



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Adivinanzas y Comprensión Lectora

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

**Presenta:**

Lucia Chavero Vallejo

Dirigido por:

Dra. Gabriela Calderón Guerrero

Dra. Gabriela Calderón Guerrero

Presidente

Dra. Sofía Vernon Carter

Secretario

Dra. Gloria Néilda AVECILLA RAMÍREZ


Vocal

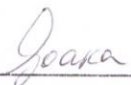
Mtra. Griselle Molina Cachón

Suplente

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez

Suplente

  
Mtra. Fabiola García Martínez  
Director Provisional de la Facultad de  
Psicología

  
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Octubre de 2016  
México

## RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación entre la resolución de adivinanzas y la comprensión lectora. Interesa dar a conocer las estrategias y/o modos de resolución que los participantes despliegan tanto en la lectura como en las adivinanzas. Para este estudio se trabajó con 18 alumnos (9 niños y 9 niñas) pertenecientes a 2do de primaria de una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México. Por medio de entrevistas individuales se les presentaron dos instrumentos a los participantes. Uno de los instrumentos, de elaboración propia, consistió en 6 adivinanzas (3 metafóricas y 3 descriptivas). Para explorar la comprensión lectora; el segundo instrumento constó de dos textos provenientes del EXCALE, enfocados en evaluar la capacidad de los alumnos para integrar información explícita con información propia para llegar a una conclusión por medio del proceso inferencial. Los resultados indican que, en este momento del desarrollo lector, los participantes: a) son capaces de brincar de un dominio cognoscitivo a otro utilizando esquemas previos, lo que resulta en una clasificación de 6 estrategias generadas. Se registra también como los participantes a veces pueden hacer el salto de dominio cognoscitivo y otras veces se remiten a referentes más concretos., b) existe una relación entre la posibilidad de resolver adivinanzas y la comprensión lectora, c) con las adivinanzas, los niños tienden a recurrir más a significados referenciales en lugar de significados cuya carga semántica sea abstracta o ambigua; los resultados referenciales funcionan como un puente entre los significados literales y no literales.

**Palabras clave** (adivinanzas, comprensión lectora, niños, estrategias y/o modos de resolución)

## SUMMARY

The present dissertation is aimed at obtaining information respecting how children perform in reading comprehension and riddles tasks when both use inferences as a common background process. It is also interested in providing an insight into the strategies and/or resolution modes that participants show in both tasks. 18 second-grade students (9 boys and 9 girls) enrolled in a private school in the city of Queretaro Mexico participated in this study. Using semi structured interviews, each participant was shown 2 tasks; one for reading comprehension and one for riddle resolution. The riddle task was made by this paper's author, consisting of 6 riddles (3 descriptive and 3 metaphorical) To assess reading comprehension, the second instrument consisted of two texts taken from EXCALE, aimed at evaluating the student's ability to integrate textual information with personal information to provide a complete conclusion by establishing an inferential process. Results show that, a) at this moment in their literacy development, children are able to jump from one cognitive domain to another recurring continuously to previous schemas, developing strategies that were classified into 6 kinds. However, the long road into conquering polysemy, comprehension and non-literal production is starting, reason why b) sometimes participants are able to make jumps into other cognitive domains (and thus, entering non-literal language) and other times their answers will refer to more concrete concepts. It is also registered c) how relying solely on previous experience can result in a wrong conclusion, which is why depending only on this valuable resource is not enough to generate a complete, integrated answer. Regarding riddle solving, children tend lean more towards referential meanings and not meanings whose semantics are abstract or ambiguous; referential meanings work as a bridge between literal and non-literal meanings allowing the subject to jump into different cognitive domains.

**Key words** (riddles, reading comprehension, children, meaning)

A Nieves y Ana, quienes me apoyaron en todo momento.

A Gabriel García por no dejarme caer.

A mis amigos por hacerme reír cuando más lo necesitaba.

A Gabriela Calderón por su confianza.

A mis padres y hermanos por su fortaleza.

A todas mis maestras por su sencillez y apertura.

## INDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1: Marco Referencial .....</b>	<b>11</b>
1.    Lectura.....	12
1.1 Comprensión lectora .....	15
a) Definiciones de comprensión lectora.....	15
b) Propuestas para analizar la comprensión lectora. ....	17
c) Inferencia y comprensión lectora: una mirada detallada .....	21
d) La inferencia, la lectura y la escuela.....	24
2.    Las adivinanzas, la conciencia metalingüística y las inferencias .....	26
2.1    Adivinanzas y lectura: las aportaciones de Zipke.....	30
<b>3.    El significado, la lectura y las adivinanzas: una mirada desde la lingüística cognoscitiva.</b>	<b>31</b>
3.1    Las redes semánticas: significado literal y no literal (metáfora y metonimia).....	33
<b>Capítulo 2. Metodología .....</b>	<b>37</b>
2.1 Preguntas de investigación .....	39
2.2 Objetivos .....	39
2.2.1 Objetivo general.....	39
2.2.2 Objetivos Específicos.....	40
2.3 Diseño del estudio .....	40
2.3.1 Participantes.....	40
2.3.2 Técnicas e instrumento .....	41
2.4 Tareas y procedimiento .....	43
7.5 Procesamiento de los datos.....	46
<b>Capítulo 3. Resultados.....</b>	<b>48</b>
3.1    La lectura y las adivinanzas: hallazgos de una relación .....	48
3.2    Resultados de la tarea de lectura .....	49
3.3    Resultados de la tarea de adivinanzas .....	50
3.3.1 Caracterización y ejemplos de las estrategias de los participantes en las adivinanzas.....	53
a) Categorización de las respuestas brindadas por los participantes en las Adivinanzas metafóricas .....	53
b) Adivinanzas descriptivas .....	57
3.4    Las redes semánticas de las adivinanzas .....	61

Adivinanza “Goma” .....	62
Adivinanza “Árbol” .....	63
Adivinanza “Noche” .....	65
Adivinanza “Calendario” .....	67
Adivinanza “Perico” .....	68
Adivinanza “Bote de basura” .....	70
3.5 Las estrategias empleadas en las adivinanzas y la lectura: un análisis cualitativo ..	71
3.5.1 Activación y mantenimiento simultáneo en memoria operativa de los esquemas de experiencia personal y los de análisis y reflexión sobre el texto. ....	72
2.- Echar mano de los esquemas y/o experiencias personales para inferir una respuesta .....	73
3.-Las inferencias elaborativas serán elegidas por encima de las inferencias puente cuando éstas últimas no apunten en la misma dirección.....	74
4.-Estrategia de inmediatez en la búsqueda de sentido de la información (Just y Carpenter, 1987).....	76
5. Estrategia de esperar y ver para componer el sentido de la información .....	76
6. Los niños justifican un conocimiento (y/o respuesta) brindando como argumento principal una experiencia personal (real o imaginaria). ....	79
<b>Capítulo 4. Conclusiones .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Niveles de Comprensión Lectora (Barret 1968) .....	17
<b>Tabla 2.</b> Tipos de comprensión lectora. (PISA 2009).....	19
<b>Tabla 3.</b> Niveles de comprensión lectora (Gordillo y Floréz, 2009).....	20
<b>Tabla 4.</b> Niveles de Inferencias. García et. al (1999) .....	21
<b>Tabla 5.</b> Descomposición semántica de significados.....	30
<b>Tabla 6.</b> Moda, mediana y media de las respuestas correctas en las tareas de adivinanzas y lectura respectivamente.....	49
<b>Tabla 7.</b> Porcentaje de respuestas correctas en ambos textos.....	49
<b>Tabla 8.</b> Porcentaje de respuestas correctas por texto .....	50
<b>Tabla 9.</b> Porcentaje de respuestas correctas en las adivinanzas .....	51
<b>Tabla 10.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta".....	53
<b>Tabla 11.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta omitiendo un rasgo o verso" .....	54
<b>Tabla 12.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "Esperada centrada en un rasgo" .....	54
<b>Tabla 13.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "No esperada" .....	55
<b>Tabla 14.</b> Porcentaje de respuestas alcanzadas por categoría en adivinanzas metafóricas.....	55
<b>Tabla 15.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta" en adivinanzas descriptivas. ....	57
<b>Tabla 16.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta omitiendo un rasgo o verso" en adivinanzas descriptivas.....	58
<b>Tabla 17.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta centrada en un rasgo o verso" en adivinanzas descriptivas.....	58
<b>Tabla 18.</b> Ejemplos de respuestas para categoría "No esperada" .....	59
<b>Tabla 19.</b> Porcentaje de respuestas alcanzadas por categorías en adivinanzas descriptivas. ....	60
<b>Tabla 20.</b> Porcentaje de respuestas y justificaciones en "Goma" .....	62
<b>Tabla 21.</b> Porcentaje de respuestas en adivinanzas "Árbol".....	63
<b>Tabla 22.</b> Porcentaje de respuestas y justificaciones en "Noche" .....	65
<b>Tabla 23.</b> Porcentaje de respuestas y justificaciones en "Calendario".....	67
<b>Tabla 24.</b> Porcentaje de respuestas en adivinanza "Perico" .....	68
<b>Tabla 25.</b> Porcentaje de respuestas en adivinanza "Bote de Basura" .....	70

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Red semántica de la adivinanza "Goma" .....	63
<b>Figura 2.</b> Red semántica de la adivinanza "Árbol" .....	64
<b>Figura 3.</b> Red semántica de "Noche" .....	66
<b>Figura 4.</b> Red semántica de la adivinanza "Calendario" .....	68
<b>Figura 5.</b> Red semántica de la adivinanza "Perico" .....	69
<b>Figura 6.</b> Red semántica de la adivinanza "Bote de basura" .....	70



## INTRODUCCIÓN

***“Mantengo intrigados a mis lectores que se deleitan entendiendo y averiguando en las esquinas del futuro. Me divierte la diversa pasión de los niños por mis antiguas ambigüedades y nuevas analogías. {...} Yo y mis lectores vamos tomados de la palabra buscando llaves que iluminen el desierto correr de mis preguntas. (La adivinanza)” Manuel Mejía Valera, Adivinanzas.***

La cultura escrita nos permea. La lectura abarca espacios que van desde anuncios publicitarios hasta redacciones especializadas, lo que la convierte en una práctica social altamente valorada. Los sujetos se insertan en esta práctica desde edades tempranas y la educación escolar es uno de los medios por el cual se desarrollan las competencias y conocimientos relacionados a la comprensión lectora. La lectura entonces, se convierte en una herramienta que posibilita aventurarse al mundo de lo escrito para obtener significados y reconstruirse a través de él.

Conforme el individuo avanza en la construcción de la comprensión lectora, genera estrategias que le permiten producir nuevos conocimientos. De esta forma, Solé (1998) asegura que dentro de la comprensión lectora se ven involucradas la construcción de representaciones donde el individuo recurre a diversos procesos lingüísticos para replantear el significado de un texto.

Para algunos autores, como Zipke (2007) y Yuill (1991), la lectura comprende al menos dos grandes tipos de procesos: los de nivel básico, como el conocimiento de las letras y su discriminación visual, entre otros, y los de nivel avanzado, como el establecimiento de inferencias.

Las inferencias son uno de los procesos psicológicos que posibilitan la comprensión lectora. Por medio de ellos, la información del medio se une con la información del individuo para llegar a una conclusión (León, 2007).

Mkcoon y Ratcliff (1992, 2013), autores que trabajan desde la psicología cognitiva, distinguen dos tipos de inferencias: las puente y las elaborativas. Las inferencias

punto ayudan a mantener el sentido de lo escrito (coherencia y cohesión) mientras que las inferencias elaborativas no son automáticas y están en función del proceso de reflexión por parte del lector sobre lo escrito.

Por su parte las adivinanzas, al ser textos completos y complejos (Calderón, 2012) con características ambiguas, obligan al lector a llenar los huecos usando información explícita proveniente del texto unida a información que posee (inferencias) para resolverlas. Al tener una estructura opaca, las adivinanzas son juegos lingüísticos donde un análisis de tipo metalingüístico es necesario para poder ser resueltas.

El presente trabajo busca obtener información en relación a la forma como los niños se desenvuelven en relación a la comprensión de textos y las adivinanzas tomando como base la generación de inferencias, así como establecer si existe algún tipo de relación entre la comprensión lectora y la interpretación de adivinanzas. Asimismo, interesa dar a conocer las estrategias y/o modos de resolución que los participantes despliegan tanto en la lectura como en las adivinanzas.

La investigación está organizada de la siguiente manera: en el capítulo 1 se presentan las diferentes referencias en relación a la comprensión lectora, las adivinanzas, los procesos que subyacen a cada una y la relación que mantienen entre sí.

En el capítulo 2 se describen las preguntas y objetivos que guiaron este documento así como el diseño experimental utilizado.

En el capítulo 3 se presentan y discuten los resultados obtenidos tras la aplicación del diseño, en donde se mostrarán los hallazgos en torno a la relación existente entre la tarea de lectura y la de adivinanzas así como la exposición de estrategias y/o modos de resolución desplegados por los participantes al momento de resolver cada una de las situaciones propuestas.

Finalmente, el capítulo 4 da el cierre al presente trabajo, mostrando las conclusiones en función de lo recuperado y analizado en el capítulo de resultados.

