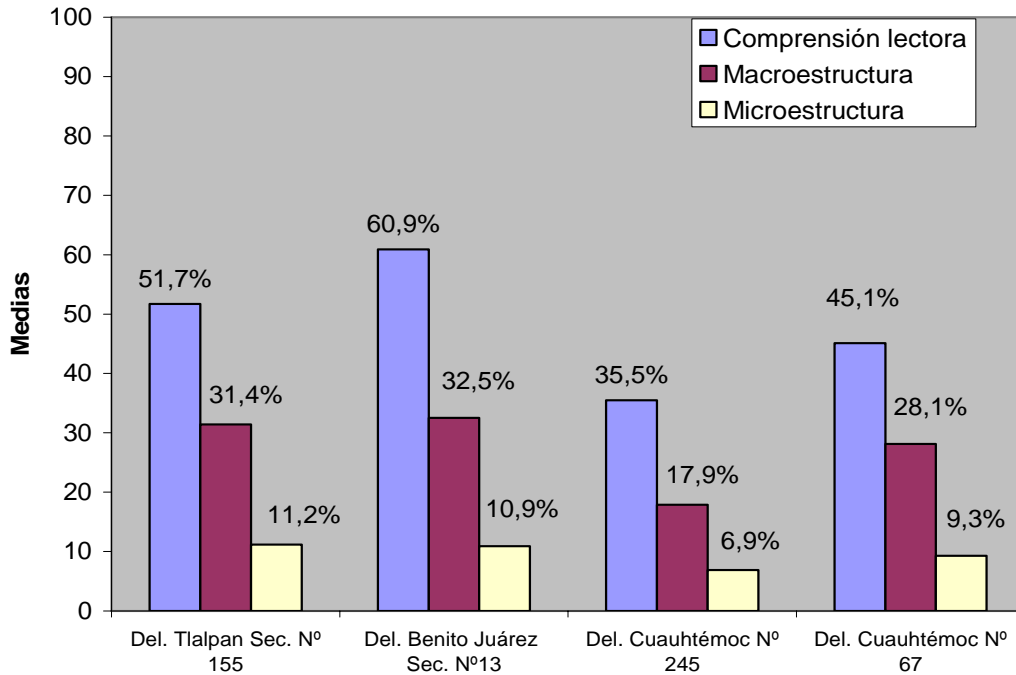
La relación entre el nivel socioeconómico y de comprensión de lectora que hemos hallado entre los grupos que analizamos se puede extender a la relación que hay entre el nivel socioeconómico y el desarrollo académico en general de nuestros grupos de estudio, debido a confrontamos las medias que obtuvimos en el cuestionario con los resultados que más de la mitad de nuestros sujetos obtuvieron en el examen para ingresar a la Educación Media Superior y encontramos una correlación de .813, lo cual indica que ésta es una **correlación considerable**. Las tablas con esta información se pueden consultar en los anexos 18-a al 19-d.

7.1.7. Relación entre el nivel de comprensión lectora y el número de ideas y proposiciones recordadas

La razón por la que tomamos las medidas del cuestionario como referentes de comprensión lectora se debe a que éste está diseñado para proporcionar indicadores tanto de comprensión específica y global, como el nivel de conocimientos previos y la construcción de inferencias. A partir de la comparación de las mediciones que nos arroje el cuestionario con las de los otros instrumentos (Instrumento de análisis macroestructural e instrumento de análisis microestructural) determinaremos que tan adecuados son los métodos de análisis proposicional para evaluar la comprensión lectora. A continuación mostramos las medias totales por grupo de los tres instrumentos (en éstas están incluidos los resultados del texto narrativo y el expositivo, los cuales analizaremos con más detenimiento en el siguiente apartado) el de comprensión lectora, el macroestructural y el microestructural. Los resultados son presentados en porcentajes para poder realizar las comparaciones correspondientes:

Tabla 7.13

Comparación de medias totales



Lo primero que tenemos que hacer es sacar la correlación entre los resultados de los instrumentos de análisis microestructural y macroestructural con los del cuestionario; si esta correlación resultara ser muy fuerte, esto indicaría que los métodos de análisis proposicional, sin importar la modalidad, son adecuados para medir la comprensión lectora. En caso de que no fuera así, si la correlación no es **perfecta** o **muy fuerte**, entonces implicaría que los instrumentos que comparamos están midiendo diferentes habilidades utilizadas en la comprensión lectora. En las siguientes tablas están los resultados de las correlaciones:

Tabla 7.5

Correlación de Pearson entre el cuestionario y el instrumento de análisis macroestructural

	Cuestionario	Instrumento de análisis macroestructural
Correlación de Pearson	1	.854
N	40	40
** Correlación significativa al nivel 0.01		

Tabla 7. 6

Correlación de Pearson entre el cuestionario y el instrumento de análisis microestructural

	Cuestionario	Instrumento de análisis microestructural
Correlación de Pearson	1	.738
N	40	40
** Correlación significativa al nivel 0.01		

La correlación entre los resultados del cuestionario y el instrumento de análisis macroestructural es de .854, esto es, una **correlación considerable** y muy cercana de la **correlación muy fuerte**. Por su parte la correlación entre el cuestionario y el instrumento microestructural es de .738. Esta correlación está dentro del rango de la **correlación media** y llegando casi a la **correlación considerable**. Los resultados de las correlaciones nos muestran que ninguna de éstas es perfecta y sólo la del cuestionario y el instrumento macroestructural están cercanas a la **correlación considerable**. Esto nos indica, y según los resultados obtenidos con el instrumento de análisis microestructural, que los métodos de análisis proposicional basados en el método de Bovair y Kieras, citados por García y Cordero (1995), por sí solos no son recomendables para

medir el nivel de comprensión lectora. Por otro lado los resultados obtenidos con el instrumento de análisis macroestructural nos dan elementos para concluir que los métodos proposicionales basados en el método de García y Cordero, citados por García y Cordero (1995), son buenos para medir la comprensión lectora, pero que tienen deficiencia para realizar mediciones donde se requieren resultados con un grado de precisión alta.

En lo que sigue de este apartado haremos un análisis para tratar de hallar qué habilidades está midiendo cada instrumento y cuáles de estas habilidades son requeridas, en menor o mayor grado, por los instrumentos que analizamos. En la siguiente tabla mostramos los seis alumnos que mejor desempeño tuvieron en cada instrumento.

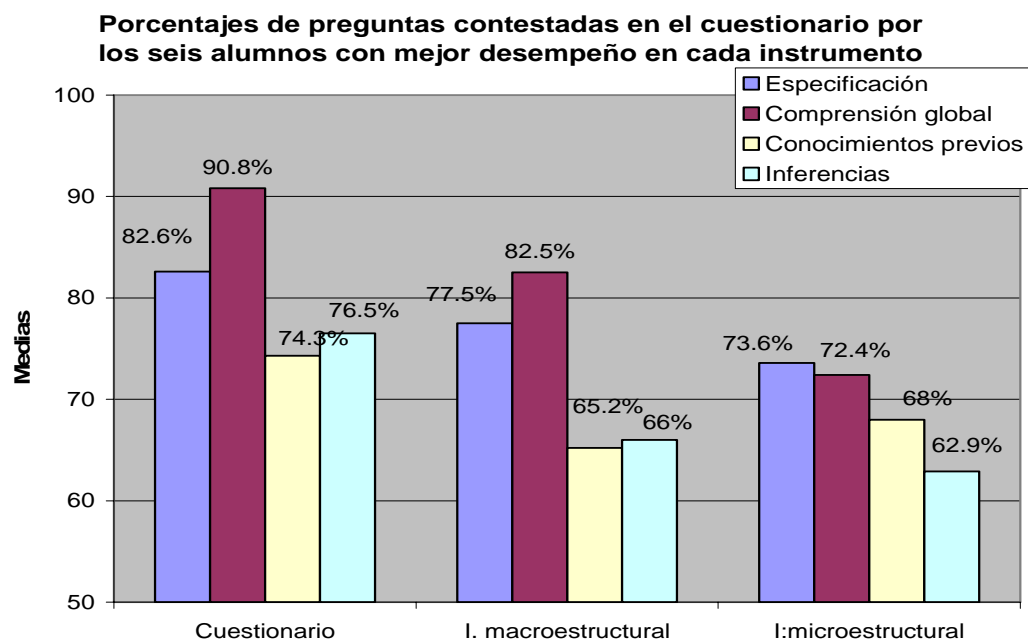
Tabla 7. 7

	CUESTIONARIO		MACROESTRUCTURAL		MICROESTRUCTURAL	
Lugar	Nombre	Puntaje	Nombre	Puntaje	Nombre	Puntaje
1º	E.H **	84.60 %	E.H **	60.26%	I.C *	24.69
2º	A.V ***	82.12%	E.S *	59.67%	E.H **	22.57
3º	E.S *	80.19%	I.C *	56.69%	E.S *	22.44
4º	D.C **	78.68%	E.P *	43.69%	J.V.L **	17.40
5º	I.C *	77.53%	D.Z ****	43.30%	D.G ****	14.18
6º	R.O ***	73.18%	A.A ****	40.92%	E.P *	13.2

*Sec. N° 155, ** Sec., N° 13 ***Sec., N° 254 ****Sec. N° 67

Como se puede ver hay tres alumnos que se repiten en los tres instrumentos y en cada uno de los instrumentos de análisis proposicional aparecen tres alumnos que no están en el cuestionario, los cuales hacen la diferencia en las gráficas que a continuación presentamos. Esta tabla muestra cómo se distribuyeron las puntuaciones de los diferentes tipos de preguntas del cuestionario. El lector debe poner atención, no tanto en los puntajes sino en la relación que hay entre las columnas de cada grupo (pues resulta obvio que el grupo del cuestionario obtuvo el mayor puntaje). En esta gráfica hay indicios de qué habilidades ocuparon más los alumnos para resolver cada instrumento:

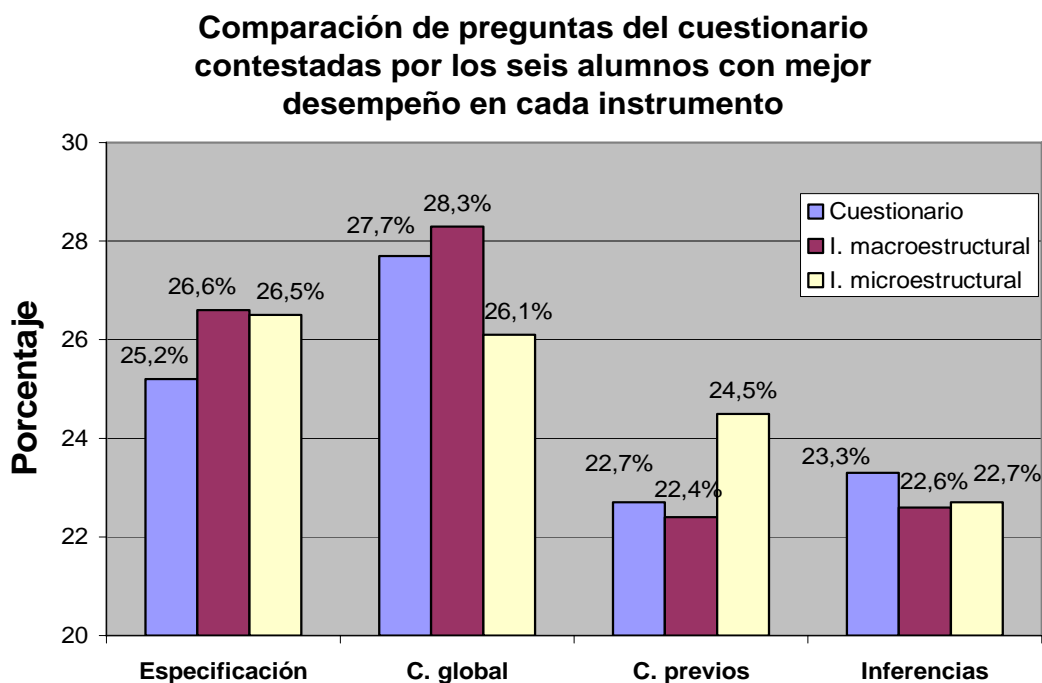
Tabla 7. 14



En la gráfica se puede apreciar que las preguntas de comprensión global fueron mejor resueltas por los grupos que mejor desempeño tuvieron en el cuestionario y en el instrumento de análisis macroestructural. También se puede ver que las preguntas de especificación presentaron menores dificultades, que los otros tipos de preguntas, para el grupo que tuvo mejor desempeño en el instrumento microestructural. Pero así como están presentados estos resultados es difícil apreciar qué grupos resolvieron mejor las preguntas de conocimientos previos y de inferencias. Por esto mismo presentamos otra gráfica donde se comparan directamente los resultados de los diferentes tipos de preguntas. Esta gráfica se realizó sumando los porcentajes de cada grupo para que el resultado de esta suma represente el cien por ciento y por medio de una regla de tres calculamos qué porcentaje pertenece a cada tipo de pregunta (por ejemplo, para determinar el porcentaje que corresponde al grupo que mejor resolvió el cuestionario realizamos la siguiente suma: $82.6 + 90.8 + 74.3 + 76.5 = 327.2$ y el resultado es el cien por ciento. Y para determinar el puntaje que corresponde a las preguntas de inferencia multiplicamos 82.6×100 y el resultado lo dividimos entre 327.2 para

que esto nos arroje el 25.2% que corresponde a las preguntas de especificación del grupo que mejor resolvió el cuestionario).

Tabla 7. 15



En esta gráfica podemos ver claramente que las preguntas de **especificación** fueron mejor resueltas por los grupos que mejor contestaron los instrumentos basados en los métodos proposicionales; los resultados están prácticamente empatados. El grupo que mejor resolvió las preguntas de **comprensión global** fue el que mejor desempeño tuvo con el instrumento macroestructural y muy cerca de este grupo está el mejor desempeño en el cuestionario. Las preguntas de **conocimientos previos** resultaron más fáciles de resolver para el grupo de mejor desempeño en el instrumento microestructural y las preguntas de **inferencias** fueron mejor calificadas al grupo de mejor desempeño en el cuestionario. En cuanto a las preguntas de conocimientos previos fue el grupo de los que mejor desempeño tuvieron en el instrumento microestructural los que puntuaron más alto.

El que las diferencias en los puntajes no sean considerables lo atribuimos a los altos niveles de correlación entre los resultados de instrumentos y a que la

mitad de los integrantes de los grupos se repetían en los tres grupos. Pero a pesar de esto tenemos indicios que nos indican que cada uno de los instrumentos que utilizamos requiere que los sujetos analizados posean más de ciertas habilidades.

