



CPU-e, Revista de Investigación Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación

México

Rodríguez Sánchez, Beatriz; Reséndiz García, Minerva

¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 8, enero-junio, 2009, pp. 1-11

Instituto de Investigaciones en Educación

Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121717003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 8

enero-junio, 2009 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?

**Beatriz Rodríguez Sánchez
Minerva Reséndiz García**

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Secretaría de Educación Pública

En el marco del proyecto *Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural*, realizamos una evaluación de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua en español a los alumnos de los 14 docentes participantes de este proyecto. El proyecto se desarrolló en 14 zonas indígenas de 12 entidades federativas, en las que abarcamos 13 lenguas diferentes. De los resultados de este proyecto, mostraremos el análisis de respuestas dadas por los niños a una tarea de lectura, y a una de reflexión sobre la lengua. Nos interesa mostrar cómo es que los niños se equivocan al responder ante estas tareas, ya que sus dificultades nos permitirán iniciar el planteamiento de los distintos aspectos a los que se les deberá dar énfasis en la construcción de una didáctica de la enseñanza del español, y aportarán datos para orientar nuevos estudios acerca de las reflexiones realizadas por los alumnos —hablantes de una lengua indígena— aprendices del español.

Palabras clave: Educación indígena, comprensión de lectura, enseñanza del español.

Para citar este artículo:

Rodríguez, B. & Reséndiz, M. (2009, enero-junio). ¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/rodriguez_resendiz_respuestas.html

¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?¹

En el marco del proyecto *Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural* (Secretaría de Educación Pública–Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe–Fundación Ford, 2002–2005), realizamos una evaluación de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua en español a los alumnos de los 14 docentes participantes de este proyecto. El proyecto se desarrolló en 14 zonas indígenas de 12 entidades federativas, en las que abarcamos 13 lenguas diferentes. Los 14 orientadores, que son maestros bilingües, recibieron una beca para participar en un estudio/diplomado en el que se analizaba todo lo vinculado a su práctica docente y se les proporcionaban elementos para realizar la intervención pedagógica y sistematizar la experiencia en sus escuelas y comunidades.

De los resultados de este proyecto, mostraremos el análisis de respuestas dadas por los niños a una tarea de lectura, y a una de reflexión sobre la lengua. Nos interesa, particularmente, mostrar cómo es que los niños se equivocan al responder ante estas tareas, ya que sus dificultades nos permitirán iniciar el planteamiento de los distintos aspectos a los que se les deberá dar énfasis en la construcción de una didáctica de la enseñanza del español, y aportarán datos para orientar nuevos estudios acerca de las reflexiones realizadas por los alumnos —hablantes de una lengua indígena— aprendices del español.

Evaluaciones

A lo largo del ciclo escolar 2004–2005 fueron realizadas dos evaluaciones a los alumnos de los docentes participantes en el proyecto. La aplicación fue colectiva y la resolución individual. Las tareas solicitadas a los niños fueron actividades tomadas de los libros de texto gratuitos del grado que cursaban los alumnos.

Estas pruebas retoman una parte de las utilizadas en una evaluación realizada en 1º 2º y 3º grado de primaria (informe inédito) por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES, 1999).

1. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional Educativo realizado en Mérida, Yucatán, del 5 al 9 de noviembre de 2007.

Población evaluada

Las pruebas se aplicaron a alumnos de primaria de escuelas bilingües ubicadas en comunidades indígenas de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Veracruz y Yucatán durante el año escolar.

La primera evaluación se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2004, y la segunda entre mayo y junio de 2005 (tabla 1). En cada evaluación los niños respondieron a tareas de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, por lo que contamos con resultados de distintas escuelas, de todos los grados de la primaria y de distintos aspectos o características de la lengua escrita.

Tabla 1. Alumnos evaluados por aplicación y grado.

Grado	1ª aplicación	2ª aplicación	Ambas
1º	96	25	13
2º	142	84	65
3º	61	35	25
4º	55	26	11
5º	88	20	19
6º	111	95	66
Total	553	285	199

Resultados parciales

Nos interesa mostrar cómo se equivocan los niños frente a la resolución de las tareas ya mencionadas. Esto nos revelará las posibilidades cognitivas que tienen frente al aprendizaje del español y podremos posicionar el origen de los problemas en su enseñanza. En este texto abordaremos los resultados de dos tareas; el informe completo se encuentra en proceso de revisión para su publicación.