## Capítulo 1: Marco Referencial

En el presente capítulo se presentarán los precedentes teóricos relacionados al tema de investigación en cuestión.

Iniciaremos desarrollando el tema de la lectura: definición, caracterización y procesos psicológicos involucrados. De esto último, nos enfocaremos en las inferencias y las relaciones parte/todo y la importancia de estos procesos para la cognición humana en general.

En una segunda sección se documentarán los estudios que vinculan la comprensión lectora con la interpretación de adivinanzas: se describirán los estudios que han establecido experimentalmente esta relación, las características de las adivinanzas como textos completos y complejos que permiten jugar con el lenguaje y que para su resolución involucran el establecimiento de inferencias, todo vinculado al concepto de consciencia metalingüística.

En la segunda sección se analizarán con mayor detalle las adivinanzas y las inferencias a partir del trabajo realizado por Zipke (2007). Su trabajo de investigación muestra el papel que las inferencias juegan en la resolución de dos tipos de adivinanzas. Las inferencias se tornan en un eje rector para poder articular las diversas pistas proporcionadas durante la adivinanza de tal manera que sean integradas de manera exitosa para la resolución.

En la tercera y última sección se presentarán algunos aportes de la lingüística cognoscitivista que pueden coadyuvar a comprender cómo el conceptualizador genera el significado que descansa sobre lo referencial, el dominio cognoscitivo y la imaginación mental. Esta visión provee una metodología para, entrelazando estas tres instancias, escudriñar cómo los conceptualizadores llegan a una idea o concepto (literal o no literal); dicha metodología involucra el concepto de redes semánticas.

## 1. Lectura

La lectura ha sufrido transformaciones en su significado y uso a lo largo de la historia de la humanidad. Zamudio (2010) realiza un análisis histórico en torno al desarrollo y función de la lectura a partir de la cultura romana. En ella, se encuentra que el objetivo y alcance de la lectura va transformándose de acuerdo a los cambios sociales sufridos por las culturas.

Hoy en día leer es un conocimiento central para el desarrollo del ser humano. Al vivir en un ambiente inmerso en cultura escrita, la lectura se vuelve una herramienta que permite adentrarse en el mundo de lo escrito para obtener significados y construcciones a través él.

Leer en el sentido más amplio involucra **comprender e interpretar** el texto al que nos enfrentamos en cualquier contexto, ya que la lectura trasciende y permea las actividades diarias. Esta comprensión e interpretación pueden verse influenciadas por diversos factores que van desde aspectos biológicos como maduración cerebral, hasta prácticas de lectura que posean los cuidadores principales de los niños (Yubero y Larrañaga, 2010).

La lectura formal inicia primordialmente en los contextos escolares bajo las diversas prácticas alfabetizadoras disponibles, siendo las escuelas uno de los entes sociales (desde luego no el único) encargados de favorecer este conocimiento; De ahí la importancia de trabajos de investigación que coadyuven con esta función social de las escuelas.

Existen diversas perspectivas de investigación y/o didácticas que han intentado realizar aportes en materia de lectura. Una de estas perspectivas abrevia de la psicología cognitiva y dese ésta se ha acuñado el concepto de consciencia fonológica. Desde la perspectiva de los teóricos de la consciencia fonológica, (Alvarado, 1998. Calderón, 2006) durante los primeros años de escolarización los niños comienzan a incursionar en la lectura y escritura iniciando por el reconocimiento fonético y visual de las letras. La idea central de la consciencia

fonológica es que leer implica ser consciente de los fonemas que constituyen la palabra. En ese sentido, un prerrequisito para aprender a leer (y posteriormente para aprender a escribir) es “manipular” conscientemente los fonemas de la lengua. Leer es sinónimo de decodificar las palabras. Evidentemente ésta visión enfatiza de forma importante el conocimiento del código escrito.

Por su parte el “lenguaje integral” (Tabash, 2009) plantea que leer es esencialmente comprender los contextos significativos y completos– a propósito de los textos. Desde aquí el conocimiento del código escrito no es tan relevante como formar parte del “club de lectores” (las prácticas sociales de lectura), lo que eventualmente le permitirá al niño poder leer.

Una perspectiva distinta es la presentada por Ferreiro (1979; 2013) y por el semillero de investigadores que su trabajo propició (Zamudio, 2010; Vernon y Pellicer, 2011; Calderón y Hess, 2010). Dicha perspectiva se ha conocido como la visión psicogenética y sugiere que los niños, en su camino hacia la construcción de nuevos conocimientos y significados, formulan y rechazan hipótesis construidas por sí mismos en su interacción con el mundo, y de forma más específica, con el objeto de conocimiento (en este caso la lengua escrita). En el caso de la alfabetización, el niño está buscando comprender qué representa la escritura y cómo lo representa. Bajo esta perspectiva, la lectura y la escritura son procesos susceptibles de cambios y transformaciones lo que implica una participación activa por parte del sujeto. El proceso en sí de construcción de conocimiento implica un juego entre distintos tipos de relaciones entre las partes y el todo, todo lo cual implica una reestructuración constante de los esquemas con los que cuenta el sujeto.

Para este trabajo, el análisis que haremos del proceso de leer tendrá como foco operaciones psicológicas que involucran el establecimiento de inferencias y distintos tipos de relaciones parte/todo.

Zipke (2007) y Yuill (1991) reconocen que la lectura comprende al menos dos grandes tipos de procesos: los de nivel básico y los de nivel avanzado. Dentro del nivel básico se encuentra el conocimiento de las letras y su discriminación visual,

entre otros. En los de nivel avanzado, se involucra de forma más importante la interpretación global del texto.

Es necesario aclarar que las inferencias tienen implicaciones que van más allá de la interpretación global de un texto y/o la comprensión lectora. Las inferencias son utilizadas en la vida diaria para complementar información incompleta que nos provee el medio ambiente por medio de la unión de la experiencia propia y el conocimiento personal a dicha información.

Utilizamos las inferencias de manera diaria y muchas veces sin ser conscientes del uso que les damos. Las inferencias operarán en función de la experiencia previa adquirida por un individuo. Es importante señalar que esta experiencia previa no necesariamente tiene que ser vivenciada directamente por el individuo que pone en marcha una inferencia. Un ejemplo de esto es el caso de un robo; aunque una persona nunca haya tenido una experiencia acerca de un asalto a domicilio, esa misma persona al llegar a su casa y ver la puerta abierta, puede pensar que alguien está robando su domicilio.

Las inferencias entonces suponen la puesta en marcha de procesos cognitivos (De la Vega, 1984) que se basan en la abstracción de información y conocimientos. Esta abstracción puede traducirse en términos de imágenes mentales, en donde todo individuo posee un conjunto de imágenes mentales que son utilizadas como recurso para “completar” información proveniente del mundo externo y poder generar una conclusión al respecto. De esta manera, las inferencias no son un proceso exclusivo de la lectura, sino una herramienta que nos permite funcionar en el día a día.

Otro de los procesos fundamentales en la cognición humana es el establecimiento de las relaciones parte/todo. La relación entre el todo y las partes de un texto es un proceso esencial para la comprensión lectora ya que al leer se deben hilar diferentes ideas que van desarrollándose a partir de una central manteniendo la coherencia general. Este hilado se va creando a partir del establecimiento de relaciones entre diferentes partes del texto y entre el texto y el contexto.

Dicho de otra manera, poder leer, comprender e interpretar un texto, por ejemplo, una adivinanza, obliga a hilvanar diversas partes de ese texto ligadas a una temática general. Este proceso de hilvanado es resultado esencialmente del proceso inferencial, ya que como hemos explicado, las inferencias nos permiten unir el todo y las partes de un texto para descubrir las diferentes relaciones que se presentan y generar conclusiones con elementos no explícitos.

Así, los procesos cognitivos de nivel avanzado son parte esencial en la vida de las personas. A continuación desarrollaremos qué implica hablar de comprensión lectora y el papel específico que tienen las inferencias en ella.

### 1.1 Comprensión lectora

#### a) Definiciones de comprensión lectora

Son diversas las definiciones existentes acerca de lo que es la comprensión lectora. La Secretaría de Educación Pública define la comprensión lectora a partir de la propuesta de PISA (2000), la cual conceptualiza la lectura como “La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo” (PISA: pp. 114). Esta definición pone en relieve un aspecto crucial de la lectura: la lectura se da dentro y fuera del contexto escolar, formando parte del cotidiano y sumergiendo al individuo en una cultura escrita.

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) retoma la propuesta de PISA (2000) para la creación y aplicación de la evaluación conocida como EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo). En dicho examen, la comprensión lectora es definida como una competencia. Una competencia tiene la característica de ser extrapolable a cualquier situación que la requiera, descontextualizándola de un solo entorno, como el escolar (INEE, 2010).

Solé (1998; 2003), cuyos trabajos se relacionan de manera más íntima con las estrategias de lectura, opina que la lectura tendrá el sentido otorgado por el lector. En este caso, es el lector quien transforma a la lectura y a su vez, es transformado

por esta interacción. Para esta autora, la lectura va más allá de la decodificación de grafías y se inserta en un plano conformado por los acercamientos individuales y colectivos, dando pie a una cultura de lectura que nos define.

Si bien existen diversas estrategias de lectura mencionadas por Solé (2003) a lo largo de sus escritos, un punto en común que trasciende a todas es el conocimiento previo y la predicción que el lector tiene en relación al texto presentado. Para ella, estos conocimientos son el centro de lo que denomina modelo interactivo, en donde el lector utiliza la información personal y la información que está adquiriendo simultáneamente del texto para construir el significado.

Así, continuando con lo comentado por Solé (2003), conforme se avanza en la construcción de la comprensión lectora, los individuos generan estrategias que les permiten producir nuevos conocimientos. Un ejemplo de estas estrategias es la identificación de palabras claves dentro del texto a partir de una lectura rápida. Si bien este recurso puede ser útil para identificar el sentido general que tendrá un texto, otras estrategias deberán generarse cuando un lector se encuentre ante dos textos con palabras claves similares pero con mensajes contrarios. Esto lleva entonces a la puesta en marcha de esquemas por parte del lector en la construcción continua del objeto de aprendizaje.

De acuerdo a Solé (2003), el acceso a un léxico adecuado pero retador, es necesario para que el individuo encuentre sentido a la lectura. Para Romero (1999), el contenido léxico inicia siendo muy general y poco a poco se va especializando en función de las diversas cargas semánticas que posean las palabras utilizadas, es decir, el significado se va detallando y diversificando, a lo cual contribuye de forma importante la lectura.



b) Propuestas para analizar la comprensión lectora.

Una propuesta en torno a los conocimientos, capacidades o competencias que favorecen la comprensión lectora está basada en la taxonomía de Barret (1968) y es retomada por Condemarín (1981).

**Tabla 1.** Niveles de Comprensión Lectora (Barret 1968).

NIVEL	CARACTERISTICAS
Nivel Literal	Reconocimiento, identificación y localización de elementos textuales.
Reorganización de la Información	Nueva ordenación de ideas mediante procesos de clasificación y síntesis.
Comprensión Inferencial*	Unión del texto a su experiencia personal para realizar conjeturas e hipótesis a través de inferencias de distintos tipos.
Lectura Crítica	El lector puede llegar a emitir juicios de valor sobre lo leído
Apreciación Lectora*	Realiza inferencias sobre las relaciones lógicas y textuales presentadas.

En la Tabla 1 se muestra esta propuesta, que si bien es interesante porque señala y explica los niveles de comprensión lectora, resulta ilustrativa de la dificultad que entraña llevar a cabo un acercamiento de esta naturaleza ya que en los hechos algunas de las categorías se traslapan. Tal es el caso del nivel propuesto como *apreciación lectora* y el de *comprensión inferencial*, que son caracterizados de forma

similar entre sí, lo cual, en la práctica, torna difícil la toma de decisiones al momento de evaluar la lectura. Un ejemplo de la ambigüedad que presentan estas definiciones es el siguiente:

“Pedro llegó a su salón en la escuela. El maestro *les* pidió que le entregaran la tarea que habían pegado en el cuaderno. Pedro se levantó de su asiento, abrió su cuaderno en la página de la tarea y regresó corriendo hacia su mochila.”

Las preguntas mostradas a continuación fueron diseñadas por el autor del presente documento siguiendo las premisas de la Tabla 1.

*Reactivo con el que se pretende evaluar la comprensión inferencial: ¿Por qué regresó Pedro corriendo hacia su mochila?*

*Reactivo con el que se pretende evaluar la apreciación lectora: ¿A quiénes *les* pidió el maestro que entregaran la tarea?*

Si bien la segunda pregunta hace referencia a una característica de cohesión textual (*les* cumple una función elíptica al ser utilizada para sustituir a *los alumnos*) es necesario que el individuo una su conocimiento previo con el contexto brindado, en donde se asume que un maestro se está dirigiendo a varios alumnos, pues es inusual que en una escuela la clase se componga solamente de un alumno. Esta unión es propia también del nivel Comprensión Inferencial, lo cual hace que sea complicado separar en la práctica ambas categorías.

El Programme for International Student Assessment (PISA), en el año 2009, publicó un documento basado en el análisis internacional de la comprensión lectora en alumnos de quince años, dentro del cual propone los siguientes niveles para su evaluación definiendo la lectura como una serie de competencias a desarrollar.