7.1.8. Conclusiones

Debido a que la correlación entre el cuestionario y el instrumento de análisis microestructural es **media**, consideramos que utilizar el método de análisis proposicional como único medio para evaluar la comprensión lectora no es conveniente, pues según nuestros resultados, este tipo de instrumento requiere que los sujetos pongan en juego habilidades que están más relacionadas con la especificación y la comprensión literal y que usen en menor grado la comprensión global, la elaboración de inferencias y los conocimientos previos (para la especificación es necesario el recuerdo de información y la integración de ésta, por su parte la comprensión literal requiere de la capacidad de recordar información sin la necesidad de tomar en cuenta el marco en el que está inserta la información). Aunque no tenemos elementos para determinar en qué grado la comprensión literal es requerida en este instrumento, debido que el cuestionario no incluyó preguntas de este tipo, creemos que esta habilidad también es fundamental para puntuar alto en este instrumento.

Como ya mencionamos arriba, la especificación fue la habilidad que menor grado de dificultad presentó para nuestros sujetos de estudio, por lo que el medir la comprensión lectora solamente con este instrumento, nos daría una visión parcial del desempeño de los sujetos evaluados.

En cuanto al instrumento de análisis macroestructural, la correlación del cuestionario con éste estuvo muy cerca de la **correlación considerable**; por lo que podemos concluir que los métodos proposicionales basados en el de García y Cordero pueden llegar a ser buenos medidores de la comprensión lectora, pero que no son recomendables si se busca obtener resultados individuales (por niño) muy precisos. En nuestro estudio este instrumento

mostró ser sensible para medir habilidades como la comprensión global y la especificación, las deficiencias de este método están en relación a las dificultades para medir la elaboración de inferencias externas, no internas, las inferencias externas son requeridas para conectar el conocimiento previo con la información procedente del texto y el producto de esto pueden llegar a ser aportaciones que hacen los sujetos al texto; con la elaboración de este tipo de inferencias se puede notar en qué medida el lector se formó el modelo de la situación. Las dificultades que tienen estos modelos para dar cuenta de la elaboración de inferencias lo atribuimos a que los elementos del recuerdo que son tomados en cuenta son exclusivamente la información que proviene del texto, expresada, eso sí, mediante la construcción de macroproposiciones, lo cual es un proceso de reelaboración de información.

Lo más recomendable es usar los métodos de análisis proposicional, tanto los microproposicionales como los macroproposicionales, acompañados con otros donde se pueda saber si los lectores alcanzaron a formarse el modelo de la situación.

8. CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSION

El propósito central de este estudio consistió en determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel socioeconómico de cuatro grupos de diferente nivel socioeconómico en la lectura de un texto narrativo y un texto expositivo. También nos propusimos encontrar las diferencias de comprensión de los cuatro grupos en la lectura de cada tipo de texto. De igual manera nos planteamos saber qué tipo de habilidades de lectura utilizan nuestros sujetos de estudio. Dos de los grupos son de nivel socioeconómico bajo y pertenecen a dos secundarias públicas de Tepito (centro de la ciudad). Los otros dos grupos son de nivel socioeconómico medio y acuden a dos secundarias también públicas del sur de la ciudad.

En cuanto al nivel de comprensión por tipo de texto y al uso de las habilidades de lectura mostrada por los grupos, los resultados nos marcan que los dos grupos del sur de la ciudad comprendieron de mejor manera el texto expositivo y también mostraron un mejor manejo de las habilidades de lectura de este texto (especificación, comprensión global, conocimientos previos e inferencias). Pero en la lectura del texto narrativo no sucedió lo mismo, si bien es cierto que el grupo del sur de la ciudad que obtuvo los puntajes mayores en nivel socioeconómico comprendió de mejor manera el texto narrativo y también mostró un mejor manejo de todas las habilidades de lectura, el grupo que ocupó el segundo lugar en nivel socioeconómico fue superado ligeramente en la comprensión del texto narrativo y en el manejo de las habilidades de conocimientos previos e inferencias por el grupo que obtuvo el cuarto lugar (el último) en nivel socioeconómico y también fue superado en el manejo de los conocimientos previos por el grupo que obtuvo el tercer lugar en nivel socioeconómico.

Para la interpretación de estos resultados es conveniente señalar que existe un interés especial en observar las diferencias en comprensión y en utilización de las habilidades de lectura de nuestros grupos de estudio en relación a su pertenencia a su microsistema (Bronfenbrenner, citado por Álvarez y Del Río, 1990), es decir en relación a sus entornos más inmediatos (familia, amigos,

escuela) debido a que pensamos que estos entornos influyen en el tipo de habilidades de comprensión que mostraron nuestros sujetos de estudio. Como lo hemos señalado en repetidas ocasiones, los textos que utilizamos para medir el nivel lector requieren que los sujetos evaluados posean habilidades que son adquiridas en diferentes entornos: para responder las preguntas de conocimientos previos e inferencias es necesario utilizar información que no se halla en el texto -las preguntas de inferencia requieren que el alumno realice inferencias de tipo elaborativo, estas aportan información que no se encuentra mencionada en el texto (García 1999)-. La información para responder el texto expositivo tiene su origen en el contexto escolar, mientras que la información para responder este mismo tipo de preguntas pero del texto narrativo se ha adquirido en la escuela pero básicamente de las experiencias de su medio, es decir de la interacción con sus padres y con las personas de sus entornos inmediatos. Las preguntas de comprensión global y especificación en los dos textos requiere que los alumnos posean habilidades adquiridas básicamente en el contexto escolar (las habilidades de lectura que más se han promovido y se promueven en la escuela son aquellas donde se debe dar cuenta de la información que está en el texto, ya sea que se enseñe al sujeto lector a localizar la información que está en el texto de manera literal o que se pida respuestas globales).

Debido a esto no es de extrañar que los dos grupos de las escuelas del sur que mostraron los mayores índices en nivel socioeconómico tuvieran un mejor manejo en la lectura y en la utilización de todas las habilidades del texto expositivo. En cuanto a los resultados que nos arrojó el análisis de la lectura del texto narrativo, el que el grupo de la delegación Tlalpan haya sido superado por grupo que obtuvo el último lugar en nivel socioeconómico (en las habilidades de conocimientos previos e inferencias) y por el grupo que obtuvo el tercer lugar en nivel socioeconómico (en conocimientos previos), también se explica por el conocimiento que los grupos del centro de la ciudad tienen de su entorno.

Pero a pesar de esto los resultados generales nos marcan que los grupos del sur de la ciudad mostraron un mejor nivel de comprensión lectora que los

grupos del centro de la ciudad en la lectura de los dos textos (66.8 % del puntaje del primer grupo frente a 46.9% del segundo en la lectura del texto narrativo; y un 55.7% de los grupos del sur ante 33.7% del puntaje de grupos del centro en la lectura del texto expositivo).

A partir de lo antes mencionado concluimos que los alumnos de nivel socioeconómico medio tienen una mejor formación académica debido a que mostraron tener un manejo de las habilidades y conocimientos que más se promueven en el ámbito escolar (comprensión global, especificación, y conocimientos previos en un tema principalmente escolar). Este nivel de formación académica está propiciado posiblemente por las condiciones socioeconómicas: mejores condiciones, en cuanto a equipamiento para realizar sus actividades, una mejor motivación proporcionada por los padres y mejor organización en sus escuelas, etc. El desempeño regular que tuvieron los grupos del centro de la ciudad se debió a que tenían un buen conocimiento de la temática y la estructura del texto narrativo.

Cuando planeábamos esta investigación decidimos trabajar con grupos que acudiera a escuelas públicas, para de esta manera, concentrar las observaciones en las cuestiones socioeconómicas relacionadas con el hogar. Partimos con la idea de que había condiciones homogéneas en cuanto a infraestructura, organización de las escuelas, el perfil de los profesores, etc. Pero en el transcurso de esta investigación nos dimos cuenta que estas condiciones no son similares, entre las escuelas del centro y del sur de la ciudad (donde llevamos acabo este trabajo); los resultados obtenidos en cuanto al tipo de habilidades que posee cada grupo nos dan pie para inferir que los alumnos de las escuelas del centro de la ciudad no sólo no cuentan con condiciones socioeconómicas suficientes para realizar sus actividades académicas, sino que tampoco las condiciones que les proporcionan sus escuelas son las adecuadas.

En cuanto a la relación entre el nivel socioeconómico y el nivel de comprensión lectora, los resultados encontrados muestran que sí existe relación. Aunque el nivel de correlación es media (.535 en el coeficiente de correlación de

Pearson). Como lo mencionamos anteriormente, la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar que sí existe una relación entre el estatus socioeconómico y el nivel de comprensión lectora, Fijalkow (1989) halló que de 30 investigaciones sobre el tema, solamente dos no tuvieron relación. Por su parte Jiménez (1988) encontró que las correlaciones en estudios en países occidentales oscilaban entre $r = .30$ y $r = .40$, lo cual marca una correlación moderada. Resultados parecidos encontró en estudios realizados en España y en Argentina.

En nuestro caso, el hecho que no hubiéramos encontrado una correlación mayor lo atribuimos a que existen otros factores que afectan la comprensión lectora de nuestros sujetos de estudio y que no exploramos, tales como las cuestiones individuales (aptitudes, la capacidad intelectual). Otra de las causas por las que el nivel de correlación no fue mayor en nuestro estudio, tiene que ver con el hecho de que conforme aumenta el nivel socioeconómico el crecimiento del nivel de comprensión lectora también aumenta, pero en niveles socioeconómicos altos esta uniformidad de crecimiento cambia; en nuestro estudio descubrimos que conforme aumenta el nivel socioeconómico en los niveles altos, el nivel de comprensión lectora ya no crece o crece de manera ligera. En este punto es conveniente hacer la aclaración que al referirnos a niveles socioeconómicos altos, nos estamos refiriendo en realidad a los niveles socioeconómicos más altos de nuestros grupos de estudio, los cuales, como ya hemos mencionado, pertenecen a un nivel socioeconómico medio.

A partir de esto concluimos: que sí existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel socioeconómico, aunque los factores socioeconómicos no explican por sí solos el desarrollo lector de nuestro sujetos de estudio; que los niveles socioeconómicos bajos no promueven niveles adecuados de comprensión lectora.; que existen condiciones socioeconómicas adecuadas que si lo promueven (tener por lo menos un padre profesionalista, que en el hogar haya, computadora, Internet, literatura, etc.); y que en niveles socioeconómicos altos pudieran existir ciertos distractores que impiden mayores niveles de comprensión lectora. O tal vez pudiera darse el caso que lo que influya en la comprensión lectora no fuera el nivel socioeconómico en

todos sus niveles, sino que únicamente cuando las condiciones socioeconómicas son precarias se produciría una afectación negativa en el desarrollo lector. Y que al cumplirse las condiciones socioeconómicas indispensables disminuyeran las diferencias entre niveles socioeconómicos y de comprensión lectora.

En los estudios que hemos revisado no hay ninguna investigación que haga alusión sobre esta última conclusión que hemos formulado, por esto mismo sería de gran interés revisar y realizar investigaciones donde se analicen las diferencias en niveles socioeconómicos altos y medios con respecto a su nivel de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. y Del Río, P. (1990), "Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar", en: Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

Amat, M. (1991), "La estructura del texto", en Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Antonini, M. (1991), "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implantaciones pedagógicas", en Puente, A., *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Barrera, L. (1991), "Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito", en Puente, A., *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Berko, J. y Berstein, N. (1999), *Psicolingüística*, España, McGrawHill.

Bravo, L. (1999), *Lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector*, 3ª edición, Alfaomega, México.

Cabrera, F, Donoso, T. y Marín M. (1994), *El proceso lector y su evaluación*, Barcelona, Alertes.

Casa, C. (2005), "Causas familiares del nivel de comprensión lectora en los estudiantes", en:

www.monografias.com/trabajos39/compcionlectora/compcionlectora2.shtml#causas

Cassany, D. y Luna, M. (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, GRAO.

Catalá, G. (2001), *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*, España, GRAÓ.

Clemente, M. y Domínguez, A. (1999), *La enseñanza de la lectura, enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide.

Coll, C. (1990), "Acción, interacción y construcción del conocimiento escolar en situaciones educativas", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, España, Paidós.

Downing, J. y Thackray (1973), *Madurez para la lectura*, Argentina, KAPELUSZ.

Dubois, M. (1995), *El proceso de lectura*, Argentina, AIQUE.

Fallas, J. (1996), "Relación entre algunas características socioeconómicas del estudiante universitario y su rendimiento académico", *Revista Educación*, 20 (2), pp. 123 - 129.

Feito, R. (1997), *Estructura social contemporánea. La clase social en los países industrializados*, España, Siglo Veintiuno Editores.

Fijalkow, J. (1989), *Malos lectores ¿Por qué?*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Gallimore, R. y Tharp R. (1993), "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización", en Moll, L., *Vigotsky y la educación*, Argentina, AIQUE.

Gárate, M. (1996), *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque sociocultural y cognitivo*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

García, J., Cordero, M., Luque, J. y Santamaría, C. (1995), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, México, Siglo Veintiuno Editores.

García, J., Elosúa M., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999), *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.*, Barcelona, Paidós.

Gómez, M. (1995), *La lectura en la escuela*, México, SEP.

Gómez, M., et al. (2001), *Libro para el maestro. Español cuarto grado*, México, SEP.

Gómez, M., et al. (2000), *Español cuarto grado, lecturas*, México, SEP.

González, J. (1991), "Las inferencias durante el proceso lector", en Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

González, S. (1996), "Algunos comentarios sobre la relación entre la escuela y la familia", *Revista Mexicana de Pedagogía*, (32), pp. 23 - 26.

Guevara (2001), "Plan Nacional de Desarrollo.2001-2006, *Educación 2001*, 77, pp.13 -14.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001), *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje.*, Madrid, Síntesis.

Hernández, G. (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito, desde el paradigma histórico cultural", *Perfiles educativos*, 27 (107), pp. 85-117.

Hernández, J. (1997), "Constructivismo y evaluación del aprendizaje", Ponencia inédita presentada en el IV Simposio de psicología educativa y educación básica, UPN.

INEE (2005), *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, en: www.inee.edu.mx

Jiménez, C. (1988), "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la E.G.B", *Revista de Educación*, (287), pp.55 - 70.

Lacasa, P. (1994), *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, España, Visor.

Moll, L. (1993), *Vygotsky y la educación*, Argentina, Aique.