Reflexión sobre la lengua
5° grado. 2ª evaluación
Escuela 1

Presentamos el análisis de los resultados obtenidos en la tarea de reflexión sobre la lengua “Escribe los contrarios de las siguientes palabras”. La tarea es una actividad del libro de texto gratuito de Español 5° (p. 137). Los niños que respondieron a esta tarea pertenecen a una comunidad cuyo índice de monolingüismo es de 55.33% (INEGI, 2000).

En el listado presentado a los niños, la respuesta correcta (antónimo) a tres de las palabras radica en quitar el prefijo; en otra, agregarlo; el resto no comparte la raíz o lexema en el antónimo.

Tipos de respuesta

Para realizar el análisis construimos tipos de respuesta a partir de las respuestas dadas por los alumnos:

G1. Respuestas correctas.

G2. Cambio de género y/o número, agregado o supresión de prefijos; procedimientos muy cercanos a la construcción de antónimos.

G3. Focalización en el significado de las palabras (respuestas cercanas a la correcta).

G4. Observación de la estructura de las palabras (construcción de participios, gerundios, derivados, etc.).

G5. Copia o repetición casi exacta de palabras contenidas en el reactivo, o palabras sin ninguna relación aparente con éstas.

A continuación y a manera de ejemplo presentaremos la descripción de las respuestas de dos niños.

MARISELA

Marisela logró obtener el mayor número de aciertos entre sus compañeros, con un total de diez (tabla 2). Ella nos revela las respuestas del G2, donde se agrega un prefijo que es utilizado para formar antónimos (**in**). Sin embargo, ella lo aplica a la palabra **mojado** de manera no pertinente (inmojado). Para **desinflar**, que

requiere supresión del prefijo **des**, agrega otro prefijo, **in** (*indeciaftral*). Este tipo de respuestas incorrectas ponen en evidencia el conocimiento que tiene Marisela sobre la construcción de antónimos, ya que aplica de manera inadecuada un procedimiento válido para otros casos.

El resto de respuestas se ubica en el G3, ya que Marisela establece un vínculo de significado entre las palabras, por ejemplo, en **poco-mas**, se acerca a la respuesta correcta. En el segundo par de palabras, cambia el antónimo **muerto**, que sería la respuesta esperada, por **vivía**, muy próxima en significado a la primera. No da ninguna respuesta del G4 y G5. Podemos concluir que comprende la tarea y responde construyendo palabras de significado contrario, aunque no pertinentes.

Tabla 2. Respuestas de Marisela.

G1	G2	G3	G4	G5
• imposible-es posible • dulce-amargo • indisciplina-diciplina • blanco-negro • bueno-malo • fácil-difícil • útil-inútil • bajo-alto • limpio-susio • grande-chico	• mojado-inmojado • desinflar-indeciaftral	• poco-mas • vivo-vivía		

ABUNDIO

Abundio da cinco respuestas correctas (tabla 3). No da respuestas del G2 y las respuestas del G3 muestran una relación semántica con la palabra propuesta, aunque no contraria. Por ejemplo, para **dulce** escribe **chicle**; toma la primera palabra como sustantivo. Así, ambos términos hacen referencia a golosinas y son diferentes mas no contrarios. El par **poco-mas**, podríamos considerarlo casi correcto. Para Abundio lo contrario de **vivo** es **triste**, y pareciera vincular la respuesta correcta (**muerto**) con otra palabra cercana (**triste**). En el par **limpio-negro**, muy probablemente Abundio relaciona lo limpio con lo blanco, por lo que, entonces, lo contrario es negro.

Abundio hace otro tipo de análisis de las palabras (G4), ya no centrado en el significado, sino en la estructura: *mojado-cansado*, *desinflar-desandar*. Este tipo de respuestas (aunque incorrectas) indican que Abundio está reflexionando sobre las palabras. Este niño solamente dio una respuesta del G5.

Si sumamos las respuestas de los Grupos 1 y 2 encontramos que Abundio entiende la naturaleza de la tarea, ya que responde mayoritariamente con palabras que tienen significados contrarios (9 de 14), aun cuando en 4 ocasiones lo hace de una manera más personal que normativa (G3), y que en menor frecuencia (5 ocasiones) sus respuestas se alejan de la exigencia de la tarea (G4 y G5).

Tabla 3. Respuestas de Abundio.