**Tabla 2.** Tipos de comprensión lectora. (PISA 2009)

COMPRENSIÓN	CLASE	Características
LITERAL	Recuperación de Información.	Se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto. Está ligado a la <i>comprensión literal del texto</i> .
NO LITERAL	Interpretación.	Se define como la construcción de significados y la <i>generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto</i> .
NO LITERAL	Reflexión sobre contenido y forma.	La reflexión puede realizarse sobre el contenido del texto, lo cual requiere relacionar el contenido del texto con los conocimientos, ideas y experiencias previa o sobre la forma lo cual requiere relacionar <i>la forma del texto con su utilidad y con la actitud e intenciones del autor</i> .

La Tabla 2 enseña la propuesta de PISA la cual, al ser más amplia en comparación con la de Barret, permite incluir diversos procesos dentro de una misma categoría y a la vez es lo suficientemente específica como para diferenciarlos entre sí.

La propuesta de PISA (2009) es similar a la de autores como Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), quienes son retomados por Gordillo y Floréz, (2009) y sugieren tres niveles para la comprensión lectora. Gordillo y Floréz reflexionan sobre las propuestas existentes en pro de generar situaciones didácticas que mejoren dicha comprensión en estudiantes universitarios.

**Tabla 3.** Niveles de comprensión lectora (Gordillo y Floréz, 2009)

NIVEL	CARACTERISTICAS
Literal	“Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.” (pág. 97, 2009)
Inferencial	“Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.” (pág. 98, 2009)
Crítico	“La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad”. (pág. 98, 2009)

Tanto Gordillo y Floréz (2009) como PISA (2009) coinciden en el segundo nivel, en donde la interpretación del texto y su representación se va construyendo a partir del proceso inferencial que desarrolla el individuo, quien une conocimientos previos a los mostrados para generar una conclusión. En el último nivel, se da un alto valor a la formación del lector, lo que pone de relieve la importancia de la generación de inferencias, las cuales son necesarias para poder desarrollar una conclusión congruente con el texto presentado. En el último nivel el individuo es capaz de utilizar los recursos psicológicos y lingüísticos de manera pertinente y evaluativa para generar una reflexión personal acerca de la utilidad y valor de un texto al que se aproxima.

c) Inferencia y comprensión lectora: una mirada detallada

En la misma línea de pensamiento, pero afinando la mirada sobre los procesos inferenciales, en esta sección se mostrarán algunas clasificaciones que tienen como base las inferencias.

**Tabla 4.** Niveles de Inferencias. García et. al (1999)

TIPO DE INFERENCIA	FUNCIÓN	EJEMPLOS
Puente Retrospectivas, hacia atrás y conectivas.	Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto.	Hay más de 1 200 000 especies descritas, en su mayoría insectos (un millón), que representan al menos el 80% de todas las especies animales conocidas. Los artrópodos constituyen el filo más numeroso y diverso del reino animal (Animalia). Ejemplo de reactivo que indaga sobre inferencias puente: ¿Qué relación hay entre los artrópodos y el reino animal?
Referenciales Anafóricas	Una palabra (p. ej., un pronombre) o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto.	Armando se encontraba enfermo. Se comió unas fresas sin lavarlas. Ejemplo de reactivo que indaga sobre inferencias referenciales/anafóricas: ¿Quién se comió fresas sin lavarlas?
Causales Son una clase especial de inferencia puente	La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo.	1.- Se planta una semilla en el suelo. 2.- Un niño recoge la fruta del árbol. Ejemplo de reactivo que indaga sobre inferencias causales: ¿Qué tuvo que pasar antes de que el niño pudiera recoger la fruta del árbol?
Elaborativas	Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones	Miguel llegó hambriento a casa después de su partido. Se comió

entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.

unas galletas que encontró en la cocina.

Su mamá le preparó su comida favorita para cenar, pero él ya no tenía hambre.

Ejemplo de reactivo que indaga sobre inferencias elaborativas:

¿Por qué no quiso cenar Miguel?

---

La Tabla 4 presenta la propuesta de clasificación de las inferencias de los autores (García, Gutiérrez y Gárate (1999), explicando las funciones de cada tipo. Si bien la propuesta de García *et al.*(1999) es interesante, presenta algunas dificultades; por ejemplo, nos encontramos con que la definición en algunos rubros no es tan clara al momento de aplicarse para el análisis de los textos. Un ejemplo de esto es el siguiente:

“Los dinosaurios fueron muy diversos y dominaron la Tierra durante aproximadamente 160 millones de años. Se caracterizaban principalmente por ser ovíparos y de piel dura y escamosa aunque se ha descubierto que muchos poseían plumas. Muchos tenían defensas físicas adicionales que fueron desarrollando con el paso de la era Mesozoica, como cuernos, garras, picos córneos, armaduras, etc. con las que se defendían de sus depredadores. Había dinosaurios de muchos tamaños” (Los Dinosaurios 2014. Obtenido de <http://www.pekegifs.com/dinosaurios/dinosaurios-indice.htm>).

En este texto las palabras *se* y *muchos* cumplen las funciones de relacionar dos partes del texto con una idea previa, *los dinosaurios*. Ambas palabras podrían funcionar bajo los rubros de inferencias puentes o anafóricas, pues remiten a una idea previamente presentada y son importantes para mantener la cohesión y coherencia del texto. En ese sentido las funciones de los distintos tipos de inferencias no son excluyentes de forma exhaustiva, lo cual representa una dificultad importante de la clasificación señalada.

Por otro lado, McKoon y Ratcliff, (1992, 2013), autores que trabajan desde la psicología cognitiva, distinguen dos tipos de inferencias: las inferencias puente y las

elaborativas. Dentro de las inferencias puente, se pueden ubicar los procesos necesarios para mantener la coherencia y cohesión del texto. Éstas se presentan “online” (Mkcoon y Ratcliff, 1992), es decir, al momento de la lectura. Las inferencias puente son necesarias para la extracción de la información del texto pues ayudan a mantener el sentido de lo escrito. Dentro de estas inferencias entrarían procesos como el uso de pronombres o deícticos para referirse a conceptos previamente explicados.

Por otro lado, las inferencias elaborativas no son automáticas y están en función del proceso de reflexión por parte del lector sobre lo escrito (Mkcoon y Ratcliff, 1992). Éstas enriquecen el contenido del texto, rellorando vacíos con información que posee el lector y ocurren “off-line”, es decir, al momento de la recuperación de la lectura. Durante este tipo de inferencias el lector busca pistas textuales que le permitan avalar o refutar sus suposiciones para completar la conclusión que va elaborando.

Si se considera la perspectiva del INEE, que si bien no constituye propiamente un aporte teórico, su importancia como institución rectora del derrotero de la educación en nuestro país nos obliga a analizar su definición operacional en torno a la lectura. Esta definición incluye “1) construir una visión general de lo que aprenden como resultado de su escolarización formal, 2) conocer los puntos fuertes y débiles de su aprendizaje, y 3) permitir comparaciones del rendimiento escolar y las tendencias de aprendizaje a lo largo del tiempo” (Ruiz-primo, M., Jornet, J., y Backhoff, E., 2013 p.5).

Para poder responder a los puntos anteriores en relación a la comprensión lectora, el EXCALE incluye reactivos que buscan evaluar las siguientes habilidades o conocimientos (INEE, 2010):

*1. Referencia.* El lector debe construir el significado general o específico que un término o expresión adquiere en un texto determinado.

*2.Extracción de información.* El lector debe identificar datos específicos en un texto, para ello busca, localiza y selecciona información relevante.

*3.Desarrollo de una comprensión global.* El lector debe considerar el texto como una unidad y entender de manera total o general el contenido del material leído.

*4.Desarrollo de una interpretación.* El lector debe construir una idea basándose en la asociación de dos o más partes del texto.

*5.Análisis del contenido y estructura.* El lector debe considerar cómo se desarrolla el texto, así como el contenido, su organización y su forma.

*6.Evaluación crítica del texto.* El lector debe alejarse del texto para evaluarlo de manera crítica, compararlo, contrastarlo y hacer un juicio, además de entender el efecto que tiene el texto sobre el lector.

El presente trabajo, al ocuparse detalladamente de las inferencias, se relaciona de manera cercana con el cuarto punto arriba mencionado. Dentro del desarrollo de una interpretación, los reactivos del EXCALE se enfocan en proporcionar información de manera explícita para más adelante, realizar una pregunta cuya respuesta consiste en la unión del texto con aquella del lector.

Las inferencias, por lo tanto, dan cuenta de las relaciones existentes entre el texto escrito y la información del lector. Ultimadamente, las inferencias corren a cargo del lector, su experiencia previa y los significados que él proporcione a la lectura.

d) La inferencia, la lectura y la escuela

La inferencia es un proceso fundamental para alcanzar la comprensión lectora. Cuando hablamos de inferencia nos referimos al proceso intelectual basado en la articulación de conocimientos previos unidos a aquellos presentados en un texto



para llegar a una respuesta o conclusión. La conclusión elaborada es una que no se presenta explícitamente en el texto. El texto provee de ciertos referentes que, unidos al conocimiento del lector, llevarán a una conclusión lógica y congruente con el texto presentado. En ese sentido, la inferencia es un proceso que implica unión y análisis de las partes y el todo de un texto. Al inferir, en el caso de la lectura, utilizamos el contexto global de lo escrito, pero a la vez nos centramos en pistas particulares que nos llevarán a responder preguntas específicas o dar información que no se presenta pero se manifiesta a través del texto. De esta forma la inferencia está en la base de la comprensión textual lo que posibilita analizar más allá de lo literal para añadir información y comprender la intención o el objetivo de un texto.

De acuerdo a León (2007) a través de las inferencias el lector construye el texto, al tratar de comprender el mensaje leído por medio de sustituir, añadir, integrar u omitir información proveniente del texto. El lector, por lo tanto, debe hacer uso de varios recursos lingüísticos y psicológicos para poder complementar un mensaje textual recibido y comprenderlo.

De esta manera, sin la actividad inferencial sería imposible el desarrollo de la interpretación de un texto, pues en su ausencia se pierden los criterios necesarios que hacen que un texto sea un texto: la cohesión y la coherencia. De ahí su importancia para cualquier investigación que intente analizar la comprensión lectora.

Es necesario subrayar que la parte inferencial está fuertemente ligada con el nivel semántico (descrito líneas arriba). A partir de las diferentes cargas semánticas que se encuentren dentro de un texto, el lector debe ir hilando los diferentes significados para generar una conclusión al respecto. En este punto cabe reflexionar acerca de las diversas cargas semánticas con las que entran los niños al colegio. Si bien todos pertenecen a la misma cultura (hablando específicamente de niños nativos mexicanos), existirán diferencias lingüísticas provenientes de sus hogares. La escuela se convierte en un lugar donde, a través de las diversas prácticas escolares, se busca promover en los niños, entre otras cosas, un tipo particular de análisis metalingüístico y metacognitivo en torno a la lengua, análisis que muy

probablemente no se hace en sus hogares. De ahí la importancia de la labor de los docentes al respecto de la comprensión lectora.

## 2. Las adivinanzas, la consciencia metalingüística y las inferencias

Las adivinanzas son textos completos y complejos (Calderón, 2012) cuyas características, como la ambigüedad, obligan al lector a llenar los huecos usando información explícita proveniente del texto unida a información que posee para resolverlas. Al tener una estructura que no permite ver la respuesta de manera clara e inmediata, (González, 1999), las adivinanzas son juegos lingüísticos en donde el uso del lenguaje tiene una parte importante para su resolución. Dentro de estos juegos lingüísticos, el análisis de tipo metalingüístico resulta esencial para poder resolver el acertijo propuesto.

La metalingüística se caracteriza por tener en la lengua, escrita y oral, su objeto de estudio y escudriñamiento (Gombert, 1992), reflexionando sobre sus múltiples usos, formas y estructuras. La conciencia metalingüística es la posibilidad de distanciarse de la lengua para observar sus diversos rasgos y analizarla en función de sus componentes. La metalingüística se apoya entonces de otros análisis meta como lo son los fonológicos, semánticos y sintácticos.

La metafonología (Gombert 1992) estudia las estructuras fonéticas de la lengua, atendiendo a una reflexión basada en la articulación de sonidos que se producen al oralizar una palabra. Existen diversos estudios sobre la conciencia fonológica (Ferreiro 2013, Calderón, 2010, Vernon, 2011) y su papel en el proceso de alfabetización que muestran los primeros acercamientos que realizan los niños hacia un análisis metafonológico en relación al proceso de lectura y escritura.

La metasemántica propone analizar las relaciones que mantienen los diversos significados propios de una lengua para dar sentido al uso de la misma (Langacker, 1987, 2007). Este análisis está sujeto fuertemente a los significados construidos socialmente, alejándose o acercándose de un significado prototípico de la palabra utilizada.

La sintaxis se ocupa de la unión de artículos, pronombres, sustantivos, verbos, tiempos verbales entre otros componentes, para generar estructuras lingüísticas complejas. La metasintaxis (Gombert 1992) se enfoca en el uso reflexivo y abstracción de la gramática propia de una lengua. Es decir, estudia las relaciones existentes entre las palabras para formar unidades mayores que coadyuvan con el significado del texto. “Se me metió una **pedra** al zapato. **La** tuve que sacar porque me lastimaba” En este caso, **la** se refiere a la **pedra**. Si estuviese escrito “**lo**”, hubiera sido confuso ya que ese artículo no corresponde al sustantivo *pedra*.