Montanero, M. y León, J. (2004), "Influencia de las variables estructurales en la comprensión y recuerdo de textos expositivos", *Revista de psicología general y aplicada*, 57 (3), pp. 327-342.

Navarro, A. (1991), "Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura", en Puente, A. *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Norandi, M. (2007), "Error, medir calidad de las escuelas con prueba ENLACE", *La jornada*, 24 de Enero 2007, en:

<http://www.jornada.unam.mx/2007/01/24/index.php?section=sociedad&article=044n4soc>

Petrosemoli, L. (1991), "Competencia lingüística, competencia lectora", en Puente, A., *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Peralta, O. (1994), "Niveles de juego materno-infantil en dos grupos socioeconómicos", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), pp. 11-123.

Peralta, O. y Salsa, A. (2001), "Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos", *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), pp. 325 – 339.

Poy, L. (2007), "Enlace sólo pone en evidencia el rezago social: expertos" en *La jornada*, 26 de Agosto 2007, en:

<http://www.jornada.unam.mx/2007/08/26/index.php?section=politica&article=013n1pol>

Puente, A. (1991), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación German Sánchez Ruipérez.

Rueda, I. (1995), *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*, Salamanca, España, Amaru ediciones.

Sampieri, R., Collado C. y Baptista, P. (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.

Rulfo, J. (1953), *El llano en llamas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, M. (1993), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.*, México, Aula XXI / Santillana.

Sánchez, M. (1990), "El aprendizaje de la lectura y sus problemas" en Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C., *Desarrollo psicológico y educación: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.*, Volumen III, Madrid, Alianza.

Santiuste, M. (1991), "Determinación experimental de la hipótesis de constancia sintáctica en el procesamiento lingüístico", *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (4), pp. 405-409.

Solé, I. (2001), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Universidad de Barcelona y GRAO.

Tudge, J. (1993), "Vigotsky, la zona de desarrollo Próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula" en Moll, L., *Vygotsky y la educación*, Argentina, AIQUE.

Vieiro, P., Peralbo, M. y García, J. (1997), *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura.*, Madrid, Visor.

Vega de, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. (1990), *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.

Vera, E., Flores M. y Natale, L. (1999), "El desarrollo de la comprensión desde las primeras lecturas" en González, S., Merenco, L., *Escuchar, hablar, leer y escribir en la E.G.B.*, México, Paidós.

Viramonte, M., Peronard, M., Gómez, M., Carullo, A. y Velásquez, M. (2000), *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTOS PARA EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN Y RECUERDO

No oyes ladrar los perros

Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

-No se ve nada.

-Ya debemos estar cerca.

-Sí, pero no se oye nada.

-Mira bien.

-no se ve nada.

-Pobre de ti, Ignacio. Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

-Si, pero no veo rastro de nada.

-Me estoy cansando.

-Bájame.

El viejo se fue reulando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

-¿Cómo te sientes?

-Mal.

Hablaba poco .cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba, sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja.

Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

-¿Te duele mucho?

-Algo –contestaba él.

Primero le había dicho: “Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco.” se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía.

-No veo ya por dónde voy –decía él.

Pero nadie le contestaba.

-¿Me oíste, Ignacio? T e digo que no veo bien. Y el otro se quedaba callado.

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

-Éste no es ningún camino. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca.

¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

-Bájame, padre.

-¿Te sientes mal?

-Sí.

-Te llevaré a ese pueblo a como dé lugar. Allí encontraré quien te cure. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleo un poco. Dio dos por tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

--Te llevaré a Tonaya.

-Bájame.

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

-Quiero acostarme un rato.

-Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

-Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconveniría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

-Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: "¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!" Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted, desde entonces dije: "Ese no puede ser mi hijo."

-Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

-No veo nada.

-Peor para ti, Ignacio.

-Tengo sed.

-¡Aguántate! ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír.

-Dame agua.

-aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirme otra vez y yo solo no puedo.

-Tengo mucha sed y mucho sueño.

-me acuerdo cuando naciste. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como las lágrimas.

-¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: "No tenemos a quién darle nuestra lástima." ¿Pero usted, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejabán, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubiera descoyuntando.

Destabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

-¿Y tú no lo oías, Ignacio? –dijo-. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

ANEXO 2

La sociedad colonial

Luego de la conquista los españoles intentaron establecer una nueva sociedad en América, pero su organización les presentó una serie de dilemas. El más importante era qué hacer con los habitantes originarios de las tierras conquistadas, a quienes llamaron indios. Este dilema tenía su origen en la discusión acerca de la naturaleza de los indios: si eran humanos o no. Luego de una larga y acalorada polémica entre sabios españoles, entre quienes se destacó Bartolomé de las Casas, se llegó a la conclusión de que los indígenas eran humanos. Por lo tanto, serían considerados legalmente como personas.

Sin embargo, como se los equiparaba con los menores de edad, debían ser tutelados por los adultos (en este caso sus tutores serían los españoles).

Para los indígenas americanos, la conquista significó un verdadero trauma. Eran los vencidos en un choque violento que se desarrolló en varios frentes. Tanto su existencia física como social y cultural esta amenazada por la sola presencia de los españoles. Con respecto a la existencia física, los españoles, habían traído desde Europa enfermedades totalmente desconocidas para América, a causa del aislamiento de este continente. La gripe, el sarampión y las paperas eran inofensivas para los españoles pero resultaron trágicas para los indígenas. Este “choque biológico” causó, en toda América, un drástico descenso de la población indígena a lo largo de los siglos XVI y XVII.

Además de este choque biológico, los indígenas tuvieron que enfrentarse con las demandas de los vencedores. Cuando los españoles fundaban una ciudad, repartían los indígenas entre sus hombres como recompensa por su participación en la empresa de conquista y doblamiento. Este reparto se llamaba encomienda. De acuerdo con la ley española, los encomenderos recibían los tributos de los indios a su cargo y, a su vez, el encomendero debía darles protección y enseñanza en la fe católica. Cada indio adulto debía pagar el tributo en bienes, en trabajo o en moneda.

Este sistema dio lugar a múltiples abusos por parte de los encomenderos. Además del pago del tributo, los indígenas debían trabajar para los españoles en forma rotativa en diferentes actividades, no sólo en la minería sino también en el mantenimiento de caminos, construcciones públicas y limpieza de canales.

Las presiones impuestas por los españoles causaron efectos muy diversos sobre los indígenas. Algunos cayeron en el agotamiento, la desesperación y el desaliento que los llevaron a la muerte. En algunos lugares los indígenas se extinguieron. Agotados por el sobretrabajo exigido por los españoles. Otros huyeron de sus lugares de residencia, para alejarse del encomendero y del tributo. En estos casos se produjeron grandes migraciones indígenas tanto en Nueva España como en los Andes.

El choque entre los indígenas y españoles también fue social y cultural. La pérdida de la autonomía de las sociedades indígenas significó un trauma para ellos, sobre todo para los jefes indígenas. Que fueron perdiendo su poder.

La primera y más importante tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, que consistía en lograr que éstos abandonaran sus antiguas creencias religiosas y practicaran la fe católica. El proceso de evangelización que comenzó con la conquista ocasionó la "muerte" de los dioses indígenas.

En el otro extremo de la sociedad se encontraban los vencedores, los españoles. La sociedad española en América no era uniforme. Si bien todos eran blancos, y esto los diferenciaba muchísimo del resto, existían profundas diferencias entre ellos. Principalmente, por su lugar de nacimiento: España (peninsulares) o América (criollos). También por la fortuna

La sociedad se formó con base en dos grandes grupos étnicos: los españoles peninsulares (nacidos en España) y los indios. Los mestizos, es decir los hijos de padres de razas distintas, formaron la base de la posterior sociedad mexicana. Durante la época de los Habsburgo, llegaron a La nueva España miles de negros, traídos en contra de su voluntad: eran esclavos domésticos de las familias blancas ricas de las ciudades o trabajaban en las poblaciones cercanas a la costa.

Hacia mediados del siglo XVI en la Nueva España, los indígenas fueron declarados súbditos libres, es decir tenían que pagar impuestos a los reyes para disfrutar de los derechos, tal y como lo hacían los Españoles. En cambio los negros siempre fueron considerados esclavos. En ocasiones los negros podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.

ANEXO 3

CUESTIONARIO DEL TEXTO NARRATIVO (No oyes ladrar los perros)

1. ¿Por qué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó?
2. ¿Qué le paso al final de la historia a Ignacio?
3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase “no me ayudaste ni con la esperanza”?
4. ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros?
5. ¿Qué es Tonaya?
6. En el texto se hace notar que Ignacio está mal de salud ¿Cómo se fue sintiendo durante el transcurso de la historia?
 - a) Primero se sintió mal, después muy mal y al último extremadamente mal.
 - b) Al principio se sintió mal, después mal, y al último bien.
 - c) Al principio se sintió mal, después bien, al último mal.
7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse para descansar?
8. ¿Describe la posición en que avanzaba Ignacio y su padre?
9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio?
10. ¿Por qué el padre de Ignacio caminaba a tropezones?
11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio?
12. Cuando se habla de la madre de Ignacio aparece la frase “Ella me reconvendría” ¿A qué se refiere la frase?
13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio? Imagina una, describe lugares, personas y objetos.
14. ¿Qué esperaba la madre de Ignacio cuando éste fuera grande?
15. Tomando el punto de vista del padre de Ignacio ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares? ¿Por qué?

ANEXO 4

CUESTIONARIO DEL TEXTO EXPOSITIVO (La sociedad colonial)

1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas?
2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas?
3. ¿Qué es la encomienda?
4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía?
5. ¿Qué crees que significa en el texto la frase: “La muerte de los dioses indígenas”?
6. Si los negros se convertían en esclavos en América ¿Por qué crees que venían a nuestro continente?
7. ¿A qué se le llama conquista?
8. ¿Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad, pero se les presentaron varios dilemas? ¿En qué consistió el principal dilema?
9. ¿Qué significa en el texto la palabra tutelados?
10. ¿Que efecto provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena?
11. ¿La encomienda fue justa, Por qué?
12. Santo Domingo es un país que se encuentra el continente Americano. Antes de que llagaran los españoles se hallaba poblado sólo de indígena. En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se daba esto?
13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas?
14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América?
15. ¿Qué significa la palabra mestizo?
16. ¿En que lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España?
17. ¿Como podían lograr su libertad los negros en la Nueva España?

ANEXO 5

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL

TEXTO: No oyes ladrar los perros

PADRE:

1. IR IGNACIO ALLÁ ARRIBA
2. DECIR SI OIR SEÑAL DE ALGO
3. SI VER LUZ EN ALGUNA PARTE

IGNACIO:

4. VER NADA

PADRE:

5. DEBER NOSOTROS ESTAR CERCA
6. MIRAR BIEN

IGNACIO:

7. PERO NO OIR NADA
8. NO VER NADA

PADRE:

9. POBRE DE TI

PADRE:

10. DEBER NOSOTROS ESTAR LLEGANDO A PUEBLO YA
11. LLEVAR TU IGNACIO OREJAS DE FUERA
12. FIJAR SI OIR LADRAR PERROS
13. ACORDAR IGNACIO
14. DECIR GENTE ESTAR TONAYA DETRÁS DEL MONTE
15. Y DEJAR NOSOTROS EL MONTE DESDE HORAS

IGNACIO:

16. PERO NO VER RASTRO DE NADA

PADRE:

17. ESTAR YO CANSANDO

IGNACIO:

18. BAJARME

NARRADOR:

19. RECLAR VIEJO HASTA ENCONTRAR PAREDÓN
20. Y RECARGAR
21. SIN SOLTAR CARGA DE HOMBROS
22. AUNQUE DOBLAR VIEJO PIERNAS NO SENTARSE
23. PORQUE NO PODER LEVANTAR CUERPO DE HIJO
24. HABER AYUDADO A ECHARSELO A LA ESPALDA
25. ALLÁ ATRÁS
26. HORAS ANTES
27. Y TREAR ASÍ DESDE ENTONCES

PADRE:

28. ¿SENTIR COMO?

IGNACIO:

29. SENTIR MAL

NARRADOR:

30. HABLAR CADA VEZ MENOS IGNACIO

31. EN RATOS PARECER DORMIR

32. Y TENER FRÍO

33. SABER PADRE CUANDO AGARRAR TEMBLOR A HIJO

34. POR SACUDIDAS

35. Y POR ENCAJAR PIES EN IJARES

36. COMO ESPUELAS

37. ZARANDEAR CABEZA DEL PADRE MANOS DEL HIJO

38. COMO SONAJA

39. MANOS QUE TRAER TRABADAS EN EL PESQUEZO

40. APRETAR PADRE DIENTES

41. PARA NO MORDER LENGUA

42. PREGUNTAR PADRE ¿DOLER MUCHO?

43. CUANDO ACABAR AQUELLO

IGNACIO:

44. ALGO

NARRADOR:

45. HABER DICHO IGNACIO APEAR AQUÍ

46. HABER DICHO PRIMERO

47. DEJAR AQUÍ

48. IR TÚ SOLO

49. ALCANZAR YO MAÑANA

50. O EN CUANTO REPONER UN POCO

51. HABER DICHO IGNACIO COMO CINCUENTA VECES

52. DECIR NI ESO AHORA

PADRE:

53. NO VER YA DONDE IR DECIR PADRE

54. PERO CONTESTAR NADIE

PADRE:

55. ¿OIRME IGNACIO?:

56. DECIR NO VER BIEN

NARRADOR

57. Y QUEDAR IGNACIO CALLADO

58. CAMINAR PADRE A TROPEZONES

59. Y ENCOGER CUERPO

60. ENDEREZAR LUEGO PARA VOLVER A TROPEZAR

PADRE:

61. SER ESTE NINGÚN CAMINO

62. DECIR GENTE A NOSOTROS

63. QUE ESTAR TONAYA DETRÁS DEL CERRO

64. PASAR NOSOTROS CERRO YA

65. Y NO VER TONAYA

66. NI OIR NINGÚN RUIDO QUE INDICAR TONAYA ESTAR CERCA

67. ¿POR QUÉ NO QUERER DECIR QUE VES?

68. ¿TÚ QUE IR ARRIBA?

IGNACIO:

69. BAJARME PADRE

PADRE:

70. ¿SENTIRTE MAL?