G1	G2	G3	G4	G5
• indisciplina-diciplina • blanco-negro • bueno-malo • bajo-alto • grande-chico		• dulce-chicle • poco-mas • vivo-triste • limpio-negro	• mojado-cansado • desinflar-desandar • fácil-útil • útil-fácil	• imposible-mano

Lectura

Para evaluar la lectura se presentó a los niños un texto del libro de Español (p. 153) y una serie de preguntas para responder. En este apartado presentaremos los tipos de respuesta al mismo tiempo que los resultados.

6° grado. 2ª evaluación

Texto informativo: La miel

Escuela 1

Tabla 4. Respuestas y resultados.

SEXTO GRADO	Frecuencia	%
C1 : RC. Respuestas correctas	13	14.77
C2: RI. Su respuesta indica que ha leído la pregunta o el texto o ambos.	2	2.27
C3: RI. Copia selectiva de fragmentos del texto	44	50
C4: RI. Copia fragmentos del texto al azar	19	21.59
C8: (En blanco)	10	11.36
TOTAL	88	99.98

RC. Respuesta correcta. Las respuestas correctas indican que los alumnos comprenden lo que leen. Los niños utilizaron dos formas de responder correctamente: construyendo la respuesta o copiando partes del texto.

El porcentaje de RC en 6° grado es de 14.77%; sin embargo, 12 (de 13 correctas) son copiadas del texto.

Un ejemplo de construcción es la respuesta de Marcelino:

8. Si quisieras cambiar el título del texto ¿Qué título le pondrías?

R: el abejas

Para dar un nuevo título a un texto se hace necesario comprenderlo globalmente, por lo que este tipo de respuesta es una construcción; si bien Marcelino no da concordancia a su respuesta entre artículo y sustantivo, esto es consecuencia del conocimiento aún precario que tiene del español.

Ejemplo de respuesta textual:

4. ¿Por qué se dice que los mayas revolucionaron el arte de criar abejas?

R: cultivar diversas variedades de abejas alcanzando un grado de complejidad comparable con la apicultura europea de la época

[En el texto dice: Pero fue el pueblo maya quien revolucionó este arte al cultivar diversas variedades de abejas, alcanzando un grado de complejidad comparable con la apicultura europea de la época...]

El tipo de respuesta anterior evidencia dificultad para redactar la respuesta, al copiar el fragmento que responde la pregunta.

RI. Este tipo de respuesta (incorrecta) indica que se ha comprendido (parcialmente) la pregunta y/o el texto. Es un tipo de respuesta que muestra una relación entre pregunta y respuesta. Este tipo de respuestas tiene una baja frecuencia: 2.27%. Jesús responde de esta manera:

3. Lee el segundo párrafo del texto, donde dice:

*El comercio de la miel llegó a ser tan importante para los mayas, que **ésta** se convirtió en una especie de moneda intercambiable...*

¿A qué se refiere la palabra ésta?

R: es decir que ya llegó

En este ejemplo podemos ver que Jesús pareciera responder solamente a una parte de la pregunta. Trata a la palabra **ésta** como si fuera **está**, y responde “*es decir que ya llegó (ya está)*”.

RI. Copia selectiva de fragmentos del texto. Este tipo de respuestas, el más numeroso para 6° grado (50%), se corresponde con la búsqueda en el texto de palabras incluidas en la pregunta y la copia del fragmento seleccionado. Son respuestas incorrectas pero dan cuenta de la posibilidad de buscar índices en los textos.

Podríamos pensar que este tipo de respuesta es provocado por la forma en que se construyó el reactivo, ya que se señala en negritas la palabra por la que se pregunta (en la pregunta y en el texto). Sin embargo, veremos que este no es el único factor que provoca este tipo de respuesta, pues aunque no haya palabras en negritas sigue apareciendo.

Veamos ejemplos de esto:

LUCIANA

1. ¿Qué quiere decir la palabra **apicultura** en el primer párrafo del texto?

R: usando los troncos huecos de las palmas para recolectar miel

[En el texto dice: El pueblo Olmeca, que vivió al sureste de las costas del Golfo de México, practicó la **apicultura** usando los troncos huecos de las palmas para recolectar miel... Pero fue el pueblo maya quien revolucionó...]

Luciana copia las palabras que siguen a la palabra destacada. Por el contrario, Miguel hace lo siguiente:

6. ¿Cuál es la razón de la conducta defensiva de las abejas africanas?