Con lo explicado anteriormente, desde lo metafonológico hasta la metasintaxis, el reconocer que en una adivinanza existen elementos opacos o no-literales (no prototípicos) implica saber que la adivinanza funciona como una descripción basada en pistas que proveerán una parte mas no el todo de la adivinanza. Estas pistas se presentan de diversas maneras o con ciertas ambigüedades léxicas que el lector debe interpretar apelando a una o varias habilidades metalingüísticas. En la adivinanza, “¿Qué hay al final de arcoíris?”, un análisis metafonológico y metasintáctico ayudan a llegar a la respuesta. En cuanto al análisis metasintáctico, el uso de la preposición “de” en lugar de “del”, puede indicar que no se está aludiendo a la imagen mental de un arcoíris, sino a un elemento de la misma palabra. Siguiendo esta lógica, el análisis metafonológico nos llevaría a utilizar las partes de la adivinanza “qué hay al final de” para reconocer que esto habla acerca de lo que hay al final de la palabra arcoíris: la “s”.

Un ejemplo diferente es “Es enemiga del lápiz, lo que ella hace lo deshace” en donde la respuesta correcta se basa en un análisis metasemántico en función de los componentes de la adivinanza. Una primera salida es tomar las pistas como elementos descriptivos de una persona; esto prueba ser insuficiente al tener demasiadas o muy pocas posibilidades de empatar con una persona los elementos expuestos. Al pensar entonces, en la acción de “deshacer” y la descripción “enemiga” como referente no literal de otro elemento, las opciones se diversifican. La adivinanza provee la pista de un objeto (*lápiz*), por lo que la característica de *enemiga* debe poderse aplicar de alguna manera a un *lápiz*. Lo que surge entonces

es la activación de nodos semánticos que puedan llevar a la palabra *enemiga* a relacionarse con otro objeto que sea antagónico a la función de un lápiz (escribir). Esto lleva entonces a considerar a la goma como la respuesta de la adivinanza,

Si bien no todas las adivinanzas poseen un lenguaje no literal (en la última sección del capítulo se expondrá qué se asume en este trabajo como lenguaje no literal), se observa que dentro de ellas existe un juego de palabras cuyo fin es hacer accesible cierta parte de la respuesta y mantener oculta el resto

La relación entre las adivinanzas y las habilidades metalingüísticas a las que aluden, ha sido investigada por autores como Yuill (1996). La autora llevó a cabo un estudio con veinticuatro niños en edades entre los siete y nueve años participaron en su estudio. trabajó por pares mediante la discusión y análisis de ambigüedades presentes en adivinanzas, de tal manera que esta reflexión fue encaminada hacia observar aspectos metalingüísticos que permitieran la resolución exitosa de la adivinanza. De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de un pretest de lectura, los participantes fueron emparejados de tal manera que uno de los pares tuviera mayor comprensión lectora que el otro. Los participantes recibieron un entrenamiento basado en analizar las ambigüedades lingüísticas encontradas en las adivinanzas, de tal manera que fuesen analizadas y utilizadas como pistas para resolverlas. Al final del entrenamiento, los participantes que recibieron dicho adiestramiento tuvieron mejores resultados en una tarea de comprensión lectora estandarizada en comparación del grupo control. A partir de este trabajo, Yuill propone 6 categorías de adivinanzas: fonológicas, metalingüísticas, léxicas, morfológicas, sintácticas y pragmáticas.

El trabajo de Yuill (1996) fue retomado por Tang, To y Wekees (2013) en un análisis metalingüístico realizado con niños cantoneses de 4to año de primaria. Esta investigación propone una relación entre la conciencia metalingüística y la comprensión lectora en esta población, utilizando como medio para establecer esta relación la resolución de adivinanzas (empleando los seis tipos de adivinanzas que propuso Yuill 1996). Se les proporcionó a los participantes cuatro tareas; una tarea auditiva, una de comprensión lectora, una de resolución de adivinanzas y una de

lectura de caracteres. La tarea de resolución de adivinanzas se dividía en dos partes; primero se les presentó la adivinanza a los participantes para que trataran de resolverla. Posteriormente, independientemente de si su respuesta era correcta o incorrecta, se les mostraba la respuesta correcta a los participantes. Más adelante se les presentaron nuevamente las adivinanzas, pidiéndoles que explicaran la respuesta correcta en función de la ambigüedad contenida dentro del acertijo.

Los hallazgos mostraron una correlación entre los resultados de la tarea de lectura de caracteres y comprensión lectora con la tarea de resolución y explicación de adivinanzas. Esto muestra entonces, que existe una relación positiva entre la lectura y las adivinanzas.

En español, Calderón (2012) retomó las adivinanzas, justo por la ambigüedad que las caracteriza, para analizar el desarrollo de la comprensión de metáforas en niños mexicanos. Si bien la autora no abordó la comprensión lectora, su investigación mostró que las relaciones conceptuales parte/todo se van complejizando en el curso del desarrollo del lenguaje no literal: en un primer momento los niños únicamente se centran en una parte y la tratan como si fuera el todo; en un segundo momento los niños son capaces de considerar simultáneamente varias partes para resolver las adivinanzas. En el último nivel del desarrollo, los participantes lograron establecer relaciones locales entre las partes y relaciones globales entre las partes y el todo. Esta integración y coherencia en el tratamiento de las pistas brindadas por las adivinanzas posibilitó que establecieran estrategias altamente sofisticadas que les permitieron a los niños lograr las mejores interpretaciones de los acertijos.

Asimismo, el trabajo mostró que las ambigüedades lingüísticas que presentan las adivinanzas propician la puesta en marcha de procesos psicológicos, como la inferencia, necesarios para establecer las relaciones entre el todo y las partes de un texto.

En resumen, para poder resolver las adivinanzas es necesario evaluar aquello que es presentado y compararlo contra la información que se posee, de tal manera que se construya el significado (inferencias). Esta actividad inferencial se presenta en la lectura de cualquier tipo de texto.

## 2.1 Adivinanzas y lectura: las aportaciones de Zipke

Las adivinanzas han sido utilizadas en diversas investigaciones (Zipke, 2007, 2011) para indagar su posible relación con el desarrollo de la comprensión lectora.

De acuerdo a Zipke (2011) y Sutton-Smith (1976) las adivinanzas y las bromas orales son ejemplos de juegos lingüísticos a los que los niños se acercan desde edades tempranas, experimentando a través de ellos sus propios conocimientos y aquellos presentados por otros.

El lenguaje no literal (como veremos al final de este capítulo) contiene ciertos elementos para su uso y comprensión. Uno de ellos es el reconocer la ambigüedad léxica presente dentro de las palabras y las oraciones. Esto refiere a la posibilidad de una misma palabra y/o una misma oración o frase de poseer significados diferentes, dependiendo del contexto ofrecido.

Zipke (2007) realizó una investigación cuyo objetivo fue relacionar el conocimiento metalingüístico con la comprensión lectora. Para ello trabajó con niños de primero de primaria, los cuales dividió en dos grupos. El grupo experimental recibió instrucción específica acerca de aspectos metalingüísticos enfocados en la homonimia, durante un periodo de siete semanas. El grupo control continuó con las actividades escolares cotidianas.

Una de las estrategias generadas durante dicha investigación fue la descomposición semántica de los referentes integrados dentro de las adivinanzas.

**Tabla 5.** Descomposición semántica de significados

BAT*	An animal (muerciélago) A stick for hitting a ball (un palo para pegarle a una pelota)
------	---

\*Traducción por parte de la autora del documento

La Tabla 5 muestra cómo se les pedía a los niños que dieran dos posibles significados para una misma palabra y que después escogieran cual significado se relacionaba mejor con la adivinanza.

Otra estrategia se basó en dar una palabra a los participantes de tal manera que ellos la ocuparan para generar una adivinanza basándose en alguno de sus múltiples significados.

Los resultados mostraron que al final de la intervención, el grupo experimental era más flexible en cuanto a encontrar dos posibles interpretaciones para una frase con alguna homonimia presentada, lo que el grupo control no pudo hacer. A través de un entrenamiento basado en la reflexión sobre las diversas acepciones de una palabra, es posible favorecer el desarrollo de capacidades inferenciales que nos permitan hilar el significado más pertinente hacia la resolución de una adivinanza.

Los resultados de este tipo de investigaciones parecen indicar que existe una relación entre el análisis metalingüístico y la comprensión lectora, en donde la actividad inferencial juega un papel importante al ser el proceso que puede permitir visualizar las diferentes probabilidades de significado que tiene un texto.

Para poder generar una estrategia inferencial, el individuo tiene que conocer las diversas posibilidades de respuesta que pueden ser aplicadas a la situación enfrentada y de ellas, escoger la mejor opción.

### **3. El significado, la lectura y las adivinanzas: una mirada desde la lingüística cognoscitiva.**

Dentro de la lingüística, el trabajo sobre el significado de las palabras se ha visto atravesado por diversas propuestas. Saussure (1985) con su propuesta de signo lingüístico como significado y significante, mostró la arbitrariedad de éstos. Esta primera aproximación señaló que los significados no pueden siempre referirse a aspectos “reales” del significante, sino que son una construcción social.

A partir de los trabajos de Saussure (1985), la lingüística abrió campo al estudio puntual de los significados conocido como semántica. La semántica posee diversas propuestas para el análisis del significado. Si bien en este documento no se profundizará en cada una de las propuestas, es importante mencionarlas de una manera breve para comprender el camino que ha tenido el análisis del significado, ya que este último es un punto central en el presente trabajo.

Pottier (1976) presentó el análisis componencial, el cual se basa en determinar los rasgos compartidos y no compartidos por un conjunto de palabras. Más adelante Kempson (1977) mencionó su aportación conocida como primitivos semánticos, los cuales se basan en la suma de componentes de significado, opuesto a lo que propone Pottier. Bierwisch (1975) propuso que las palabras poseen núcleos sémicos que explican las relaciones que guardan los diversos significados entre sí. Estas relaciones son explicitadas por medio de una serie de reglas de implicación. Si bien esta propuesta vino a mostrar de manera más estructurada las relaciones de significado, planteaba un análisis que fallaba en cuanto a poder especificar y diferenciar entre palabras semejantes pero no idénticas.

Esta breve reseña muestra un poco acerca de las aproximaciones ejercidas hacia el campo del significado, en donde resalta una fuerte tendencia al análisis estructural en torno al mismo. Este análisis de la estructura parece dejar de lado el dominio cognoscitivo, en donde el léxico se organiza con base en la cognición.

De acuerdo a Calderón (2012), la lingüística cognoscitiva propone que “el significado es el resultado de la actividad cognoscitiva a través de la cual los sujetos construimos una imagen mental para interpretar una expresión lingüística determinada y no una mera sumatoria de componentes semánticos primitivos y universales” (pág. 46). Siguiendo esta visión, el significado posee tres niveles de análisis: referencial, dominios cognoscitivos y la imaginería mental.

Dentro de los primeros trabajos relacionados a la semántica, el uso de referentes marcó una pauta importante para poder comprender el significado de una palabra a partir de las propiedades que poseyeran. El nivel referencial, por lo tanto, supone la existencia de un referente que posee una serie de características. Estas características permiten la generación de huellas mnémicas, las cuales no están presentes todo el tiempo de manera consciente pero son activadas cuando alguna de las características del referente es retomada por el individuo. Por ejemplo, en el caso de la palabra “planta”, pueden aflorar diversas propiedades de esta palabra: verde, crece en la tierra, necesita agua. Al pensar en “rosas”, no sólo se activan las



huellas ya descritas, sino se especializa el término en función de agregar nuevas como lo serían “poseen pétalos”, “son de colores”.

Los dominios cognoscitivos se refieren al conjunto de conocimientos que se asocian a una forma léxica. Por ejemplo, manzana se asocia al dominio cognoscitivo de fruta. En ese sentido, el significado de una expresión lingüística está determinado por el dominio cognoscitivo que activa al menos una red semántica completa y compleja (Maldonado, 1993).

Finalmente, para la lingüística cognoscitiva (Langacker, 1987, 1991, 2007; Maldonado, 1993) el significado también depende de “nuestra capacidad de construir el contenido de un dominio en formas alternativas” (Maldonado, 1993, p. 164), es decir, la imaginiería. Las dimensiones o manifestaciones de la imaginiería (esenciales para las metáforas y las metonimias) no son otra cosa que las diversas maneras en las que se organiza una imagen mental.

Entre los 6 y 12 años, el lenguaje pasa por una reestructuración. Los niños en esta etapa, conocida como etapa del lenguaje tardío), empiezan a ser capaces de reflexionar sobre el lenguaje. Esto da pie al lenguaje no literal, cuya principal característica es la habilidad de reflexionar y manipular el lenguaje para producir juegos lingüísticos como los chistes, las rimas y las adivinanzas (Crystal, 1996).