IGNACIO:

71. SÍ

PADRE:

72. LLEVARTE A ESE PUEBLO

73. COMO SEA

74. ENCONTRAR YO QUIÉN TE CURE

75. DECIR GENTE ALLÍ HAY DOCTOR

76. TRAER CARGANDO DESDE HACE HORAS

77. Y NO DEJAR TIRADO AQUÍ

78. PARA QUE CABAR CONTIGO

79. QUIENES SEAN

NARRADOR:

80. TAMBALERSE UN POCO

81. DAR DOS POR TRES PASOS

82. DE LADO

83. Y VOLVER A ENDEREZARSE

PADRE:

84. LLEVARTE A TONAYA

IGNACIO:

85. BAJAR

NARRADOR:

86. HACER VOZ QUEDITA

87. MURMURAR A PENAS

IGNACIO:

88. QUERER ACOSTAR UN RATO

PADRE:

89. DORMIR ARRIBA

90. LLEVAR BIEN AGARRADO

NARRADOR:

91. IR LUNA SUBIENDO SOBRE CIELO

92. CIELO CLARO

93. CASI AZUL

94. LLENAR CARA DEL VIEJO DE LUZ

95. CARA MOJADA EN SUDOR

96. ESCONDER VIEJO OJOS

97. PARA NO VER DE FRENTE

98. PUES NO PODER AGACHAR CABEZA

99. AGARROTADA ENTRE MANOS DE HIJO

PADRE:

100. NO HACER POR USTED TODO ESTO

101. SINO POR SU MADRE DIFUNTA

102. PORQUE SER USTED SU HIJO

103. RECONVENIR SU MADRE SI DEJAR TIRADO DONDE ENCONTRAR

104. Y NO RECOGERLO PARA LLEVARLO A CURAR

105. COMO LO ESTOY HACIENDO

106. SER ELLA LA QUE DAR ÁNIMOS

107. NO USTED

108. DEBER A USTED MÁS QUE PURAS DIFICULTADES

109. MORTIFICACIONES

110. Y VERGUENZAS

111. DERRENGAREME

112. PERO LLEGAR A TONAYA CON USTED

113. PARA QUE ALIVIEN ESAS HERIDAS

114. QUE LE HAN HECHO

115. ESTAR SEGURO QUE CUANDO SENTIR BIEN USTED

116. VOLVER A MALOS PASOS.

117. PERO NO IMPORTAR

118. CON TAL DE QUE IR USTED

119. DONDE NO VUELVA YO A SABER DE USTED

120. NO SER USTED YA HIJO PARA MÍ

121. MALDECIR LA PARTE DE SANGRE QUE TENER DE MÍ

122. DECIR YO QUE SE LE PUDRA LA SANGRE QUE LE DI

123. EN LOS RIÑONES

124. DECIR DESDE QUE SUPE QUE ANDABA VIVIENDO DEL ROBO

125. Y MATANDO GENTE

126. POR LOS CAMINOS

127. SER GENTE BUENA

128. COMO COMPADRE TRANQUILINO

129. QUE LO BAUTIZO A USTED

130. TOCAR A EL TAMBIÉN MALA SUERTE

131. ENCONTRARSE CON USTED

132. DECIR DESDE ENTONCES: NO PODER SER ESE MI HIJO

133. MIRAR SI VER ALGO

134. U OIR ALGO

135. PODER HACERLO TÚ

136. DESDE ALLÁ ARRIBA

137. PORQUE SENTIR YO SORDO

IGNACIO:

138. NO VER NADA

PADRE:

139. PEOR PARA TI

IGNACIO:

140. TENER SED

PADRE:

141. AGUANTAR

PADRE:

142. DEBER ESTAR CERCA

143. PIENSO QUE SER YA MUJY NOCHE

144. Y HABER APAGADO LA LUZ EN EL PUEBLO
145. PERO HACER POR OÍR AL MENOS SI LADRAN LOS PERROS

IGNACIO:

146. DARME AGUA

PADRE:

147. NO HABER AGUA AQUÍ

148. SOLO PIEDRAS

149. AGUÁNTATE.

PADRE:

150. AUNQUE HUBIERA NO BAJARTE A TOMAR

151. PUES AYUDARME NADIE A SUBIRTE OTRA VEZ

152. Y YO SOLO NO PODER

IGNACIO:

153. TENER MUCHA SED Y SUEÑO

PADRE:

154. ACORDAR CUANDO NACISTE

155. QUERER TU MADRE QUE TE CRIARAS FUERTE

156. CREER QUE CUANDO CRECER TU SER SU SOSTEN

157. TU MADRE QUE DESCANSAR EN PAZ

158. NO TENER MÁS QUE A TI

159. MATARLA EL OTRO HIJO QUE IBA A TENER

160. HABER MATADO TÚ SI ESTÁR VIVA

161. A ESTAS ALTURAS

NARRADOR:

162. SENTIR PADRE QUE HOMBRE DEJAR DE APRETAR LAS RODILLAS

163. Y COMENZAR A SOLTAR LOS PIES

164. BALANCEÁNDOLOS DE UN LADO PARA OTRO

165. PARECERLE QUE CABEZA SACUDIR

166. COMO SI SOLLOZAR

167. SENTIR CAER GOTAS GRUESAS SOBRE CABELLO,

168. COMO LÁGRIMAS

PADRE:

169. ¿LLORAR IGNACIO?

170. ¿HACER LLORAR EL RECUERDO DE MADRE, VERDAD?

171. NUNCA HACER USTED NADA POR ELLA

172. PAGARNOS SIEMPRE MAL

173. PARECER QUE EN LUGAR DE CARIÑO HABER RETACADO CUERPO DE MALDAD

174. ¿QUÉ PASAR CON AMIGOS?

175. MATAR A TODOS ALGUIEN

176. PERO NO TENER ELLOS A NADIE.

177. PODER DECIR ELLOS: NO TENER NOSOTROS A QUIÉN DAR LÁSTIMA

178. ¿PERO USTED, IGNACIO?

NARRADOR:

179. ESTAR ALLÍ YA EL PUEBLO

180. VER BRILLAR PADRE TEJADOS

181. BAJO LUZ DE LUNA

182. TENER IMPRESIÓN QUE APLASTAR EL PESO DE HIJO

183. AL SENTIR CORVAS DOBLAR

184. DOBLAR EN ÚLTIMO ESFUERZO

185. RECOSTAR PADRE SOBRE PRETIL DE LA ACERA

186. AL LLEGAR AL TEJABÁN

187. Y SOLTAR CUERPO FLOJO

188. COMO SI ESTAR DESCOYUNTADO.

189. DESTRABAR PADRE LOS DEDOS

190. CON QUE SOSTENER CUELLO

191. DIFÍCILMENTE

192. Y OIR POR TODAS PARTES LOS PERROS LADRAR

PADRE:

193. ¿NO OIR IGNACIO?

194. NO AYUDAR NI CON ESPERANZA.

ANEXO 6

TEXTO: La sociedad colonial

1. INTENTAR ESPAÑÓLES ESTABLECER SOCIEDAD NUEVA
2. EN AMÉRICA
3. LUEGO DE CONQUISTA
4. PERO PRESENTAR ORGANIZACIÓN A ESPAÑÓLES SERIE DE DILEMAS
5. SER PROBLEMA MÁS IMPORTANTE QUE HACER CON HABITANTES
6. HABITANTES ORIGINARIOS DE TIERRAS CONQUISTADAS
7. TENER DILEMA ORIGEN EN DISCUSIÓN DE NATURALEZA DE INDIOS
8. SI SER HUMANOS O NO SER
9. CONCLUIR SABIOS ESPAÑÓLES QUE SER INDÍGENAS HUMANOS
10. DESPUÉS DE POLÉMICA LARGA
11. Y ACALORADA
12. DESTACAR FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASA
13. ENTRE SABIOS
14. SER INDÍGENAS CONSIDERADOS PERSONAS
15. LEGALMENTE PERSONAS
16. POR COMPARAR INDÍGENAS CON MENORES DE EDAD
17. DEBER SER TUTELADOS POR ADULTOS
18. TUTORES SER LOS ESPAÑÓLES
19. SIGNIFICAR TRAUMA A INDIGENAS
20. TRAUMA VERDADERO
21. RESPECTO A LA EXISTENCIA FÍSICA
22. TRAER ESPAÑÓLES ENFERMEDADES
23. ENFERMEDADES TOTALMENTE DESCONOCIDAS
24. TRAER DESDE EUROPA
25. PARA AMÉRICA
26. SER ENFERMEDADES DESCONOCIDAS
27. POR AISLAMIENTO DEL CONTINENTE
28. SER ENFERMEDADES INOFENSIVAS A ESPAÑÓLES
29. TRÁGICAS PARA LOS INDÍGENAS
30. ENFERMEDADES COMO GRIPE
31. SARAMPIÓN
32. Y PAPERAS
33. CAUSAR CHOQUE BIOLÓGICO DESCENSO DE POBLACIÓN INDÍGENA
34. DESCENSO DRÁSTICO
35. EN TODA AMÉRICA
36. DESCENSO A LO LARGO DE LOS SIGLOS XVI Y XVII
37. ADEMÁS DE CHOQUE BIOLÓGICO
38. ENFRENTAR INDÍGENAS DEMANDAS DE VENCEDORES
39. REPARTIRSE INDÍGENAS
40. COMO RECOMPENSA
41. POR PARTICIPAR EN CONQUISTA
42. CUANDO FUNDAR ESPAÑÓLES UNA CIUDAD
43. LLAMAR A ESTE REPARTO ENCOMIENDA
44. DE ACUERDO CON LEY ESPAÑOLA
45. DAR ENCOMENDEROS A INDÍGENAS PROTECCIÓN
46. INDÍGENAS A SU CARGO
47. Y ENSEÑANZA E FÉ CATÓLICA
48. A CAMBIO DEL TRIBUTO.
49. DEBER PAGAR CADA INDIO TRIBUTO
50. EN BIENES
51. EN TRABAJO
52. O EN MONEDA.
53. INDIO ADULTO
54. DAR SISTEMA LUGAR A ABUSOS
55. ABUSOS MULTIPLES
56. POR PARTE DE ENCOMENDEROS
57. ADEMÁS DE PAGO DE TRIBUTO
58. TRABAJAR INDÍGENAS PARA ESPAÑÓLES
59. EN FORMA ROTATIVA
60. EN DIFERENTES ACTIVIDADES
61. NO SÓLO EN MINERÍA
62. TAMBIÉN EN MANTENIMIENTO DE CAMINOS
63. CONSTRUCCIONES PÚBLICA
64. Y LIMPIEZA DE CANALES.
65. CAUSAR PRESIONES DE ESPAÑÓLES EFECTOS A INDÍGENAS
66. EFECTOS DIVERSOS
67. CAER ALGUNOS EN AGOTAMIENTO huir
68. EN DESESPERACIÓN
69. Y DESALIENTO
70. QUE LLEVAR A LA MUERTE
71. EXTINGUIR INDÍGENAS EN ALGUNOS LUGARES
72. AGOTADOS POR SOBRETABAJO
73. EXIGIDO POR ESPAÑÓLES.
74. HUIR OTROS DE SUS LUGARES DE RESIDENCIA
75. PARA ELEJARSE DEL TRIBUTO
76. EN OTRO CASOS
77. PRODUCIR GRANDES MIGRACIONES INDÍGENAS
78. TANTO EN NUEVA ESPAÑA
79. COMO EN LOS ANDES
80. SER CHOQUE ENTRE INDÍGENAS Y ESPAÑÓLES SOCIAL

82. Y CULTURAL
83. SIGNIFICAR PÉRDIDA DE AUTONOMÍA DE SOCIEDADES ÍNDIGENAS TRAUMA
84. SOBRE TODO PARA JEFES ÍNDIGENAS
85. QUIENES FUERON PERDIENDO SU PODER
86. SER TAREA MÁS IMPORTANTE EVANGELIZACIÓN DE ÍNDIGENAS
87. CONSISTIR EN LOGRAR QUE ABANDONAR ANTIGUAS CREENCIAS
88. Y PRACTICAR LA FE CATÓLICA
89. OCASIONAR PROCESO DE EVANGELIZACIÓN "MUERTE" DE DIOSES ÍNDIGENAS
90. COMENZAR PROCESO CON CONQUISTA
91. ENCONTRAR VENCEDORES EN OTRO EXTREMO DE SOCIEDAD
92. VENCEDORES ESPAÑOLES
93. NO SER SOCIEDAD ESPAÑOLA EN AMÉRICA UNIFORME
94. SER TODOS BLANCOS
95. DIFERENCIAR ESTO DEL RESTO
96. PERO EXISTIR DIFERENCIAS ENTRE ELLOS
97. DIFERENCIAS PROFUNDAS
98. POR LUGAR DE NACIMIENTO
99. PRINCIPALMENTE
100. ESPAÑA (PENINSULARES)
101. O AMÉRICA (CRIOLLOS)
102. TAMBIÉN POR FORTUNA
103. FORMAR SOCIEDAD CON BASE EN DOS GRUPOS ÉTNICOS
104. GRANDES GRUPOS
105. EN LA NUEVA ESPAÑA
106. LOS ESPAÑOLES PENINSULARES
107. NACIDOS EN ESPAÑA
108. Y LOS INDIOS
109. LOS MESTIZOS FORMARON BASE DE LA SOCIEDAD
110. SOCIEDAD MEXICANA
111. SER MESTIZOS HIJOS DE PADRES DE RAZAS DISTINTAS
113. LLEGAR A NUEVA ESPAÑA NEGROS
114. MILES DE NEGROS
115. TRAÍDOS EN CONTRA DE SU VOLUNTAD
116. DURANTE LA ÉPOCA DE LOS HABSBURGO
117. SER ESCLAVOS DOMÉSTICOS
118. DE FAMILIAS BLANCAS
119. DE LAS CIUDADES
120. O TRABAJAR EN POBLACIONES DE LA COSTA
121. CERCANAS A LA COSTA
122. SER ÍNDIGENAS DECLARADOS SÚBDITOS LIBRES
123. HACIA MEDIADOS DEL SIGLO XVI
124. EN LA NUEVA ESPAÑA
125. TENER QUE PAGAR IMPUESTOS
126. A REYES
127. PARA DISFRUTAR DE DERECHOS
128. COMO HACER ESPAÑOLES
129. SER NEGROS SIEMPRE CONSIDERADOS ESCLAVOS
130. PODER COMPRAR SU LIBERTAD EN OCASIONES
131. O RECIBIR LIBERTAD DE SU DUEÑO

ANEXO 7

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL

Ideas principales y secundarias de “No oyes ladrar los perros”

IDEAS PRINCIPALES

1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen.
2. El hijo está herido por ser delincuente.
3. El padre lleva al hijo en la espalda
4. El padre constantemente le pregunta al hijo si percibe alguna señal que indique que están cerca de Tonaya, el hijo responde negativamente.
5. Para el padre de Ignacio éste ya no es su hijo, debido a que es una mala persona (Mataba y robaba).
6. Dice el padre que la acción no la realiza por el hijo sino por la madre, la cual lo reconvendría en caso contrario.
7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva.
8. Cuando cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo) éste piensa que son lágrimas de arrepentimiento.
9. Cuando llegaron al pueblo padre baja al hijo y escucho por primera vez el ladrido de los perros.
10. El padre pensó que ni en sus últimos momentos de vida Ignacio lo ayudó para tener esperanza.