R: a venido agravar la situación

[El texto dice: La llegada y multiplicación de la abeja africana ha venido a agravar la situación. Originaria de un medio caluroso y...]

Miguel utiliza palabras de la pregunta (abejas africanas) como índice para la búsqueda en el texto, y al encontrarlas empieza a copiar dando la respuesta que hemos observado. Este tipo de respuestas puede estar evidenciando los procedimientos de enseñanza de lectura de los maestros, ya que los niños parecieran pensar que la respuesta “siempre” está en el texto y que hay que regresar a éste para sacarla. O bien, pudiera ser que ante la dificultad de leer el español, exploran el texto para encontrar pistas y deducen que ahí donde aparecen palabras iguales es donde está la respuesta.

RI. Copia fragmentos del texto al azar. El 21.59% corresponde a este tipo de respuesta, que se diferencia del anterior por no buscar índices para seleccionar el fragmento que van a copiar. Este tipo de respuesta corresponde casi a la mitad del anterior.

GREGORIO

2. ¿Por qué se dice que los mayas revolucionaron el arte de criar abejas?

R: A mediados del siglo XVIII. La abejas española llegó a México y se extendió por la región central del país

[Este fragmento se encuentra en el tercer párrafo del texto y la respuesta, en el primer párrafo]

Respuestas en blanco. Las *respuestas en blanco* (11.36%) son aquellas preguntas que quedaron sin contestar.

Conclusiones

Hemos constatado, aunque de manera muy inicial, la importancia de conocer de manera pormenorizada el tipo de reflexiones y procedimientos que los niños —que tienen como lengua materna una lengua indígena—, construyen cuando se enfrentan a la resolución de reactivos o evaluaciones de lectura y escritura en español.

Aun tratándose de niños que no reciben en la escuela elementos suficientes para el aprendizaje del español como segunda lengua, ellos realizan esfuerzos cognitivos que les conducen al éxito y esto lo comprueba el hecho de encontrar siempre respuestas correctas en las tareas que aquí analizamos.

Encontramos respuestas originales para la *Escritura de antónimos*, donde los niños dan significado muy personal a las palabras al formular su respuesta (dulce-chicle; limpio-negro); aplicación inadecuada de estrategias válidas para construir los antónimos (mojado-inmojado). Recuperamos de esto las distintas centraciones que los niños son capaces de hacer cuando se encuentran en proceso de aprender el español: semántica, sintaxis, gramática, entre otros aspectos.

Los niños, vimos, realizan observaciones pormenorizadas en el texto leído para responder, y aun cuando se equivocan, ellos han aprendido bien lo que la escuela les ha enseñado: *que las respuestas a una lectura se encuentran en el texto*. Encontramos que fue mínima la posibilidad de “construir” las respuestas; en alta frecuencia ellos copian fragmentos del texto para responder. Pero por otra parte, la búsqueda de índices en el texto para encontrar las respuestas, los conduce en algunos casos a la respuesta correcta.

Hemos mostrado dos tareas de dos grupos escolares, de las seis que respondieron los niños de 1° a 6° de todas las escuelas involucradas; indudablemente que la riqueza de datos con que contamos nos permitirá realizar comparaciones entre los grados y entre escuelas que pertenecen a comunidades con distinto índice de monolingüismo. Por otra parte, nos queda por analizar estos tipos de “errores” o reflexiones sobre el español partiendo de las características de la lengua que los niños dominan. Sabemos de la importancia de considerar la estructura de las dos lenguas en interacción durante el aprendizaje y de los énfasis que de esto se derivan para la enseñanza.

De manera contraria a lo que vimos que ocurre en la evaluación analizada anteriormente, podemos señalar que las pruebas estandarizadas y los análisis estadísticos de los resultados de su aplicación no nos dan sino un dato oscuro de lo que los niños indígenas saben y son capaces de hacer con la lengua escrita en español; estas pruebas retoman las respuestas de los niños en “blanco o negro”, es decir, como correctas o incorrectas, pero nunca validando o analizando en positivo sus “errores”, como para dar cuenta de sus aproximaciones al conocimiento de esta lengua. Hacerlo de esta manera contribuye a deteriorar la imagen que los docentes y las familias se forman de sus alumnos o hijos y esto indudablemente no conduce a tener una autoestima sólida y fuerte ni individual ni colectiva.