Barriga (2002) señala que en la etapa del lenguaje tardío los niños empiezan a ser capaces de extraer las palabras del contexto, flexibilizando sus formas y utilizándolas de forma muy variada. El lenguaje no literal es el que da paso a recursos como la metáfora y la ironía (Calderón, 2010).

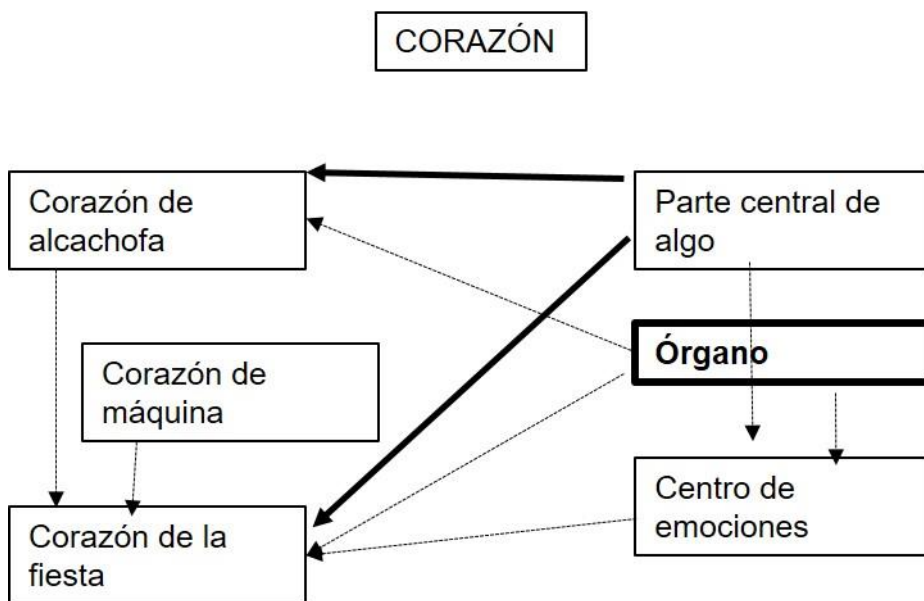
### 3.1 Las redes semánticas: significado literal y no literal (metáfora y metonimia).

Una manera de acercarse a los diversos significados que permean una palabra o expresión es por medio del uso de redes semánticas. Las redes semánticas son una propuesta de la lingüística que se retoma en el presente trabajo como una

herramienta metodológica, para dar cuenta de las relaciones que establecen los participantes entre las diversas partes de los textos que leyeron.

Las redes semánticas (Langacker, 1991) tienen como objetivo presentar de manera visual las posibles relaciones directas o indirectas entre una forma léxica y sus diversos significados. Es importante notar que la construcción de estas redes se basa en la conceptualización del sujeto.

Siguiendo la propuesta de Langacker, las redes semánticas se construyen tomando las respuestas de los participantes y uniendo los rasgos utilizados en su discurso mediante líneas punteadas o líneas continuas. Las líneas continuas remiten a rasgos semánticos de la palabra que son transparentes o concretos, mientras que las líneas punteadas hace referencia a rasgos semánticos cuyo traslape con el objeto a describir no es completo. Estas líneas punteadas pueden implicar algún grado metonímico o metafórico de la respuesta. Asimismo, los elementos con recuadros en negrita son los rasgos más prominentes o prototípicos de la red, siendo los más utilizados por los hablantes. La Figura 1 muestra



**Figura 1.** Ejemplo de red semántica. (Maldonado 1993, p.61)

Sobre esta misma línea, se retoma a Maldonado (1993), quien reconoce como una metáfora la relación de elaboración y/o semejanza que se establece entre dos

términos pertenecientes a campos semánticos diferentes, en donde una serie de características de uno de los términos se compara contra el otro término. En ese sentido, la red semántica que se activa en una metáfora, supone poner en perfil nodos no tan prototípicos de la red sino más bien periféricos.

De acuerdo a Lejarcegui M. (1990), la metáfora posee tres partes: tenor, vehículo y fundamento. El tenor se refiere al término real, el vehículo es lo se compara con el tenor y el fundamento la semejanza entre los dos anteriores. Un ejemplo de metáfora es el siguiente: “Muñequita linda, de dientes de perla, labios de rubí.” En este ejemplo, los campos semánticos a comparar son “dientes” y “perla”. “Dientes” se sitúa como tenor y “perla” como vehículo. El fundamento es la blancura de las perlas, la cual se aplica al sustantivo “dientes” para dar a lector una imagen mental de una dentadura muy blanca.

A diferencia de la metáfora, la metonimia no compara dos campos semánticos, sino que utiliza una palabra proveniente de un campo semántico para sustituir a otro, por ejemplo, “Leí a Calderón de la Barca”. En esta oración, el nombre del autor sustituye la obra leída, haciendo hincapié en que no se leyó cualquier libro sino uno escrito por dicho autor.

Continuamente nos comunicamos haciendo uso de un amplio repertorio de herramientas que van más allá de una mera descripción de eventos o circunstancias; el lenguaje (literal y no literal) nos ayuda a construir la realidad y, a través de esto, construirnos a nosotros mismos como sujetos lingüísticos.

Lo expuesto anteriormente nos muestra las diversas implicaciones que tiene la comprensión de textos y la resolución de adivinanzas, en donde los aspectos cognoscitivos y lingüísticos son indisociables. Así el individuo despliega una serie de recursos amplios que involucran desde operaciones psicológicas, como las inferencias, hasta el análisis de cuándo una forma lingüística está siendo empleada dentro de su dominio cognoscitivo o no, fenómeno este último que da origen a la metáfora.

La bibliografía disponible nos ofrece una mirada en torno a lo que hacen los niños cuando comprenden un texto, qué recursos despliegan y cómo se enriquecen a partir de la reflexión lingüística y la actividad cognoscitiva que generan desde pequeños. No obstante, aún hay preguntas sin contestar. En los siguientes capítulos se expone cómo nuestra investigación busca atender algunas de esas interrogantes.

## Capítulo 2. Metodología

En este capítulo se exponen los objetivos que guiaron la recolección de datos.

El presente trabajo busca obtener información en torno a la forma como los niños comprenden textos y adivinanzas bajo el supuesto de que las inferencias son uno de los procesos psicológicos de base que hacen posible la realización de ambas tareas. En ese sentido este trabajo busca establecer si existe algún tipo de relación entre la comprensión lectora y la interpretación de adivinanzas. Asimismo interesa dar a conocer las estrategias y/o modos de resolución que los participantes despliegan tanto en la lectura como en las adivinanzas. Esta información se obtuvo utilizando un enfoque metodológico mixto. La obtención de datos por medio de los instrumentos, que serán mostrados más adelante, permitió establecer parámetros de medición y unidades que serán analizadas de manera cuantitativa y cualitativa.

Consideramos que el enfoque cualitativo es importante ya que nos permite enfocar las entrevistas -hacia el tipo de recursos lingüísticos que emplean los niños- para obtener información relevante acerca del proceso de reflexión y análisis que éstos tienen en torno a la comprensión lectora de diversos textos. Por su parte, el análisis cuantitativo permite conocer a niveles estadísticos las tendencias que presentan los participantes en cuanto a la resolución de las tareas proporcionadas.

Para alcanzar la comprensión lectora, como ha sido explicado en capítulos anteriores, se deben mantener ciertas relaciones entre el todo y las partes. Es decir, el lector debe ser capaz de unir diversos significados provistos con ideas propias para poder generar el significado global de un texto.

Dentro de la comprensión lectora el sujeto debe balancear la información que viene del texto con aquella que él provee de manera adecuada y relevante para poder generar las conclusiones pertinentes y completas. Esto quiere decir que debe ejercitar de manera continua habilidades de selección de información, comprobación de hipótesis y descarte de datos que sean insuficientes o no aplicables para generar la resolución requerida.

Por su parte las adivinanzas, al ser textos cortos, complejos y completos (Calderón, 2012) e implicar la resolución de un problema –es decir, encontrar una respuesta con base en la interpretación de las pistas breves que brinda- permiten observar aquellos aspectos lingüísticos a los que responden los niños cuando se enfrentan a un desafío lingüístico y conceptual altamente acotado. Las adivinanzas, al proveer una cantidad de información textual menor en comparación a un cuento o texto expositivo, delimitan la información que el participante puede utilizar como insumo principal para sus respuestas.

Las inferencias entonces se vuelven necesarias para la resolución de adivinanzas debido a la unión de información que se debe realizar para interpretarlas. Si bien las adivinanzas provienen de una tradición oral, para este trabajo fueron presentadas de manera oral y escrita. Esta dualidad tuvo la finalidad de proveer al sujeto con suficientes insumos lingüísticos (orales y escritos) que le permitieran generar un proceso inferencial más complejo, pues al tener la evidencia escrita de la adivinanza, se le brindan más elementos de análisis explícitos y sobre todo se elimina el problema de la memoria (es decir, la tarea favorece la búsqueda inferencias y no la capacidad de memoria).

Las adivinanzas proveen cierta información que, generalmente, es opaca. Esto quiere decir que la carga semántica de uno o más de los elementos de la adivinanza está alejada de su significado referencial y/o prototípico. Un ejemplo es la adivinanza “Es un gran señor de verde sombrero y pantalón café.”, en donde “gran señor” no refiere a una persona, sino a un elemento de gran tamaño. Al conjuntar la información explícita “A” (Es un gran señor de verde sombrero y pantalón café) con la propia “B” (¿A quién o qué conozco que tenga estas características?), se inicia un proceso donde el sujeto comienza a buscar referentes semánticos que puedan ser aplicados de manera significativa, es decir, activa nodos no referenciales y/o prototípicos de la red semántica en cuestión (véase Marco Teórico) que logren dar cuenta del significado construido a partir de la relación entre “A” y “B”. Este proceso inferencial tiene relación con el análisis metalingüístico (Gombert, 1992) el cual supone la capacidad del sujeto para reflexionar de manera intencional sobre los

diferentes significados propuestos dentro de una adivinanza (en este caso) para llegar a una respuesta coherente e integrada.

Prestar atención a las estrategias que se despliegan tanto en la tarea de adivinanzas como en la tarea de lectura puede generar un conocimiento aplicado acerca de las primeras aproximaciones metalingüísticas que los participantes mantienen con la lectura. Esta focalización nos puede mostrar los aspectos lingüísticos (entre los que destacan los relativos a la lengua escrita) a los cuales los alumnos son más sensibles y que puedan guiar su desempeño como lectores en grados superiores. Este tipo de información puede resultar importante en la toma de decisiones didácticas en torno a la lectura.

## 2.1 Preguntas de investigación

A partir de lo presentado anteriormente, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Existirá algún tipo de relación o vinculación entre las tareas de lectura y de interpretación de adivinanzas?
- 2.-¿Qué tipo de estrategias despliegan los niños lectores promedio para alcanzar la comprensión de textos escritos (narrativos e informativos)?
- 3.-¿Qué tipo de estrategias despliegan los niños lectores promedio para alcanzar la interpretación de adivinanzas (metafóricas y descriptivas)?

## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 Objetivo general

Identificar si existe algún tipo de relación entre los resultados alcanzados por los participantes en la tarea de comprensión lectora y la tarea de interpretación de adivinanzas. De igual forma interesa conocer qué tipo de estrategias despliegan los niños para alcanzar la comprensión textual en adivinanzas y textos escritos por medio de las inferencias y las relaciones parte-todo.

### 2.2.2 Objetivos Específicos

- 1.- Brindar datos que permitan abonar a la comprensión de la relación entre la comprensión lectora y la resolución de adivinanzas.
- 2.- Analizar el tipo de estrategias que llevan a cabo los participantes al momento de resolver las adivinanzas.
- 3.- Analizar el tipo de estrategias que llevan a cabo los participantes en la tarea de comprensión lectora.

### 2.3 Diseño del estudio

El estudio tiene un corte transversal con un enfoque metodológico descriptivo al buscar analizar las estrategias empleadas por los participantes para la resolución de textos escritos por medio de las inferencias que establecen para ello.

#### 2.3.1 Participantes

Para este estudio se trabajó con alumnos pertenecientes a 2do de primaria de una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México.

Para la obtención de la muestra la coordinación académica de dicha escuela entregó una lista de alumnos promedio.

Los criterios de inclusión se basaron en tres aspectos:

1. El participante debía ser hispanohablante nativo.
2. El participante debía estar cursando 2do de primaria por primera vez.

Los alumnos de la lista original que cumplieron dichos requerimientos y aceptaron participar fueron 9 niños y 9 niñas, dando un total de 18 participantes para la muestra. Es importante mencionar que en este colegio, todos los alumnos cursan un año académico conocido como "Pre First" a la edad de 6 años, por lo que al ingresar a segundo año de primaria su edad es de 8 a 9 nueve años.



Esta investigación se llevó a cabo con niños de segundo de primaria ya que el diseño experimental requería que los alumnos fueran capaces de leer textos breves de forma autónoma y sin dificultades. Esta lectura autónoma les permitió realizar un análisis metalingüístico gracias a que su atención y esfuerzo ya no estaban centrados en comprender las convencionalidades básicas de la escritura. Por otro lado, abocarse únicamente a segundo de primaria permitió realizar un análisis profundo del proceso de comprensión lectora y su posible relación con la interpretación de adivinanzas dado que diversas investigaciones (Yuill, 1991; Gombert, 1992; Zipke, 2011; Calderón, 2012) han mostrado que a partir de los 6 o 7 años los niños desarrollan su conciencia metalingüística, base de la comprensión lectora y de la resolución de adivinanzas. En ese sentido, los niños comienzan a explorar la amplia gama de posibilidades lingüísticas que proveen la escritura y la lectura; por lo que empiezan a generar estrategias para comprender lo que leen.