IDEAS SECUNDARIAS

11. El padre piensa que ya deben de estar cerca porque ya han pasado el lugar que les dieron como referencia.
12. El padre va cansado porque lleva al hijo en la espalda, pero no quiere bajarlo porque no podría volver a subirlo.
13. El padre va cansado, caminando a tropezones, a causa del largo recorrido y del peso del hijo.
14. El padre a pesar de la gran cantidad de inconvenientes tiene la firme voluntad de llevar al hijo a tonaya.
15. El padre piensa que no concuerda lo que le dijeron del lugar donde está Tonaya y el camino que han recorrido.
16. La madre quería que el hijo se criara fuerte para que fuera su sostén, pero el padre piensa que si viviera sería lo contrario.
17. Padre piensa que si viviera la madre, el hijo la volvería a matar.
18. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.

ANEXO 8

Ideas principales y secundarias de “La sociedad colonial”

IDEAS PRINCIPALES

1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles fue determinar si los indígenas eran humanos. Se llegó a la conclusión de que eran humanos y por lo mismo fueron considerados personas.
2. Para los indígenas la conquista fue un trauma, con respecto a la existencia física, los españoles trajeron enfermedades desconocidas para los indígenas.
3. Por medio de la encomienda los indígenas daban tributo y recibían protección.
4. Las presiones de los españoles provocaron que en algunos lugares los indígenas se extinguieran. Otros grupos indígenas emigraron para alejarse de los españoles.
5. El choque también fue social y cultural, debido a que las comunidades indígenas perdieron autonomía y poder.
6. La principal tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, lo cual provocó la pérdida su religión.
7. Los mestizos formaron la base de la que ahora es la sociedad mexicana.
8. Miles de negros fueron traídos desde África para trabajar como esclavos.
9. A mediados del siglo XV en la nueva España, los indígenas fueron considerados súbditos libres.

IDEAS SECUNDARIAS

10. Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles.
11. Las enfermedades provocaron un descenso drástico de la población.
12. La encomienda consistió en la repartición de de los indígenas entre los españoles.
13. La encomienda provocó abusos, pues además del tributo los indígenas debían trabajar en diferentes actividades.
14. Los españoles se diferenciaban por su lugar de nacimiento y por su poder económico.
15. los negros siempre fueron considerados esclavos, pero podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.

ANEXO 9

PÁRRAFOS DEL TEXTO NARRATIVO A PARTIR DE LOS CUALES SE PLANTEARON LAS IDEAS PRINCIPALES Y LAS PREGUNTAS

Texto narrativo

FRAGMENTO	IDEAS PRINCIPALES	PREGUNTAS
<p>Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.</p> <p>-No se ve nada.</p> <p>-Ya debemos estar cerca.</p> <p>-Sí, pero no se oye nada.</p> <p>-Mira bien.</p> <p>-no se ve nada...</p> <p>-Éste no es ningún camino. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que</p>	<p>4. El padre constantemente le pregunta al hijo si percibe alguna señal que indique que están cerca de Tonaya, el hijo responde negativamente.</p>	<p>4. ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros?</p>

<p>está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?...</p> <p>-Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.</p> <p>-No veo nada.</p> <p>-Peor para ti, Ignacio.</p>		
<p>-Pobre de ti, Ignacio. Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.</p> <p>-Si, pero no veo rastro de nada.</p>	<p>11. El padre piensa que ya deben de estar cerca porque ya han pasado el lugar que les dieron como referencia.</p>	<p>5. ¿Qué es Tonaya?</p>
<p>-Me estoy cansado.</p> <p>-Bájame...</p> <p>-¿Cómo te sientes?</p> <p>-Mal...</p> <p>Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:</p> <p>-¿Te duele mucho?</p> <p>-Algo –contestaba él.</p> <p>Primero le había dicho: “Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco.” se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía.</p> <p>-No veo ya por dónde voy –decía él.</p> <p>Pero nadie le contestaba...</p> <p>-Bájame, padre.</p> <p>-¿Te sientes mal?</p> <p>-Sí.</p> <p>-Te llevaré a Tonaya.</p> <p>-Bájame.</p> <p>Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:</p> <p>-Quiero acostarme un rato.</p> <p>-Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado...</p> <p>-Tengo sed.</p> <p>-¡Aguántate; ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír.</p> <p>-Dame agua.</p> <p>-aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirme otra vez y yo solo no puedo.</p> <p>-Tengo mucha sed y mucho sueño.</p>	<p>7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva.</p>	<p>6. En el texto se hace notar que Ignacio está mal de salud ¿Cómo se fue sintiendo durante el transcurso de la historia?</p> <p>a) Primero se sintió mal, después muy mal y al último extremadamente mal.</p> <p>b) Al principio se sintió mal, después mal, y al último bien.</p> <p>c) Al principio se sintió mal, después bien, al último mal.</p>
<p>El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.</p>	<p>3. El padre lleva al hijo en la espalda</p> <p>12. El padre va cansado pero no quiere bajar al hijo porque no podría volver a subirlo.</p>	<p>7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse para descansar?</p> <p>8. Describe la posición en que avanzaba Ignacio y su padre</p>
<p>Hablaba poco .cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío.</p>	<p>7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera</p>	<p>9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio?</p>

<p>Temblaba, sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja.</p>	<p>progresiva.</p>	
<p>-¿Me oíste, Ignacio? T e digo que no veo bien. Y el otro se quedaba callado. Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo...</p> <p>Se tambaleo un poco. Dio dos por tres pasos de lado y volvió a enderezarse.</p>	<p>13. El padre va cansado, caminando a tropezones, a causa del largo recorrido y del peso del hijo.</p>	<p>10. ¿Por qué el padre de Ignacio caminaba a tropezones?</p>
<p>-Te llevaré a ese pueblo a como dé lugar. Allí encontraré quien te cure. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.</p>	<p>1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen. 14. El padre a pesar de la gran cantidad de inconvenientes tiene la firme voluntad de llevar al hijo a tonaya.</p>	<p>11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio?</p>
<p>La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo... Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejabán, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubiera descoyuntando. Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.</p>	<p>9. Cuando llegaron al pueblo padre baja al hijo y escucho por primera vez el ladrido de los perros.</p>	<p>1. ¿Por qué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó?</p>
<p>-Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconveniría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.</p>	<p>6. Dice el padre que la acción no la realiza por el hijo sino por la madre, la cual lo reconveniría en caso contrario.</p>	<p>12. Cuándo se habla de la madre de Ignacio aparece la frase “Ella me reconveniría” ¿A qué se refiere la frase?</p>
<p>-Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que</p>	<p>5. Para el padre de Ignacio éste ya no es su hijo, debido a que es una mala persona (Mataba y robaba)</p>	<p>13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio? Imagina una, describe lugares, personas y objetos.</p>

usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: "¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di" Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted, desde entonces dije: "Ese no puede ser mi hijo."		
-me acuerdo cuando naciste. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.	16. La madre quería que el hijo se criara fuerte para que fuera su sostén. 17. Padre piensa que si viviera la madre, el hijo la volvería a matar.	14. ¿Qué esperaba la madre de Ignacio cuando éste fuera grande?
Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si sollozara. Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como las lágrimas. -¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad?	8. Cuando cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo) éste piensa que son lágrimas de arrepentimiento.	2. ¿Qué le paso al final de la historia a Ignacio?
Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: "No tenemos a quién darle nuestra lástima." ¿Pero usted, Ignacio?	2. El hijo está herido por ser delincuente. 18. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.	15. Tomando el punto de vista del padre de Ignacio ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares? ¿Por qué?
-¿Y tú no lo oías, Ignacio? -dijo-. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.	10. El padre pensó que ni en sus últimos momentos de vida Ignacio lo ayudó para tener esperanza.	3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase "no me ayudaste ni con la esperanza"?

ANEXO 10

PÁRRAFOS DEL TEXTO EXPOSITIVO A PARTIR DE LOS CUALES SE PLANTEARON LAS IDEAS PRINCIPALES Y LAS PREGUNTAS

Texto expositivo

FRAGMENTOS	IDEAS PRINCIPALES	PREGUNTAS
Luego de la conquista los españoles intentaron establecer una nueva sociedad en América, pero su organización les presentó una serie de dilemas. El más importante era qué hacer con los habitantes originarios de las tierras conquistadas, a quienes llamaron indios. Este dilema tenía su origen en la discusión acerca	1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles, después de la conquista, fue determinar si los indígenas eran humanos.	7. ¿A qué se le llama conquista? 1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas?

<p>de la naturaleza de los indios: si eran humanos o no. Luego de una larga y acalorada polémica entre sabios españoles, entre quienes se destacó Bartolomé de las Casas, se llegó a la conclusión de que los indígenas eran humanos. Por lo tanto, serían considerados legalmente como personas.</p>	<p>Se llegó a la conclusión de que eran humanos y por lo mismo fueron considerados personas.</p>	<p>8. Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad, pero se les presentaron varios dilemas ¿En qué consistió el principal dilema?</p>
<p>Sin embargo, como se los equiparaba con los menores de edad, debían ser tutelados por los adultos (en este caso sus tutores serían los españoles).</p>	<p>10. Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles.</p>	<p>1. ¿Qué significa la palabra tutelados?</p>
<p>Para los indígenas americanos, la conquista significó un verdadero trauma. Con respecto a la existencia física, los españoles, habían traído desde Europa enfermedades totalmente desconocidas para América, a causa del aislamiento de este continente. La gripe, el sarampión y las paperas eran inofensivas para los españoles pero resultaron trágicas para los indígenas. Este "choque biológico" causó, en toda América, un drástico descenso de la población indígena a lo largo de los siglos XVI y XVII.</p>	<p>2. Para los indígenas la conquista fue un trauma, con respecto a la existencia física, los españoles trajeron enfermedades desconocidas para los indígenas. 11. Las enfermedades provocaron un descenso drástico de la población.</p>	<p>2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas? 10. ¿Qué efectos provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena?</p>
<p>Además de este choque biológico, los indígenas tuvieron que enfrentarse con las demandas de los vencedores. Cuando los españoles fundaban una ciudad, repartían los indígenas entre sus hombres como recompensa por su participación en la empresa de conquista y doblamiento. Este reparto se llamaba encomienda. De acuerdo con la ley española, los encomenderos recibían los tributos de los indios a su cargo y, a su vez, el encomendero debía darles protección y enseñanza en la fe católica. Cada indio adulto debía pagar el tributo en bienes, en trabajo o en moneda.</p>	<p>12. La encomienda consistió en la repartición de de los indígenas entre los españoles. 3. Por medio de la encomienda los indígenas daban tributo y recibían protección</p>	<p>3. ¿Qué es la encomienda?</p>
<p>Este sistema dio lugar a múltiples abusos por parte de los encomenderos. Además del pago del tributo, los indígenas debían trabajar para los españoles en forma rotativa en diferentes actividades, no sólo en la minería sino también en el mantenimiento de caminos, construcciones públicas y limpieza de canales.</p>	<p>13. La encomienda provocó abusos, pues además del tributo los indígenas debían trabajar en diferentes actividades.</p>	<p>11. ¿La encomienda fue justa, por qué?</p>
<p>Las presiones impuestas por los españoles causaron efectos muy diversos sobre los indígenas. Algunos cayeron en el agotamiento, la desesperación y el desaliento que los llevaron a la muerte. En algunos lugares los</p>	<p>4. Las presiones de los españoles provocaron que en algunos lugares los indígenas se extinguieran.</p>	<p>12. Santo Domingo es un país que se encuentra en el continente Americano. Antes de que llagaran los</p>

<p>indígenas se extinguieron. Agotados por el sobretrabajo exigido por los españoles. Otros huyeron de sus lugares de residencia, para alejarse del encomendero y del tributo. En estos casos se produjeron grandes migraciones indígenas tanto en Nueva España como en los Andes.</p>	<p>Otros grupos indígenas emigraron para alejarse de los españoles</p>	<p>españoles se hallaba poblado sólo de indígenas. En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se deba esto?</p> <p>13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas?</p>
<p>El choque entre los indígenas y españoles también fue social y cultural. La pérdida de la autonomía de las sociedades indígenas significó un trauma para ellos, sobre todo para los jefes indígenas. Que fueron perdiendo su poder.</p>	<p>5. El choque también fue social y cultural, debido a que las comunidades indígenas perdieron autonomía y poder.</p>	<p>4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía?</p>
<p>La primera y más importante tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, que consistía en lograr que éstos abandonaran sus antiguas creencias religiosas y practicaran la fe católica. El proceso de evangelización que comenzó con la conquista ocasionó la "muerte de los dioses indígenas"</p>	<p>6. La principal tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, lo cual provocó la pérdida su religión.</p>	<p>5. ¿Qué crees que significa la frase: La muerte de los dioses indígenas?</p>
<p>En el otro extremo de la sociedad se encontraban los vencedores, los españoles. La sociedad española en América no era uniforme. Si bien todos eran blancos, y esto los diferenciaba muchísimo del resto, existían profundas diferencias entre ellos. Principalmente, por su lugar de nacimiento: España (peninsulares) o América (criollos). También por la fortuna</p>	<p>14. Los españoles se diferenciaban por su lugar de nacimiento y por su poder económico.</p>	<p>14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América?</p>
<p>En la Nueva España la sociedad se formó con base en dos grandes grupos étnicos: los españoles peninsulares (nacidos en España) y los indios. Los mestizos, es decir los hijos de padres de razas distintas, formaron la base de la posterior sociedad mexicana</p>	<p>8. Los mestizos formaron la base de la que ahora es la sociedad mexicana.</p>	<p>15. ¿Qué significa la palabra mestizo?</p>
<p>Durante la época de los Habsburgo, llegaron a La nueva España miles de negros, traídos en contra de su voluntad: eran esclavos domésticos de las familias blancas ricas de las ciudades o trabajaban en las poblaciones cercanas a la costa.</p>	<p>8. Miles de negros fueron traídos desde África para trabajar como esclavos.</p>	<p>6. Si los negros se convertían en esclavos en América, ¿Por qué crees que venían a nuestro continente?</p>
<p>Hacia mediados del siglo XVI en la Nueva España, los indígenas fueron declarados súbditos libres, es decir tenían que pagar impuestos a los reyes para disfrutar de los derechos, tal y como lo hacían los Españoles. En cambio los negros siempre fueron considerados esclavos. En ocasiones los negros podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.</p>	<p>9. A mediados del siglo XV en la nueva España, los indígenas fueron considerados súbditos libres.</p> <p>10. los negros siempre fueron considerados esclavos, pero podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.</p>	<p>16. ¿En qué lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España?</p> <p>17. ¿Cómo podían lograr su libertad los negros en la Nueva España?</p>