### 2.3.2 Técnicas e instrumento

Por medio de entrevistas individuales se les presentaron dos instrumentos a los participantes.

Uno de los instrumentos, de elaboración propia, consistió, en 6 adivinanzas audiograbadas e impresas. De este total de adivinanzas, 3 son de tipo metafórico y 3 descriptivas. La elección de las mismas se basó en trabajos realizados por Calderón (2012), Yuill (1996) y Zipke (2007).

Estas adivinanzas fueron utilizadas para analizar las estrategias desplegadas por los participantes. Las adivinanzas elegidas son populares y juegan con el lenguaje ya sea a nivel de superficie, consideradas como adivinanzas más literales y descriptivas, o bien de naturaleza metafórica, consideradas menos transparentes (véase Anexo 3). A continuación describimos brevemente los criterios para la clasificación de las adivinanzas en la presente investigación:

-Criterio metafórico: son aquellas adivinanzas que emplean como sus pistas principales, aunque no las únicas, la presencia de metáforas y/o metonimias. Para poder comprender este tipo de lenguaje no literal el adivinador debe poder

comprender que una expresión “X” está siendo empleada en un dominio cognoscitivo distinto al que habitualmente se vincula lo que es la base del salto de dominio cognoscitivo y del lenguaje no literal –a nivel metafórico y metonímico- (Calderón, 2012). Ejemplo: “Es enemiga del lápiz, lo que ella hace, lo deshace”; respuesta: la goma.

-Criterio descriptivo/literal: son aquellas adivinanzas transparentes en las que se brindan las características de un ente, objeto o situación y el adivinador debe unir las para alcanzar la respuesta. Ejemplo: “Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo digo”, respuesta: el perico.

Para explorar la comprensión lectora, el segundo instrumento constó de dos textos provenientes del EXCALE 2010 (véase Anexo 1 y 2). El objetivo del EXCALE es conocer las fortalezas y debilidades del aprendizaje de los alumnos en torno a ciertos contenidos académicos específicos, así como construir una visión general de lo aprendido por ellos.

Las lecturas seleccionadas pertenecen al rubro “Desarrollo de una Interpretación” que se encuentra dentro de las pruebas para el área “Español”.

En el caso de este rubro, la prueba se enfoca en medir la capacidad de los alumnos para retomar aspectos del orden interno del texto, uniéndolos a su propia información para generar una respuesta por medio del proceso inferencial. Se escogieron dos textos, uno narrativo y uno expositivo.

La decisión de escoger estos géneros se basó en un análisis de los libros de texto editados por la Secretaría de Educación Pública para 2do de primaria del año 2015. Dentro de estos libros, los géneros que predominan son los de tipo narrativo y en segundo lugar, los de tipo expositivo.

Las temáticas de ambos textos fueron cercanas al contexto de los participantes; en el narrativo se retoma la historia de un niño que acude a una fiesta y el expositivo es acerca de ballenas. Este último tema era conocido para los participantes ya que había sido revisado como parte de la materia “Naturaleza y Sociedad” en el colegio.

## 2.4 Tareas y procedimiento

A todos los participantes se les dio la siguiente indicación antes de aplicárseles los instrumentos. Esto fue hecho para obtener el asentimiento de los niños para participar en el estudio.

*“Estoy escribiendo un libro de adivinanzas y me gustaría que me ayudaras a decidir cuáles son más fáciles y cuáles más difíciles para poner las difíciles en una parte y la fáciles en otra. Si no quieres, no pasa nada”.*

Ninguno de los participantes se negó a participar en este estudio.

Se entrevistó de manera individual a los niños con el objetivo de realizar preguntas relacionadas a las adivinanzas y a las lecturas que se les presentaron.

Las preguntas tuvieron la función de indagar en torno a las inferencias y al tipo de relaciones parte/todo que los alumnos realizaban al momento de encarar las tareas. Para ambas tareas, las respuestas de los niños fueron registradas al momento de la entrevista de manera escrita y en audio. Posteriormente fueron transcritas.

Como cada participante debía realizar las dos tareas, la resolución de las adivinanzas y la lectura de dos textos, la ejecución de éstas se dividió en dos sesiones, cada una con una duración de 20 a 30 minutos. A la mitad del grupo se les presentó primero la tarea de lectura y después la de adivinanzas, lo inverso se aplicó con la otra mitad. Este orden alterno se utilizó para controlar la variable aprendizaje, es decir, si todos los niños hubieran iniciado siempre con la misma tarea sería posible argumentar que los resultados de la segunda tarea podrían deberse al aprendizaje o entrenamiento que tuvieron con la primera.

### **Tarea para evaluar la comprensión lectora.**

En la tarea de lectura los alumnos recibieron la siguiente instrucción:

*“Te voy a enseñar dos textos. Te voy a pedir que los leas en voz alta. Cuando acabes, te voy a hacer unas preguntas”.*

A todos los participantes se les presentó primero la lectura narrativa y después la informativa. Para cada texto se les pidió a los niños que explicaran en sus propias palabras de qué se trató lo leído para asegurar la comprensión del mensaje central. Posteriormente se les realizaron preguntas cuyo propósito fue analizar los procesos inferenciales que subyacen a la comprensión lectora del material.

Las preguntas que evalúan procesos inferenciales no pueden ser contestadas de manera correcta a través de la extracción directa de información contenida en los textos. Para contestar adecuadamente este tipo de interrogantes, los niños deben emplear la información contenida en el texto y conectarla selectivamente con información que ellos posean.

Las siguientes preguntas fueron realizadas a todos los participantes. Después, el entrevistador podía agregar otras preguntas en búsqueda de una mayor explicación por parte de los niños, haciendo de esto una entrevista semi-estructurada. Las preguntas 2 y 3 de cada texto fueron de elaboración propia, teniendo especial cuidado en que no pudieran ser contestadas directamente con el texto. Las respuestas resultan en una reflexión de lo escrito unido a la información personal del lector, lo cual es considerado como una inferencia elaborativa (McKoon y Ratcliff 2013) La pregunta 1 de cada texto fue retomada directamente del INEE (2010) al ser el reactivo muestra utilizado para explicar la función del texto (Anexos 1 y 2).

#### PREGUNTAS PARA LECTURA NARRATIVA “EL BROTE DE FRESAS”

1. ¿Por qué le brotaban ronchas a Franz cuando comía jitomates, huevos o fresas? ¿En qué te fijaste para saber eso?
2. ¿Por qué comió Franz fresas si ya sabía que le iban a salir ronchas? ¿En qué te fijaste para saber eso?
3. ¿Por qué los papás de Franz lo mandaron a la escuela a pesar de que estaba lleno de ronchas? ¿En qué te fijaste para saber eso?

#### PREGUNTAS PARA LECTURA EXPOSITIVA “LAS BALLENAS GRISES”

1. ¿Por qué las ballenas se llevan sus bebés a lugares cálidos cuando nacen? ¿En qué te fijaste para saber eso?

2. ¿Por qué ver que las ballenas cuidan y enseñan a nadar a sus crías es un espectáculo maravilloso? ¿En qué te fijaste para saber eso?
3. ¿Cuándo se regresan las ballenas al frío mar del Ártico? ¿En qué te fijaste para saber eso?

Para la tarea de lectura, cada texto fue impreso en una hoja tamaño carta.

Para la tarea de resolución de adivinanzas, los participantes recibieron la siguiente instrucción:

*“Te voy a enseñar unas adivinanzas. Cuando sepas la respuesta, me la dices. Después te voy a hacer unas preguntas.”*

Se proveyó a los participantes una tarjeta impresa de 21.5 x 14 cm por cada una de las adivinanzas. Al mismo tiempo se reproducía el audio que oralizaba la adivinanza escrita que había recibido el niño en la tarjeta.

El propósito de presentar las adivinanzas de forma oral y por escrito, como fue mencionado anteriormente, fue proporcionar suficiente información lingüística al participante de tal manera que su análisis estuviese basado en pistas textuales a las que pudiera hacer referencia de manera más específica.

Asimismo, con el fin de evitar errores (atropellamientos, cambios en la velocidad de la lectura) que pudieran alterar la comprensión de las adivinanzas, todos los acertijos fueron grabados en audio por la misma persona con las siguientes características:

1. Mujer mexicana de 27 años de edad.
2. Hispanohablante nativa

Al terminar la reproducción del audio de la adivinanza proporcionada, se dejaba la tarjeta para que el participante pudiera recurrir a ella las veces que fueran necesarias mientras contestaba las preguntas realizadas por el entrevistador.

Se presentaron las 6 adivinanzas del instrumento de manera alternada. Esto aseguró que no se trabajaran dos adivinanzas de la misma categoría juntas. Es importante que no se presenten dos adivinanzas juntas de la misma categoría ya

que puede crear un efecto de curva de aprendizaje. Las adivinanzas fueron presentadas de manera alternada para evitar que dos adivinanzas de la misma categoría estuvieran juntas.

#### 7.5 Procesamiento de los datos

Las respuestas fueron transcritas y posteriormente se construyeron dos bases de datos: una para adivinanzas y otra para los resultados relativos a la comprensión lectora. Se utilizó un programa SPSS para análisis estadístico de los mismos.

Para el análisis se realizaron redes semánticas de las adivinanzas en función de las respuestas de los niños.

Para llevar a cabo las redes semánticas se realizó un listado con las respuestas de todos los participantes por adivinanza. A partir de esto, se obtuvo una respuesta prototípica. Esta respuesta tiene la característica de ser el ejemplo que cuenta con el mayor número de atributos de una categoría o concepto y por lo tanto es el más frecuente que refieren los hablantes. A partir de este prototipo, se van anexando las demás respuestas.

#### **Consideraciones éticas.**

A continuación se muestran las consideraciones éticas tomadas en cuenta para el desarrollo de esta investigación.

Para resguardar la confidencialidad de los participantes se utilizaron las letras iniciales de su nombre y primer apellido como código para el registro de sus respuestas.

El colegio participante brindó permiso para entrevistar a los niños. Dichas entrevistas fueron realizadas dentro de las instalaciones de la escuela en un horario matutino. Si bien la autora de este estudio labora en dicho colegio, ninguno de los alumnos de su salón formó parte de la muestra. Las entrevistas fueron aplicadas en momentos donde el desempeño académico no se viera afectado. Las entrevistas

se llevaron a cabo entre dos y tres semanas previas a la entrega de proyectos y exámenes bimestrales.

Los niños participaron de manera voluntaria.

Ninguna de las actividades hechas en este trabajo atentó contra la integridad del participante.

### **Capítulo 3. Resultados**

El capítulo de resultados está organizado de la siguiente manera: se inicia exponiendo los resultados cuantitativos de los participantes a propósito de la relación entre la tarea de lectura y de adivinanzas; a continuación se presentan los hallazgos específicos en torno a la tarea de lectura seguidos por los relativos a la tarea de adivinanzas. Se exponen las redes semánticas de las adivinanzas, mismas que se construyeron en función de las respuestas de los participantes. Finalmente, y después de haber indagado de forma más profunda en torno a lo realizado por los niños en la lectura y en la resolución de adivinanzas es posible presentar una propuesta de análisis cualitativo de las tareas de adivinanzas y lectura en función de las estrategias presentadas por los niños en ambas; es importante señalar que si bien algunas de las estrategias encontradas son compartidas tanto en la lectura de comprensión como en la resolución de adivinanzas, algunas otras son propias de una o de otra tarea.

#### **3.1 La lectura y las adivinanzas: hallazgos de una relación**

La tarea de lectura fue evaluada empleando dos textos retomados de la evaluación INEE (2010). Como se recordará el propósito de esta prueba fue determinar el nivel de comprensión lectora de los niños a través de preguntas que evaluaban las inferencias que establecían. A los participantes se les presentaron dos lecturas, una narrativa y una expositiva, las cuales debían leer en voz alta. Una vez terminada la lectura, se les realizó una entrevista semi estructurada.

El máximo total de respuestas correctas que podía alcanzar un participante en la tarea de lectura era 6; en el caso de la tarea de adivinanzas el total de respuestas correctas también fue 6.



**Tabla 6.** Media de las respuestas correctas en las tareas de adivinanzas y lectura respectivamente.

	Media
Adivinanzas	3.72
Lectura	4.67

La Tabla 6 muestra que los niños obtuvieron valores muy similares entre ambas pruebas en las medidas de tendencia central. En términos porcentuales tenemos que los participantes alcanzan un 78.1% de aciertos en la prueba de comprensión lectora y un 66.6% de aciertos en la resolución de adivinanzas. Así, el promedio de respuestas correctas en la tarea de adivinanzas fue casi de 4 respuestas (sobre un total de 6 respuestas posibles); en el caso de la tarea de lectura el promedio de respuestas correctas fue casi de 5.

### 3.2 Resultados de la tarea de lectura

**Tabla 7.** Porcentaje de respuestas correctas en ambos textos

Cuatro respuestas correctas	Cinco respuestas correctas	Seis respuestas correctas
44%	44%	11%

La Tabla 7 muestra los datos en relación al total de respuestas correctas que dieron los participantes en la tarea de lectura, considerando al texto narrativo y expositivo simultáneamente.

Se puede afirmar que la población con la que se trabajó son niños con buena comprensión lectora, ya que la Tabla 7 muestra que casi la mitad de los niños entrevistados alcanzaron, al menos, cuatro respuestas correctas. La otra mitad de los participantes obtienen resultados aún mejores en lectura, brindando entre 5 y 6

respuestas correctas. El lector recordará que el total de respuestas correctas era de 6.

En relación a los resultados específicos de la tarea de lectura, un dato que interesaba conocer era qué tipo de texto favorecía de forma más importante la comprensión lectora a través del establecimiento de inferencias.

**Tabla 8.** Porcentaje de respuestas correctas por texto

	Una respuesta correcta	Dos respuestas correctas	Tres respuestas correctas
Narrativo	6%	50%	44%
Expositivo	----	44%	56%

La Tabla 8 muestra un mayor porcentaje de respuestas correctas en el texto expositivo. Una de las razones por las cuales es posible que el texto expositivo haya posibilitado más respuestas correctas que el texto narrativo podría ser que el tema del texto expositivo había sido trabajado en clases como parte contenido escolar del grado. El tema de la alergia, desarrollado en el texto narrativo, cómo se produce y sus características, probablemente no sea un conocimiento tan cotidiano para los niños de este nivel escolar ya que no todos poseen información o experiencia en torno a este contenido. Los resultados apuntalan los obtenidos por otros investigadores (Solé, 2003; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez y Gárate, 1999) que subrayan la importancia de la información previa y la experiencia que posea el lector con el tema del texto leído.

### 3.3 Resultados de la tarea de adivinanzas

Las adivinanzas presentadas fueron de dos tipos: metafóricas y descriptivas (véase Metodología). A partir de las respuestas generadas por los participantes se obtuvo el porcentaje de acierto que varió de ningún acierto a tres respuestas correctas.

**Tabla 9.** Porcentaje de respuestas correctas en las adivinanzas

	Ninguna respuesta correcta	Una respuesta correcta	Dos respuestas correctas	Tres respuesta correctas
Metafórica	----	100%	22%	17%
Descriptiva	6%	6%	50%	39%

La Tabla 9 muestra que los niños que lograron brindar tres respuestas correctas se duplicaron en la condición de adivinanzas descriptivas sobre las metafóricas. No obstante, también resulta interesante que en el caso de las adivinanzas metafóricas el 100% de los participantes obtuvo al menos una respuesta correcta, situación que no se repite en las adivinanzas descriptivas. En esta muestra de segundo de primaria, parece ser que las pistas más concretas y menos ambiguas de las adivinanzas descriptivas son lo que permiten llegar a más respuestas correctas en este tipo de acertijos dadas sus posibilidades de comprender el lenguaje no literal (Calderón, 2012).

Sin embargo, el hecho de que el 100% de los niños logre al menos una respuesta correcta en las adivinanzas metafóricas puede deberse a que alrededor de los 6 o 7 años, el niño comienza a reflexionar de manera diferente lo que significan las palabras, aprendiendo y jugando con la polisemia que ofrecen; los resultados de Calderón (2012) al respecto son muy similares para los niños de segundo de primaria de su estudio.

La reflexión que los niños en este momento del desarrollo son capaces de empezar a llevar a cabo se basa en esquemas previos a los que recurren continuamente para evaluar, aceptar o rechazar las hipótesis que se van formando en torno al mundo y al lenguaje. No obstante, el largo camino para conquistar la polisemia y la comprensión y producción del lenguaje no literal está iniciándose, razón por la cual en ocasiones los participantes de este rango de edad podrán dar el salto de dominio cognoscitivo (y con ello acceder al lenguaje no literal) y otras veces sus respuestas

harán referencia a conceptos más concretos y transparentes y les serán inaccesibles los significados más abstractos y/o menos prototípicos. Por su parte, los niños mayores y los adultos tienden a recurrir de manera más sistemática a conceptos y/o interpretaciones más abstractas. Esto puede deberse, entre otros factores, a que sus redes semánticas y sus esquemas de conocimiento son más amplios y equilibrados, lo que les permite, en la ruta composicional del significado, activar nodos que den origen a la polisemia y al lenguaje no literal de manera mucho más sistemática que los niños pequeños (Calderón, 2012).

Asimismo, la Tabla 9 también permite observar, en el caso de las adivinanzas metafóricas, un orden descendente en la resolución de acertijos: el mayor porcentaje de niños alcanza una respuesta correcta, seguido por dos aciertos y menos del 20% logra tres respuestas correctas; esto evidencia, una vez más, el reto intelectual que resulta para los niños de esta edad el lenguaje no literal pero a su vez indica que éste empieza a ser comprendido por todos los sujetos.

En el caso de las adivinanzas descriptivas, los niños de segundo de primaria tienen menos dificultades para interpretarlas; no obstante, la mitad de ellos únicamente alcanzan dos respuestas correctas. Aunque este tipo de adivinanzas son más asequibles para los niños de este grado escolar, aún sigue siendo un reto resolverlas correctamente. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente:

*E: “Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo que digo.”*

*P3: Una gallina*

*E. ¿En qué te fijaste para saber que es una gallina?*

*P3: En las partes... del cuerpo como el pico y las alas.*

En este caso, el participante sí retoma los rasgos pertenecientes a un ave, pero los liga mucho más a los de una gallina que a los de un perico. Esto puede deberse a que esta adivinanza hace uso de pistas literales que pueden aplicarse tanto a un dominio semántico como a otro. El participante en cuestión considera las pistas (*en las partes... del cuerpo como el pico y las alas*) e ignora aquella que le permitiría arribar al dominio cognoscitivo “perico” (*hablo y hablo sin saber lo que digo*). Es

probable que este fenómeno se deba a la falta de cristalización y/o conocimiento social en torno a una de las características que en nuestra sociedad definen a los pericos: hablar sin tener consciencia de lo dicho.

### 3.3.1 Caracterización y ejemplos de las estrategias de los participantes en las adivinanzas

En el caso de las respuestas brindadas a las adivinanzas de tipo metafórico, la propuesta de Calderón (2012) fue un insumo para la caracterización de las mismas.

#### a) Categorización de las respuestas brindadas por los participantes en las Adivinanzas metafóricas

##### Categorías de respuestas

##### 1.- Correcta:

La respuesta considera todos los rasgos de la adivinanza. Logran interpretar de manera pertinente los diferentes rasgos ofrecidos en el acertijo. Los participantes retoman los elementos literales como tales y los no literales reciben la carga semántica correspondiente para poder extrapolar su significado hacia otros campos semánticos, es decir, lograr el cambio de dominio cognoscitivo.

**Tabla 10.** Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta"

Adivinanza	Respuesta
<i>“Es un gran señor de verde sombrero y pantalón café.”</i>	<p>P: El árbol</p> <p>E: ¿En qué te fijaste para saber que es el árbol?</p> <p>P: Porque tienen las hojas verdes y el tronco café y es de gran tamaño.</p>

##### 2.- Correcta omitiendo un rasgo o verso:

La respuesta es correcta pero omite un rasgo o verso de la adivinanza en la interpretación. El resto de los rasgos son integrados de manera puntual y pertinente dándoles una interpretación literal o figurada según lo demande la pista.

**Tabla 11.** Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta omitiendo un rasgo o verso"

Adivinanza	Respuesta
<i>“Es un gran señor de verde sombrero y pantalón café.”</i>	P: Podría ser una planta que es niño porque las plantas tienen hojas verdes y un tronco café. (Omite “gran señor”)

### 3.- Correcta centrada en un rasgo o verso:

Se enfoca en un rasgo o verso específico de toda la adivinanza haciendo una interpretación pertinente de dicho rasgo o verso.

**Tabla 12.** Ejemplos de respuestas para categoría "Esperada centrada en un rasgo"

Adivinanza	Respuesta
<i>“Es un gran señor de verde sombrero y pantalón café.”</i>	P: Podría ser una planta o como una flor  E: ¿En qué te fijaste que podría ser una planta o una flor?  P: En que tienen verde como hojas.  (centra la respuesta en el rasgo “verde”)

### 4.- No esperada:

Se remite a una repetición de alguna parte de la adivinanza o no integra los rasgos o versos de manera pertinente, resultando en una respuesta incorrecta, no esperada o incluso literal.

**Tabla 13.** Ejemplos de respuestas para categoría "No esperada"

Adivinanza	Respuesta
<i>“Una señora muy señoreada, llena de brillantes y toda estrellada.”</i>	<p>P: Un huevo estrellado</p> <p>E: ¿En qué te fijaste para saber que es un huevo estrellado?</p> <p>P: <u>En que dice estrellado y la señora hizo el huevo.</u></p>
<i>“Es un gran señor de verde sombrero y pantalón café.”</i>	<p>P: No sé, <u>puede ser una persona que va al trabajo</u> que tiene un sombrero verde y un pantalón café.</p>

De acuerdo a cada adivinanza utilizada en el instrumento, se obtuvieron los porcentajes de respuestas alcanzadas por categoría dentro de la misma adivinanza, lo cual nos señala la estrategia utilizada por los participantes para su resolución.

**Tabla 14.** Porcentaje de respuestas alcanzadas por categoría en adivinanzas metafóricas

Adivinanza	Correcta	Correcta sin un rasgo	Correcta enfocada en un rasgo	No esperada
Árbol	11.1%	5.6%	11.1%	72.2%
Goma	16.7%	38.9%	44.4%	0.0%
Noche	5.6%	11.1%	11.1%	72.2%

En la Tabla 14, se observa que la mayoría de los participantes contestan de manera incorrecta las adivinanzas *Árbol* y *Noche*. El puntaje que le sigue es aquel que corresponde a dar una respuesta correcta enfocada en un rasgo. Esto parece indicar que los niños logran dar la respuesta correcta les resulta suficiente escoger una característica sobresaliente de las demás para articular sus repuestas en este par de adivinanzas.

En la adivinanza “*Noche*” la mayoría de los niños fallaron al intentar interpretarla. La estrategia “correcta” sigue siendo la menos lograda por los participantes (5.6%), mientras que centrarse en un rasgo u omitir un rasgo (cuando alcanzan la respuesta esperada) es el modo de resolución más frecuente.

La adivinanza “*Árbol*” también resultó difícil para los participantes; nuevamente prácticamente tres cuartas partes de ellos brindaron una respuesta incorrecta. Lo que resulta interesante en esta adivinanza es que los niños logran al mismo nivel (11%) una estrategia altamente sofisticada (es decir, atienden todos los rasgos de la adivinanza para alcanzar una interpretación correcta de la misma) o se centran en un solo rasgo. Esto podría indicar que los participantes pueden llevar a cabo el salto hacia el dominio cognoscitivo correcto siempre y cuando el rasgo elegido como eje de la respuesta sea un insumo suficiente, es decir, presente las características adecuadas y necesarias para poder llevar a cabo dicho salto.

En el caso de “*Goma*”, la mayoría de los alumnos producen sus respuestas centrándose en un rasgo de la adivinanza. Esto reafirma, como recién señalamos, que la estrategia más importante, cuando se logra interpretar las adivinanzas, es escoger un rasgo que se considere más pertinente que el resto y utilizarlo como eje rector para la explicación de su respuesta inicial. En comparación con esto, el porcentaje de respuestas que integran todos los rasgos o pistas es el menor de todos. Esto muestra la dificultad que supone para los niños integrar de forma coherente todos los rasgos y/o pistas de una adivinanza, es decir, la dificultad de establecer relaciones coherentes y exhaustivas entre el todo y las partes (Calderón, 2012).



## b) Adivinanzas descriptivas

La clasificación que se propone a continuación es similar a la propuesta para las adivinanzas metafóricas, es decir, se genera en función de los rasgos integrados o no en la interpretación de los niños. No obstante, se diferencia de la anterior en que las pistas consideradas no implican cambio de dominio cognoscitivo, es decir, las pistas de las adivinanzas deben ser interpretadas dentro del mismo campo semántico (no hay salto metafórico). Una adivinanza de este tipo puede contener pistas literales y metafóricas pero las pistas metafóricas únicamente especifican o detallan el referente al que se está haciendo alusión (como en el caso de perico); el peso mayor de la interpretación de las adivinanzas recae sobre las pistas literales.

### 1.- Correcta:

La respuesta considera todos los rasgos de la adivinanza. Logran interpretar de manera pertinente los diferentes rasgos ofrecidos por la adivinanza, es decir, son integrados de manera puntual y pertinente.

**Tabla 15.** Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta" en adivinanzas descriptivas.

Adivinanza	Respuesta
<i>“En un rincón del salón está acomodada y la llenas de papeles que ya no te sirven para nada.”</i>	P: El bote de la basura E: ¿En qué te fijaste para saber que es el bote de la basura? P: Porque dice “y llena de papeles que ya no te sirven para nada.” Y el bote de basura lo llenas de papeles que no te sirven y casi siempre está en un rincón en el salón.