ANEXO 11-a

TABLAS DE PUNTUACIONES INDIVIDUALES Y POR GRUPO POR TIPO DE TEXTO

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO NARRATIVO Sec. 155, Delegación Tlalpan

ALUMNOS PREGUNTAS	J. G	E. P	R. M	I. C	E. S	D. R	V. A	P. D	I. C	D. M	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	*1. ¿Porqué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó?	0	2	0	0	2	0	0	1.5	2	
*2. ¿Qué le paso al final de la historia a Ignacio?	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	
*3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase "...no me ayudaste ni con la esperanza"?	0	2	1	2	2	0	2	1	2	1	
4. ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros?	0	1	0	0	1	0	1	.25	1	1	
5. ¿Qué es Tonaya?	0	1	1	0	1	.5	1	1	1	0	
6. ¿Cómo se fue sintiendo Ignacio durante el transcurso de la historia?	.5	1	1	.5	1	.5	1	.5	1	1	
7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse a descansar?	.5	1	.5	0	1	1	.75	0	1	1	
8. Describe la posición en que avanza Ignacio y su padre.	0	1	1	1	1	1	1	.5	1	1	
9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio?	0	.5	.5	1	0	.5	.5	.25	.5	0	
10. ¿Porqué el padre de Ignacio...	0	.5	1	1	1	1	1	1	.5	1	
11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio?	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	
12. Cuando se habla de la madre de Ignacio aparece la frase "Ella me reconvenría", ¿a qué se refiere la frase?	0	1	0	0	.5	0	.5	0	1	0	
13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio? Imagina una, describe lugares, personas y objetos.	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	
14. ¿Qué espera la madre de Ignacio cuando este fuera grande?	.5	1	1	1	.5	.5	.5	.5	1	.5	
15. Tomando el punto de vista del padre ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares?	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	
TOTAL	1.5	12	10	6.5	14	5	12.2	6.5	15	9.5	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	.83	6.6	5.5	3.6	7.7	2.7	6.8	3.6	8.3	5.2	5.1250

ANEXO 11- b

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO NARRATIVO

Sec. 13, Delegación Benito Juárez

ALUMNOS PREGUNTAS	M.M	A. S	A. R	D. C	J. V	F. E	F. A	E. H	P. M.O	M. A	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	*1 ¿Porqué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó?	2	0	.5	2	0	0	0	1	0	
*2. ¿Qué le paso al final de la historia a Ignacio?	0	.5	0	2	0	0	0	2	2	0	
*3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase "...no me ayudaste ni con la esperanza"?	1	2	2	1	2	0	2	2	2	1	
4 ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros?	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	
5. ¿Qué es Tonaya?	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	
6. ¿Cómo se fue sintiendo Ignacio durante el transcurso de la historia?	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse a descansar?	1	.5	1	1	1	.5	0	0	1	1	
8. Describe la posición en que avanza Ignacio y su padre.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio?	0	.25	.5	1	0	.5	.25	1	1	0	
10. ¿Porqué el padre de Ignacio...	1	1	1	1	0	0	.5	1	1	1	
11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio?	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	
12. Cuando se habla de la madre de Ignacio aparece la frase "Ella me reconvendría", ¿a qué se refiere la frase?	0	0	1	0	0	0	0	.5	0	0	
13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio. Imagina una, describe lugares, personas y objetos?	1	1	1	1	1	1	0	1	1	.5	
14. ¿Qué espera la madre de Ignacio cuando este fuera grande?	.5	1	.5	1	1	.5	1	.5	0	.5	
15. Tomando el punto de vista del padre ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares?	1	.5	1	1	1	1	1	1	1	1	
TOTAL	10.5	10.7	13.5	16	10	7	9.7	15	11	9	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	5.8	5.9	7.5	8.8	5.5	3.8	5.4	8.3	6.1	5.0	

ANEXO 11- c

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO NARRATIVO Sec. 245, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS PREGUNTAS	A. V	T. V	J. M	R. O	S. M	J. A	H. R	M. H	E. M	I. N	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	*1 ¿Porqué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó?	2	0	0	1	0	1.5	2	0	0	
*2. ¿Qué le paso al final de la historia a Ignacio?	0	0	0	.5	0	0	0	0	0	0	
*3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase "...no me ayudaste ni con la esperanza"?	2	0	5	2	0	2	2	0	0	0	
4 ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros?	1	.5	0	1	1	1	1	0	0	0	
5. ¿Qué es Tonaya?	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	
6. ¿Cómo se fue sintiendo Ignacio durante el transcurso de la historia?	1	.5	.5	1	0	1	1	0	.5	0	
7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse a descansar?	1	0	0	1	0	1	.5	0	0	0	
8. Describe la posición en que avanza Ignacio y su padre.	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	
9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio?	.5	.5	0	.5	0	0	.5	0	.25	0	
10. ¿Porqué el padre de Ignacio...	1	0	0	1	1	.5	1	0	0	0	
11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio?	1	0	0	1	.5	1	1	0	0	0	
12. Cuando se habla de la madre de Ignacio aparece la frase "Ella me reconvenría", ¿a qué se refiere la frase?	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio. Imagina una, describe lugares, personas y objetos?	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	
14. ¿Qué espera la madre de Ignacio cuando este fuera grande?	1	0	0	1	.5	1	0	1	0	0	
15. Tomando el punto de vista del padre ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares?	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	
TOTAL	14.5	1.5	2	15	7	12	13	1	4.25	2	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	8	.83	1.11	8.3	3.8	6.6	7.2	.55	2.3	1.1	4.013

ANEXO 11- d

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO NARRATIVO Sec. 67, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS PREGUNTAS	A. A	A. F	R. J	C. M. V	K. G	Y. V	D. G	C. V	D. Z	J. V	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	*1. ¿Porqué el padre de Ignacio sólo pudo oír el ladrido de los perros hasta que lo bajó?	2	0	0	0	.25	2	0	0	0	
*2. ¿Qué le paso al final de la historia a Ignacio?	2	0	0	0	2	0	2	.5	0	2	
*3. ¿Qué crees que quiso decir el padre de Ignacio con la frase "...no me ayudaste ni con la esperanza"?	2	0	1	.5	2	2	1	0	2		
4. ¿Qué crees que significa para Ignacio y su padre oír el ladrido de los perros?	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
5. ¿Qué es Tonaya?	1	1	1	.5	1	0	1	1	1	0	
6. ¿Cómo se fue sintiendo Ignacio durante el transcurso de la historia?	1	0	0	1	1	.5	.5	0	1	.5	
7. ¿Por qué el padre de Ignacio no quiere detenerse a descansar?	1	1	0	.5	1	1	1	.5	1	1	
8. Describe la posición en que avanza Ignacio y su padre.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	
9. ¿Qué indican las sacudidas que tenía Ignacio?	1	0	.5	.5	.5	0	.5	0	1	.5	
10. ¿Porqué el padre de Ignacio...	.5	0	.5	0	1	1	1	0	1	1	
11. ¿Qué crees que causó el malestar de Ignacio?	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
12. Cuando se habla de la madre de Ignacio aparece la frase "Ella me reconvendría", ¿a qué se refiere la frase?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13. ¿Qué tipo de actividades hacía Ignacio? Imagina una, describe lugares, personas y objetos.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	
14. ¿Qué espera la madre de Ignacio cuando este fuera grande?	.5	.5	.5	0	.5	0	.5	0	1	1	
15. Tomando el punto de vista del padre ¿cómo crees que los amigos de Ignacio eran tratados por sus familiares?	1	1	1	0	1	1	1	0	1	.5	
TOTAL	16	5.5	5.5	3	14.2	11.5	12.5	5	13	10.5	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	8.8	3.0	3.0	1.6	7.2	6.3	6.9	2.7	7.2	5.8	5.375

ANEXO 12- a
PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO EXPOSITIVO
Sec. 155, Delegación Tlalpan

ALUMNOS	J.G	E.P	R.M	I.C	E.S	D.R	V.A	P.D	I.C	D.M	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	PREGUNTAS										
*1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas?	0	.5	.5	0	2	0	1	2	.5	0	
*2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas?	.5	2	1	1.5	1	0	1	1	1	1	
*3. ¿Qué es la encomienda?	0	1	0	0	2	0	2	0	2	1	
*4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía?	0	1	.5	2	2	0	.5	2	1	2	
*5. ¿Qué crees que significa en el texto la frase: "La muerte de los dioses indígenas"?	2	2	2	0	2	0	1	2	2	2	
*6. Si los negros se convertían en esclavos en América ¿Por qué crees que venían a nuestro continente?	0	2	2	0	2	0	0	0	2	0	
7. ¿A qué se le llama conquista?	1	.5	.5	1	1	.5	1	.5	.5	1	
8. ¿Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad... ¿En qué consistió el principal dilema?	0	0	0	1	1	0	.75	1	1	0	
9. ¿Qué significa en el texto la palabra tutelados?	.5	.5	0	1	1	1	1	1	.5	1	
10. ¿Que efecto provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena?	.5	1	1	1	1	.25	.75	.25	1	1	
11. ¿La encomienda fue justa, Por qué?	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	
12...En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se daba esto?	.25	0	0	.5	.5	0	.25	.5	.5	0	
13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas?	.5	1	1	1	1	.5	1	1	1	0	
14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América?	0	0	1	.25	0	0	1	0	1	0	
15. ¿Qué significa la palabra mestizo?	1	.5	1	1	1	0	1	.5	1	1	
16. En que lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España	0	0	1	1	0	1	1	0	1	.25	
17. ¿Como podían lograr su libertad los negros en la Nueva España?	0	0	0	.5	.5	.5	0	1	.5	0	
TOTAL	6.25	13	11.5	11.7	19	3.75	14.2	12.7	16.5	11.2	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	2.7	5.6	5	5.1	8.26	1.6	6.1	5.5	7.1	4.5	5.21

ANEXO 12- b

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO EXPOSITIVO Sec. 13, Delegación Benito Juárez

ALUMNOS	M. M	A. S	A. R	D. C	J. V. L	F. E	F. A.	E. H	P. M. O	M. A	
	PREGUNTAS										
*1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas?	0	2	0	1	2	2	1	2	1	0	CALIFICACIÓN PROMEDIO
*2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas?	1	1.5	1	1	1	1	1	2	1.5	1	
*3. ¿Qué es la encomienda?	0	2	0	0	0	1.5	1.5	0	2	0	
*4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía?	0	1	1	2	1	1.5	1	2	1	2	
*5. ¿Qué crees que significa en el texto la frase: "La muerte de los dioses indígenas"?	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	
*6. Si los negros se convertían en esclavos en América ¿Por qué crees que venían a nuestro continente?	0	0	0	2	2	0	2	2	2	0	
7. ¿A qué se le llama conquista?	.5	.5	1	1	1	1	1	1	1	.5	
8. ¿Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad... ¿En qué consistió el principal dilema?	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	
9. ¿Qué significa en el texto la palabra tutelados?	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	
10. ¿Que efecto provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena?	1	.75	1	1	1	0	.75	.75	.75	0	
11. ¿La encomienda fue justa, Por qué?	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	
12....En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se daba esto?	0	.25	0	.5	0	1	.5	1	0	.25	
13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América?	0	0	0	.25	1	0	0	1	0	0	
15. ¿Qué significa la palabra mestizo?	.75	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
16. En que lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España	0	1	.25	1	1	1	1	1	1	1	
17. ¿Como podían lograr su libertad los negros en la Nueva España?	1	1	0	1	1	.5	1	1	.75	.5	
TOTAL	6.2	16	10.2	15.7	15	13.5	15.7	19.7	17	7.25	6.13
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	2.7	6.9	4.4	6.8	6.5	5.8	6.82	8.5	7.3	3.1	

ANEXO 12- c

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO EXPOSITIVO Sec. 245, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS PREGUNTAS	CALIFICACIÓN PROMEDIO										
	A. V	T. V	J. M	R. O	S. M	J. A	H. R	M. H	E. M	I. N	
*1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas?	2	0	1	.5	.5	1	2	0	0	1	
*2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas?	1	.5	.5	1	.5	1	2	0	1	.5	
*3. ¿Qué es la encomienda?	2	0	0	2	0	.5	.25	0	0	0	
*4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía?	2	0	0	2	1	2	0	0	0	0	
*5. ¿Qué crees que significa en el texto la frase: "La muerte de los dioses indígenas"?	2	0	1.5	2	0	1	0	0	0	0	
*6. Si los negros se convertían en esclavos en América ¿Por qué crees que venían a nuestro continente?	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
7. ¿A qué se le llama conquista?	1	0	.5	1	.5	1	1	0	.75	.5	
8. ¿Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad... ¿En qué consistió el principal dilema?	1	0	.75	.25	0	0	0	0	.5	0	
9. ¿Qué significa en el texto la palabra tutelados?	1	0	.5	0	0	0	0	0	0	.75	
10. ¿Que efecto provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena?	.75	.5	0	1	.25	1	.75	0	.75	.25	
11. ¿La encomienda fue justa, Por qué?	1	0	0	1	0	.5	.5	0	0	0	
12...En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se daba esto?	.5	0	0	.5	0	.75	0	0	0	0	
13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas?	1	.25	1	0	0	1	1	0	0	0	
14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América?	0	0	0	.25	0	0	.25	0	0	0	
15. ¿Qué significa la palabra mestizo?	1	.25	1	0	.25	1	0	0	0	0	
16. En que lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España	0	.25	0	0	0	0	0	0	0	0	
17. ¿Como podían lograr su libertad los negros en la Nueva España?	1	0	0	1	.5	.5	.25	0	0	.25	
TOTAL	19.2	1.7	6.7	14.5	3.5	11.2	8	0	3	3.25	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	8.3	.76	2.9	6.3	1.5	4.8	3.4	0	1.3	1.4	3.0978

ANEXO 12- d

PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO, TEXTO EXPOSITIVO Sec. 67, Delegación Cuauhtémoc

PREGUNTAS	ALUMNOS										
	A. A	A. F	R. J	C. M. V	K. G	Y. V	D. G	C. V	D. Z	J. V	
*1. ¿Por qué crees que los españoles tenían duda de que los indígenas fueran humanos o personas?	0	0	.5	0	1	1	1	2	1	0	CALIFICACIÓN PROMEDIO
*2. ¿Por qué las enfermedades traídas desde Europa fueron inofensivas para los españoles pero mortales para los indígenas?	1	1	1	.25	1	.5	1	2	1	0	
*3. ¿Qué es la encomienda?	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
*4. ¿Por qué se dice en el texto que las sociedades indígenas perdieron autonomía?	2	0	0	0	2	0	1	.5	1	0	
*5. ¿Qué crees que significa en el texto la frase: "La muerte de los dioses indígenas"?	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	
*6. Si los negros se convertían en esclavos en América ¿Por qué crees que venían a nuestro continente?	0	0	2	0	0	0	1	0	2	0	
7. ¿A qué se le llama conquista?	1	1	0	.5	1	1	1	1	.75	1	
8. ¿Después de la conquista los españoles trataron de crear una nueva sociedad... ¿En qué consistió el principal dilema?	0	.25	0	0	0	1	1	0	.5	1	
9. ¿Qué significa en el texto la palabra tutelados?	0	.5	0	0	1		.75	1	1	.5	
10. ¿Que efecto provocaron las enfermedades traídas por los españoles a la población indígena?	.5	1	0	.1	1	.75	.75	1	.75	.5	
11. ¿La encomienda fue justa, Por qué?	.25	0	0	0	0	0	0	0	.5	0	
12...En la actualidad en Santo Domingo sólo hay población negra. ¿A qué crees que se daba esto?	0	.5	0	.25	.75	.25	.5	.25	0	0	
13. ¿Qué se entiende en el texto por migraciones indígenas?	1	1	0	0	1	.75	1	.5	1	.5	
14. ¿Por qué se dice en el texto que había diferencias entre los españoles que vivían en América?	0	0	0	0	1	.25	0	0	0	0	
15. ¿Qué significa la palabra mestizo?	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	
16. En que lugar de lo que hoy es América se encuentra la Nueva España	.25	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
17. ¿Como podían lograr su libertad los negros en la Nueva España?	1	.5	0	0	1	1	.5	0	1	0	
TOTAL	10	8.75	3.5	2	14.7	7.5	9.5	9.25	13.5	5.5	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	4.3	3.8	1.5	.86	6.4	3.2	4.1	4.0	5.8	2.3	3.6630

ANEXO 13- a

PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO NARRATIVO Sec. 155, Delegación Tlalpan,

ALUMNOS	J.G	E.P	R.M	I.C	E.S	D.R	V.A	P.D	I.C	D.M	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
*1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen.	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	
*2. El hijo está herido por ser delincuente.	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	
*3. El padre lleva al hijo en la espalda.	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	
*4. El padre pregunta al hijo si percibe una señal...	1	2	1	1	2	2	0	2	2	2	
*5. El padre ya no considera a Ignacio su hijo...	0	0	1	0	2	0	0	0	2	0	
*6. La acción que realiza el padre no es por el hijo sino por la madre...	0	0	0	0	1	0	0	0	0	.5	
*7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva...	0	0	2	2	1	0	0	0	.5	0	
*8. Cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo)...	0	0	1	1	0	0	1.5	0	1	0	
*9. Cuando llegaron al pueblo el padre baja al hijo y escucha por primera vez el ladrido de los perros.	0	2	0	0	2	2	.5	0	2	1	
*10. El padre piensa que ni en sus últimos momentos de vida lo ayudó para tener esperanza.	0	1,5	1	0	0	0	0	2	2	.5	
11. El padre piensa que ya deben de estar cerca...	0	0	0	0	0	0	0	.25	1	0	
12. El padre va cansado pero no quiere bajar al hijo porque no podría volver a subirlo.	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
13. El padre va cansado y caminando a tropezones...	0	.5	0	0	0	0	.5	0	.5	0	
14. El padre ... tiene la firme voluntad de llevar al hijo a Tonaya.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
15. El padre piensa que no concuerda... la localización de Tonaya.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
16. La madre quería que el hijo se criara fuerte.	0	0	.5	.5	.5	0	0	0	.5	0	
17. El padre piensa que si viviera sería lo contrario.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	
18. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
TOTAL	3	11	8.5	7.5	16.5	7	8.5	6.25	19.5	8	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	1..071	3.9	3.0	2.6	5.8	2.5	3.0	2.2	6.9	2.8	3.4196

ANEXO 13- b

PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO NARRATIVO

Sec. 13, Delegación Benito Juárez

ALUMNOS	M. M	A. S	A. R	D. C	J. V. L	F. E	F. A	E. H	P. M. O	M. A	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
*1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen.	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	
*2. El hijo está herido por ser delincuente.	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	
*3. El padre lleva al hijo en la espalda.	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
*4. El padre pregunta al hijo si percibe una señal...	2	0	0	0	0	1	2	2	0	.5	
*5. El padre ya no considera a Ignacio su hijo...	2	0	1	2	1	0	0	1	1	0	
*6. La acción que realiza el padre no es por el hijo sino por la madre...	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	
*7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva...	0	0	0	0	.5	0	1	2	2	1	
*8. Cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo)...	0	.5	0	2	0	0	0	2	0	0	
*9. Cuando llegaron al pueblo el padre baja al hijo y escucha por primera vez el ladrido de los perros.	2	2	2	0	2	0	2	2	0	0	
*10. El padre piensa que ni en sus últimos momentos de vida lo ayudó para tener esperanza.	.5	2	0	0	1.5	0	2	2	0	0	
11. El padre piensa que ya deben de estar cerca...	0	.5	0	0	0	0	.5	1	1	0	
12. El padre va cansado pero no quiere bajar al hijo porque no podría volver a subirlo.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	.25	
13. El padre va cansado y caminando a tropezones...	0	0	.5	0	1	0	0	0	0	.25	
14. El padre ... tiene la firme voluntad de llevar al hijo a Tonaya.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15. El padre piensa que no concuerda... la localización de Tonaya.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
16. La madre quería que el hijo se criara fuerte	0	0	.5	0	0	0	0	0	0	0	
17. El padre piensa que si viviera sería lo contrario.	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
18. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
TOTAL	8.5	9	8	10	11	7	11.5	18	9	7	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	3.0	3.2	2.8	3.5	3.9	2.5	4.1	6.4	3.2	2.5	3.85

ANEXO 13- c
PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO NARRATIVO
Sec. 245, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS	A. V	T. V	J. M	R. O	S. M	J. A	H. R	M. H	E. M	I. N	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
*1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen.	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	
*2. El hijo está herido por ser delincuente.	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	
*3. El padre lleva al hijo en la espalda.	2	.5	.5	2	2	0	2	0	0	1	
*4. El padre pregunta al hijo si percibe una señal...	2	.5	1	1.5	1	0	0	0	0	0	
*5. El padre ya no considera a Ignacio su hijo...	1	0	0	0	2	.5	2	.5	1.5	0	
*6. La acción que realiza el padre no es por el hijo sino por la madre...	0	0	0	1.5	.5	0	.5	.5	0	1	
*7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva...	2	.5	0	2	0	0	0	0	0	0	
*8. Cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo)...	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	
*9. Cuando llegaron al pueblo el padre baja al hijo y escucha por primera vez el ladrido de los perros.	2	0	0	2	0	2	2	0	0	.5	
*10. El padre piensa que ni en sus últimos momentos de vida lo ayudó para tener esperanza.	2	0	0	0	.5	0	0	0	0	0	
11. El padre piensa que ya deben de estar cerca...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
12. El padre va cansado pero no quiere bajar al hijo porque no podría volver a subirlo.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
13. El padre va cansado y caminando a tropezones...	.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
14. El padre ... tiene la firme voluntad de llevar al hijo a Tonaya.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15. El padre piensa que no concuerda... la localización de Tonaya.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16. La madre quería que el hijo se criara fuerte.	0	0	0	.5	0	0	0	0	0	.5	
17. El padre piensa que si viviera sería lo contrario.	1	0	0	1	1	.25	0	0	0	0	
18. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.	.5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
TOTAL	15	1.5	1.5	12.5	9	6.75	9.5	1	3.5	5	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	5.3	.53	.53	4.4	3.2	2.4	3.3	.35	1.25	1.7	2.3303

ANEXO 13- d
PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO NARRATIVO
Sec. 67, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS IDEAS PRINCIPALES	A. A	A. F	R. J	C. M. V	K. G	Y. V	D. G	C. V	D. Z	J. V	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	*1. El padre lleva al hijo a Tonaya a que lo curen.	1	2	.5	0	2	2	2	2	2	
*2. El hijo está herido por ser delincuente.	0	0	0	0	0	0	2	1.5	2	2	
*3. El padre lleva al hijo en la espalda.	2	0	0	0	0	0	0	.5	2	2	
*4. El padre pregunta al hijo si percibe una señal...	2	0	.5	2	1	1	0	1	2	2	
*5. El padre ya no considera a Ignacio su hijo...	1	2	0	0	0	1	0	1	1	0	
*6. La acción que realiza el padre no es por el hijo sino por la madre...	1						1			1	
*7. Ignacio manifiesta sentirse mal de manera progresiva...	2	2	.5	1	2	0	2	0	0	0	
*8. Cae saliva en la cabeza del padre (señal de la muerte del hijo)...	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
*9. Cuando llegaron al pueblo el padre baja al hijo y escucha por primera vez el ladrido de los perros.	2	.5	0	0	2	0	1	1	0	1	
*10. El padre piensa que ni en sus últimos momentos de vida lo ayudó para tener esperanza.	1	0	0	1	2	0	0	0	2	0	
11. El padre piensa que ya deben de estar cerca...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
12. El padre va cansado pero no quiere bajar al hijo porque no podría volver a subirlo.	0	0	0	.5	0	0	0	0	0	0	
13. El padre va cansado y caminando a tropezones...	.5	0	0	0	.5	0	0	0	0	0	
14. El padre ... tiene la firme voluntad de llevar al hijo a Tonaya.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
15. El padre piensa que no concuerda... la localización de Tonaya.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
16. La madre quería que el hijo se criara fuerte	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
17. El padre piensa que si viviera sería lo contrario.	1	1	0	.5	.5	0	0	0	0	1	
18. El padre piensa que los amigos de Ignacio no tenían quien se preocupara por ellos e Ignacio si.	0	0	0	0	0	0	.25	0	0	0	
TOTAL	16.5	8.5	1.5	5	11	5	8.25	7	12	11	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	5.8	3.0	.53	1.7	3.9	1.7	2.9	2.5	4.2	3.9	3.0625

ANEXO 14- a
PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO EXPOSITIVO
Sec. 155, Delegación Tlalpan

ALUMNOS	J.G	E.P	R.M	I.C	E.S	D.R	V.A	P.D	I.C	D.M	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles fue determinar si los indígenas eran humanos. Se llegó a la conclusión que si, y por lo mismo fueron considerados personas	0	0	0	2	0	0	2	2	2	0	2.875
2. Para los indígenas la conquista fue un trauma, con respecto a la existencia física, los españoles trajeron enfermedades que provocaron un descenso en la población indígena	0	1	1	0	2	1	0	2	2	2	
3. Por medio de la encomienda los indígenas daban tributo y recibían protección	0	1	0	2	1	0	1	1	1	0	
4. Las presiones de los españoles provocaron que en algunos lugares los indígenas se extinguieran o migraran.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
5. El choque también fue social y cultural, debido a que las comunidades indígenas perdieron autonomía y poder	0	2	1	0	1	0	0	0	0	1.5	
6. La principal tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, lo cual provocó la pérdida su religión.	0	2	2	0	2	0	2	0	0	0	
7. los mestizos formaron la base de la que ahora es la sociedad mexicana. (mezcla de español e indio)	0	1	0	0	1.5	0	0	0	0	0	
8. Miles de negros fueron traídos desde África para trabajar como esclavos.	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	
9. A mediados del siglo XV en la nueva España, los indígenas fueron considerados súbditos libres.	0	0	0	1	2	0	2	.5	2	0	
10. Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11. Las enfermedades provocaron un descenso drástico de la población.	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	
12. La encomienda consistió en la repartición de de los indígenas entre los españoles	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	
13. La encomienda provocó abusos, pues además del tributo los indígenas debían trabajar en diferentes actividades.	0	.5	0	0	0	0	0	1	1	1	
14. Los españoles se diferenciaban por su lugar de nacimiento y por su poder económico.	0	0	0	0	0	.5	0	0	0	0	
15. los negros siempre fueron considerados esclavos, pero podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.	0	0	0	0	1	0	0	1	.5	0	
TOTAL	0	11.5	4	5	14.5	1.5	8	8.5	10.5	5.5	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	0	4.7	1.6	2	6.0	.62	3.3	3.5	4.3	2.2	2.875

ANEXO 14- b
PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO EXPOSITIVO
Sec. 13, Delegación Benito Juárez

ALUMNOS	M. M	A. S	A. R	D. C	J. V. L	F. E	F. A	E. H	P. M. O	M. A	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles fue determinar si los indígenas eran humanos. Se llegó a la conclusión que si, y por lo mismo fueron considerados personas	0	0	0	0	2	1	0	2	1	0	
2. Para los indígenas la conquista fue un trauma, con respecto a la existencia física, los españoles trajeron enfermedades que provocaron un descenso en la población indígena	1	0	0	2	1	0	1	0	2	1	
3. Por medio de la encomienda los indígenas daban tributo y recibían protección	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	
4. Las presiones de los españoles provocaron que en algunos lugares los indígenas se extinguieran o migraran.	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	
5. El choque también fue social y cultural, debido a que las comunidades indígenas perdieron autonomía y poder	0	0	0	0	0	.5	0	2	0	2	
6. La principal tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, lo cual provocó la pérdida su religión.	0	2	0	0	0	0	0	2	2	2	
7. los mestizos formaron la base de la que ahora es la sociedad mexicana. (mezcla de español e indio)	0	2	2	0	0	2	2	0	2	0	
8. Miles de negros fueron traídos desde África para trabajar como esclavos.	0	0	0	2	2	0	2	2	0	0	
9. A mediados del siglo XV en la nueva España, los indígenas fueron considerados súbditos libres.	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	
10. Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
11. Las enfermedades provocaron un descenso drástico de la población.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	
12. La encomienda consistió en la repartición de de los indígenas entre los españoles	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
13. La encomienda provocó abusos, pues además del tributo los indígenas debían trabajar en diferentes actividades.	0	1	1	0	1	0	0	.5	0	0	
14. Los españoles se diferenciaban por su lugar de nacimiento y por su poder económico.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	
15. los negros siempre fueron considerados esclavos, pero podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.	.5	0	0	1	1	0	1	1	0	0	
TOTAL	4.5	8	4	5	10	3.5	8	13.5	10	5	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	1.8	3.3	1.6	2.0	4.1	1.4	3.3	5.6	4.1	2.0	2.979

ANEXO 14- c
PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO EXPOSITIVO
Sec. 245, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS	A.V	T.V	J.M	R.O	S.M	J.A	H.R	M.H	E.M	I.N	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles fue determinar si los indígenas eran humanos. Se llegó a la conclusión que si, y por lo mismo fueron considerados personas	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	CALIFICACIÓN PROMEDIO
2. Para los indígenas la conquista fue un trauma, con respecto a la existencia física, los españoles trajeron enfermedades que provocaron un descenso en la población indígena	2	0	2	0	0	2	0	1	1.5	0	
3. Por medio de la encomienda los indígenas daban tributo y recibían protección	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4. Las presiones de los españoles provocaron que en algunos lugares los indígenas se extinguieran o migraran.	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	
5. El choque también fue social y cultural, debido a que las comunidades indígenas perdieron autonomía y poder	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	
6. La principal tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, lo cual provocó la pérdida su religión.	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7. los mestizos formaron la base de lo que ahora es la sociedad mexicana. (mezcla de español e indio)	0	.5	0	0	0	0	0	0	0	0	
8. Miles de negros fueron traídos desde África para trabajar como esclavos.	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	
9. A mediados del siglo XV en la nueva España, los indígenas fueron considerados súbditos libres.	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
10 Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11. Las enfermedades provocaron un descenso drástico de la población.	.5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
12. La encomienda consistió en la repartición de de los indígenas entre los españoles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13. La encomienda provocó abusos, pues además del tributo los indígenas debían trabajar en diferentes actividades.	0	.5	0	0	.25	0	0	0	0	0	
14. Los españoles se diferenciaban por su lugar de nacimiento y por su poder económico.	0	0	0	.5	0	0	0	0	0	0	
15. los negros siempre fueron considerados esclavos, pero podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.	0	0	0	1	.5	1	0	0	0	0	
TOTAL	4.5	1	2	5.5	2.75	5	5	1	3.5	0	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	1.8	.41	.83	2.2	1.1	2.0	2.0	.4	1.4	0	2.2604

ANEXO 14- d
PUNTUACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, TEXTO EXPOSITIVO
Sec. 67, Delegación Cuauhtémoc

ALUMNOS	A. A	A. F	R. J	C. M. V	K. G	Y. V	D. G	C. V	D. Z	J. V	CALIFICACIÓN PROMEDIO
	IDEAS PRINCIPALES										
1. El dilema más importante que se les presentó a los españoles fue determinar si los indígenas eran humanos. Se llegó a la conclusión que si, y por lo mismo fueron considerados personas	2	1	0	0	0	1	2	1	2	2	
2. Para los indígenas la conquista fue un trauma, con respecto a la existencia física, los españoles trajeron enfermedades que provocaron un descenso en la población indígena	1	2	0	0	1.5	2	2	0	1	0	
3. Por medio de la encomienda los indígenas daban tributo y recibían protección	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4. Las presiones de los españoles provocaron que en algunos lugares los indígenas se extinguieran o migraran.	1	2	0	0	2	0	1	0	0	0	
5. El choque también fue social y cultural, debido a que las comunidades indígenas perdieron autonomía y poder	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	
6. La principal tarea de la iglesia fue la evangelización de los indígenas, lo cual provocó la pérdida su religión.	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	
7. los mestizos formaron la base de la que ahora es la sociedad mexicana. (mezcla de español e indio)	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	
8. Miles de negros fueron traídos desde África para trabajar como esclavos.	0	0	1	2	0	0	2	0	0	0	
9. A mediados del siglo XV en la nueva España, los indígenas fueron considerados súbditos libres.	.5	0	0	1	0	2	1.5	1	.5	0	
10 Los indígenas debieron de ser tutelados por los españoles.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11. Las enfermedades provocaron un descenso drástico de la población.	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	
12. La encomienda consistió en la repartición de de los indígenas entre los españoles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13. La encomienda provocó abusos, pues además del tributo los indígenas debían trabajar en diferentes actividades.	0	.5	0	0	1	.5	1	0	.5	0	
14. Los españoles se diferenciaban por su lugar de nacimiento y por su poder económico.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15. los negros siempre fueron considerados esclavos, pero podían comprar su libertad o recibirla de su dueño.	0	0	0	.25	0	.5	1	0	1	0	
TOTAL	5.5	7.5	1	3.25	9.5	6	12.5	2	10.5	4	
CALIFICACIÓN INDIVIDUAL	2.2	3.1	.41	1.3	3.9	2.5	5.2	.83	4.3	1.6	2.2729

ANEXO 15

CUESTIONARIO ECONÓMICO

Nombre: _____ Edad: _____

Marca con una (X) la respuesta correcta

1. ¿Cuál es el grado de estudios de tu padre?

a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria o Vocacional d) Carrera técnica

e) Profesional f) Otros: _____

2. ¿Cuál es el grado de estudios de tu madre?

a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria o Vocacional d) Carrera técnica

e) Profesional f) Otros: _____

3. ¿Cuál es la ocupación de tu padre?

a) Obrero b) Comerciante c) Empleado d) Profesionista

e) Otro: _____

4. ¿Cuál es la ocupación de tu madre?

a) Hogar b) Obrera c) Comerciante d) Empleada

e) Profesionista f) Otro: _____

5. ¿Cuánto es lo que aproximadamente gana a la **quincena** tu papá?

a) \$1,500 b) \$ 2,200 c) \$ 3,000 d) \$ 3,500 a \$4,500 e) Más de \$5,000

6. ¿En tu casa pagan renta? _____ ¿Aproximadamente cuánto pagan? _____

7. El lugar donde vives es:

a) Casa propia b) Vecindad c) Departamentos d) Otro: _____

8. ¿Cuántos focos hay en tu casa? _____
9. ¿En tu casa cuantas personas viven? _____
10. ¿Cuántos hermanos tienes que viven contigo? _____
11. ¿Cuántos de ellos estudian y cuántos de ellos trabajan? _____

12. Tacha los servicios con que cuenta tu casa:

- a) Línea telefónica b) Televisión por cable (Sky, Cablevisión, etc.) d) Internet

13. Tacha los aparatos con que cuenta tu casa y menciona cuantos tienes de cada uno:

- a) Estufa de gas ____ b) Lavadora ____ c) Horno de microondas ____
- d) Refrigerador ____ e) Televisión ____ f) Estéreo ____ g) DVD ____
- h) Teléfono ____ i) Teléfono celular ____ j) Computadora ____
- k) Juegos de video (XBOX, PlayStation, etc.) ____

14. ¿Tienes carro? ____ ¿Cuántos? ____

15. Tacha los medios de transporte que utiliza tu familia y después marca con una (✓) el transporte que utilizan con más frecuencia:

- a) Metro ____ b) Pesero ____ c) Taxi ____ d) Camión (RTP, Trolebús) ____
- e) Metrobus ____ f) Automóvil propio ____

16. Marca cuantas veces a la semana consumes estos alimentos:

- a) Leche ____ b) Café ____ c) Huevo ____ d) Carne ____ e) Frijoles ____
- f) Verduras ____ g) Frutas ____ h) Arroz ____ i) Tortilla ____ j) Bolillo o telera ____
- k) Pan dulce ____ l) Golosinas, frituras ____ m) Refrescos o jugos ____

ANEXO 16

CUESTIONARIO CULTURAL

Pregunta familiar:

1. Anote por lo menos 3 títulos de los siguientes tipos de libros que tienen en su casa:

De texto: _____

Enciclopedias: _____

Textos científicos: _____

Revistas de conocimientos generales: _____

Literarios: _____

2. Tache los lugares de recreación que durante un mes regularmente frecuentan como familia:

a) Cines b) Parques c) Teatros d) Museos

3. Cuantos hijos de familia viven con usted: _____

4. Mencione el grado de estudios que actualmente tiene de cada uno de sus hijos:

Preguntas para la madre de familia:

5. Anote los títulos de 3 películas que le hayan gustado:

6. Anote el nombre de 3 libros que haya leído:

7. Anote el nombre de 3 programas de televisión que acostumbre ver:

Tache la respuesta correcta:

8. ¿Qué grado de estudios tiene?

- a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria o Vocacional d) Carrera técnica
e) Profesionista

En caso de ser pasante o profesionista, anote la carrera y en dónde estudió:

9. Anote uno o más nombres de personajes de la historia o de ficción que admire:

Preguntas para el padre de familia:

10. Anote los títulos de 3 películas que le hayan gustado:

11. Anote el nombre de 3 libros que haya leído:

12. Anote el nombre de 3 programas de televisión que acostumbre ver:

Tache la respuesta correcta:

13. ¿Qué grado de estudios tiene?

- a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria o Vocacional d) Carrera técnica
e) Profesionista

En caso de ser pasante o profesionista, anote la carrera y en dónde estudió:

14. Anote uno o más nombres de personajes de la historia o de ficción que admire:

Preguntas para el alumno:

15. Anota los títulos de 3 películas que te hayan gustado:

16. Anota el nombre de 3 libros que hayas leído:

17. Anota el nombre de 3 programas de televisión que acostumbres ver:

ANEXO 17

INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL SOCIOECONÓMICO

Clasificación de nivel socioeconómico y lugar dentro de la escala por alumno			
Categoría	Nivel	Alumno	Escuela / ubicación
A	10	J.V.L	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		A.S	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		A.R	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
	9	P.M.O	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		F.A	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		R.M	Sec. 155 / Del. Tlalpan
B	8	E.H	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		E.S	Sec. 155 / Del. Tlalpan
		E.P	Sec. 155 / Del. Tlalpan
		I.C	Sec. 155 / Del. Tlalpan
	7	M.A	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		V.A	Sec. 155 / Del. Tlalpan
		P.D	Sec. 155 / Del. Tlalpan
		D.M	Sec. 155 / Del. Tlalpan
C	6	M.M	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		J.G	Sec. 155 / Del. Tlalpan
		D.C	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		D.R	Sec. 155 / Del. Tlalpan
		R.O	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
	5	F.E	Sec. 13 / Del. Benito Juárez
		A.V	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		D.Z	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
D	4	J.A	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		I.N	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		J.M	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		H.R	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
	3	J.V	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
		C.M.V	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
		K.G	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
E	2	S.M	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		E.M	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		Y.V	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
		D.G	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
		M.H	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
		A.A	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc

1	T.V	Sec. 245 / Del. Cuauhtémoc
	R.J	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
	A.F	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc
	C.V	Sec. 67 / Del. Cuauhtémoc

ANEXO 18-a

RESULTADOS DEL CONCURSO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (COMIPEMS) DE LO GRUPOS DE ESTUDIO

Esc. Sec. Diurna N° 155 Delegación Tlalpan		
Alumno	Número de Aciertos	Porcentaje de preguntas contestadas correctamente
E.S	87	6.7968
P.D	63	4.9218
R.M	85	6.640
I.C	101	7.8906
V.A	67	5.234
D.R	43	3.359
D.M	52	4.062
I.C	72	5.625
J.G	42	3.281
E.P	61	4.765
Media		5.257

ANEXO 18-b

Esc. Sec. Diurna N° 13 Delegación Benito Juárez		
Alumno	Número de Aciertos	Porcentaje de preguntas contestadas correctamente
E.H	104	8.125
A.R	76	5.9375
A.S	85	6.6406
J.V.L	78	6.093
F.A	65	5.078
M.A	54	4.218
M.M	No presentó (escuela particular)	
D.C	No presentó (escuela particular)	
F.E	Información no conseguida	
P.M.O	95	7.421
Media		6.21

ANEXO 18-c

Esc. Sec. Diurna N° 245 Delegación Cuahutémoc		
Alumno	Número de Aciertos	Porcentaje de preguntas contestadas correctamente
T.V	-31 (Con derecho a otra opción)	
M.H	43	3.359
R.O	77	6.156
J.A	58	4.531
A.V	103	8.046
E.M	41	3.203
S.M	No presentó examen	
H.R	Información no conseguida	
I.N	Información no conseguida	
J.M	Información no conseguida	
Media		5.059

ANEXO 18-d

Esc. Sec. para Trabajadores N° 67 Delegación Cuahutémoc		
Alumno	Número de Aciertos	Porcentaje de preguntas contestadas correctamente
A.A	46	3.593
C.V	43	3.359
J.V	68	5.312
C.M.V	39	3.046
K.G	66	5.156
R.J	49	3.828
D.Z	No presentó examen	
A.F	No presentó examen	
D.G	No presentó examen	
Y.V	Información no conseguida	
Media		4.049

ANEXO 19-a

CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS DE COMIPEMS Y CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Esc. Sec. Diurna N° 155
Delegación Tlalpan

Alumno	Calificación COMIPEMS	Calificación Cuestionario
E.S	6.7968	8.0192
P.D	4.9218	4.5770
R.M	6.6406	5.2777
I.C	7.8906	7.7536
V.A	5.2343	6.5006
D.R	3.3593	2.2041
D.M	4.0625	5.0845
I.C	5.6250	4.3599
J.G	3.2812	1.7753
E.P	4.7656	6.1594
Media	5.2577	5.1711

ANEXO 19-b

Esc. Sec. Diurna N° 13
Delegación Benito Juárez

Alumno	Calificación COMIPEMS	Calificación Cuestionario
E.H	8.125	8.4601
A.R	5.9375	5.9782
A.S	6.6406	6.4643
J.V.L	6.093	6.0386
F.A	5.078	6.1322
M.A	4.218	4.2605
P.M.O	7.421	6.7512
Media	6.2161	6.2978

ANEXO 19-c

Esc. Sec. Diurna N° 245
Delegación Cuauhtémoc

Alumno	Calificación COMIPEMS	Calificación Cuestionario
M.H	3.359	.2777
R.O	6.156	7.3188
J.A	4.531	5.7789
A.V	8.046	8.2125
E.M	3.203	1.8 327
Media	5.059	4.6541

ANEXO 19-d

Esc. Sec. para Trabajadores
N° 67
Delegación Cuahutémoc

Alumno	Calificación COMIPEMS	Calificación Cuestionario
A.A	3.593	6.6179
C.V	3.359	3.3997
J.V	5.312	4.1123
C.M.V	3.046	1.2680
K.G	5.156	7.1648
R.J	3.828	2.2886
Media	4.049	4.1418