---

<p><i>“Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo que digo.”</i></p>	<p>P: Un cotorro</p> <p>E: ¿En qué te fijaste para saber que es el cotorro?</p> <p>P: En todo porque decía todo lo que un cotorro tiene: alas, pico y habla sin entender lo que dice.</p>
--	---

---

2. Correcta omitiendo un rasgo o verso:

La respuesta es correcta pero omite un rasgo o verso de la adivinanza. El resto de los rasgos son integrados de manera puntual y pertinente.

**Tabla 16.** Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta omitiendo un rasgo o verso" en adivinanzas descriptivas

---

Adivinanza	Respuesta
<p><i>“Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo que digo.”</i></p>	<p>P: Un perico</p> <p>E: ¿En qué te fijaste para saber que es el perico?</p> <p>P: Que te arremedan todo el tiempo con el pico (Omite alas).</p>

---

3. Correcta centrada en un rasgo o verso:

Se enfoca en un rasgo o verso específico de toda la adivinanza, haciendo una interpretación pertinente de dicho rasgo o verso.

**Tabla 17.** Ejemplos de respuestas para categoría "Correcta centrada en un rasgo o verso" en adivinanzas descriptivas.

---

Adivinanza	Respuesta
------------	-----------

---

---

*“En un rincón del salón está acomodada y la llenas de papeles que ya no te sirven para nada.”*

P: Basurero

E: ¿En qué te fijaste para saber que el basurero?

P: Que ahí tiras todos los papeles.

*“Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo que digo.”*

P: Perico

E: ¿En qué te fijaste para saber que es un perico?

P: Porque los pericos hablan y hablan y hablan y hablan.

---

#### 4.- No esperada:

Se remite a una repetición de alguna parte de la adivinanza o no integra los rasgos o versos de manera pertinente, resultando en una respuesta incorrecta o no esperada.

**Tabla 18.** Ejemplos de respuestas para categoría "No esperada"

---

Adivinanza	Respuesta
<i>“Te indica el día, te indica el mes, te indica el año dime ¿Qué es?”</i>	<p>P:Cuándo es</p> <p>E: ¿En qué te fijaste para saber que es cuándo es?</p> <p>P: Porque los días te dicen cuándo es y los meses y los años.</p>

---

*“En un rincón del salón está acomodada y las llenas de papeles que ya no te sirven para nada.”*

P: Que alguien está en el rincón del salón y las llenas de papeles que ya no sirven para nada.

E: ¿En qué te fijaste para saber que es alguien que está en el rincón?

P: Que mientras está alguien en el rincón acomodada, las llena... las llenas del papel no sirven para nada.

A diferencia de las adivinanzas metafóricas, las adivinanzas descriptivas resultan más accesibles. La categoría “correcta” es lograda por 44% de los participantes, seguida por un 18% en “Correcta sin un rasgo”, un 11.1% en “Correcta enfocada a un rasgo” y un 25.9% en “Incorrecta”.

Es posible que esto suceda por el nivel de transparencia que tienen las pistas dentro de las adivinanzas descriptivas a comparación de aquellas dentro de las adivinanzas metafóricas. Los rasgos dentro de las adivinanzas descriptivas marcan el camino hacia un campo semántico de una manera más evidente que las metafóricas, haciendo las relaciones entre los versos y las pistas mucho más accesibles para los niños.

**Tabla 19.** Porcentaje de respuestas alcanzadas por categorías en adivinanzas descriptivas.

<i>Adivinanza</i>	<i>Correcta</i>	<i>Correcta sin un rasgo</i>	<i>Correcta enfocada en un rasgo</i>	<i>No esperada</i>
Perico	16.7%	33.3%	11.2%	38.9%
Bote de Basura	50%	22%	22%	16.7%
Calendario	66.7%	11.1%	0.0%	22.2%

En el caso de la adivinanza “Perico” los participantes logran interpretarla adecuadamente en más del 60% de los casos. En términos de las estrategias empleadas se observa que la estrategia más asequible a los niños en esta adivinanza fue la de omitir únicamente una pista en la interpretación. Esta estrategia es seguida por la que implica la consideración de todos los rasgos del acertijo.

En el caso de la adivinanza “Bote de basura”, encontramos que ésta resulta aún más sencilla para los participantes que la adivinanza “Perico” ya que más del 80% de las respuestas implican una interpretación adecuada de la misma. En la misma tendencia se observa que la estrategia más importante para los niños en este acertijo resultó ser la más sofisticada, es decir, aquella que implica la consideración completa y coherente de todos los rasgos del texto (50%).

Finalmente la adivinanza “Calendario” también resultó sencilla para los participantes. Si nos concentramos en la categoría “correcta” observamos que es en esta adivinanza en la que los niños logran el modo de resolución más sofisticado (66.7%), a pesar de que en términos globales alcancen un poco menos del 80% de respuestas esperadas -independientemente del tipo de estrategia que emplearon para ello-.

### 3.4 Las redes semánticas de las adivinanzas

Las redes semánticas son una propuesta del campo de la lingüística cuyo objetivo es encontrar las relaciones entre diversos referentes semánticos propios de una expresión y que describen los diversos significados que puede tener dicha expresión. Las redes semánticas se generan a partir de las respuestas de los participantes, estableciendo relaciones directas e indirectas entre sus diferentes argumentaciones.

La activación de los nodos (véase Marco Teórico) de las redes semánticas puede llevar tanto a complementar, inferir y resarcir adecuadamente la información, así como, en ocasiones, a rellenar de forma no pertinente los “huecos” del texto. En ese sentido, las redes semánticas permiten analizar qué rasgos son aquellos que los

niños consideran más importantes o relevantes en la interpretación de la información, de ahí su importancia para esta investigación.

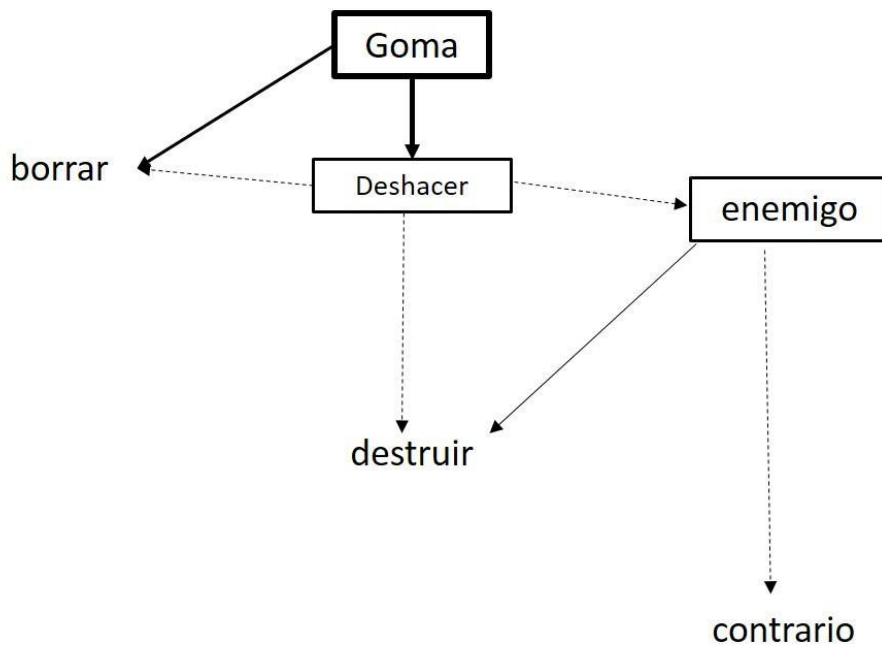
Como se explicó en el capítulo de Metodología, las redes semánticas se construyen tomando las respuestas de los participantes y uniendo los rasgos utilizados en su discurso mediante líneas punteadas o líneas continuas. Las líneas continuas remiten a rasgos semánticos de la palabra que son transparentes o concretos, mientras que las líneas punteadas hacen referencia a rasgos semánticos cuyo traslape con el objeto a describir no es completo, es decir, implican significados no literales. Asimismo, los elementos con recuadros en negrita son los rasgos más prominentes o prototípicos de la red, siendo los más utilizados por los niños durante sus respuestas. La longitud de la línea implica la frecuencia con la que se presentó la respuesta; entre más cerca esté del rasgo más prominente, mayor frecuencia presenta. Se crearon las siguientes redes que representan los significados y usos semánticos con mayor relevancia para los participantes. Se muestra una red por adivinanza.

Adivinanza “*Goma*”

**Tabla 20.** Porcentaje de respuestas y justificaciones en "Goma"

Respuesta	Justificación				
	Goma	Deshacer	Enemiga	Borrar	Destruir
100%	40%	34%	20%	4%	2%

En la Tabla 20 podemos observar que el 100% de los participantes dan como respuesta inicial “goma”. Dentro de sus justificaciones para esta respuesta, la mayoría centra su explicación en el rasgo “deshacer”, tomándolo como eje rector. El rasgo “enemiga” es utilizado para marcar la relación antagonista entre la goma y el lápiz; un enemigo es quien hace algo “contrario” o que “destruye” a otro. En un nivel más literal, se considera como “enemigo” porque “borra” al lápiz, llevando a cabo una acción de destrucción.



**Figura 2.** Red semántica de la adivinanza "Goma"

En la figura 2 podemos observar que los participantes de esta investigación recurren a utilizar elementos concretos de la adivinanza para justificar su respuesta inicial. Los participantes unen características concretas, como la acción "borrar", con aspectos metafóricos como "enemigo". Este análisis metalingüístico, en donde las palabras pueden unirse y tener significados diferentes a los prototípicos, les permite llegar a resolver la adivinanza de manera exitosa.

Adivinanza "Árbol"

**Tabla 21.** Porcentaje de respuestas en adivinanzas "Árbol"

Respuesta	Justificación		
Señor	Pantalones	Sombrero	Sombrero
23.00%	23.00%	21.80%	21.80%
Duende	Hojas	Tronco	Árbol
9.20%	6.90%	6.90%	6.90%

---

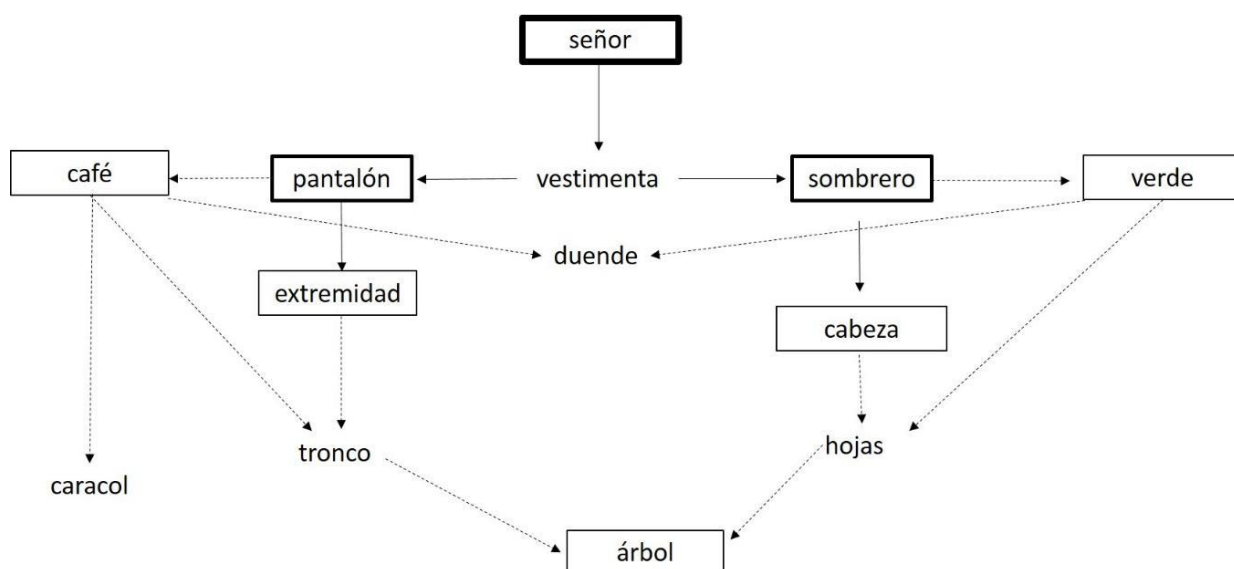
Caracol

2.30%

---

La Tabla 21 nos muestra que los niños responden de manera prototípica con la palabra “señor”. Esto parece indicar que estos participantes retomaron las pistas de una manera descriptiva y literal, tratando de encajarlas con un referente concreto que cumpliera con lo que fue tomado como una descripción. Pocos participantes lograron establecer el carácter metafórico de las características para extrapolarlas hacia una respuesta más opaca como “duende” y “árbol”. Estos participantes incluyen los rasgos “árbol” y “tronco” para explicar su relación con “sombrero” y “pantalones”.

La red semántica de la adivinanza *Árbol* puede observarse en la figura 3.



**Figura 3.** Red semántica de la adivinanza "Árbol"

La Figura 3 pone de manifiesto la relación que mantienen los colores con las pistas para la articulación de las respuestas. Como muestran las palabras que se encuentran dentro de recuadros, los colores fueron más relevantes para aquellos participantes que lograron dar una respuesta metafórica como “árbol”. Los objetos



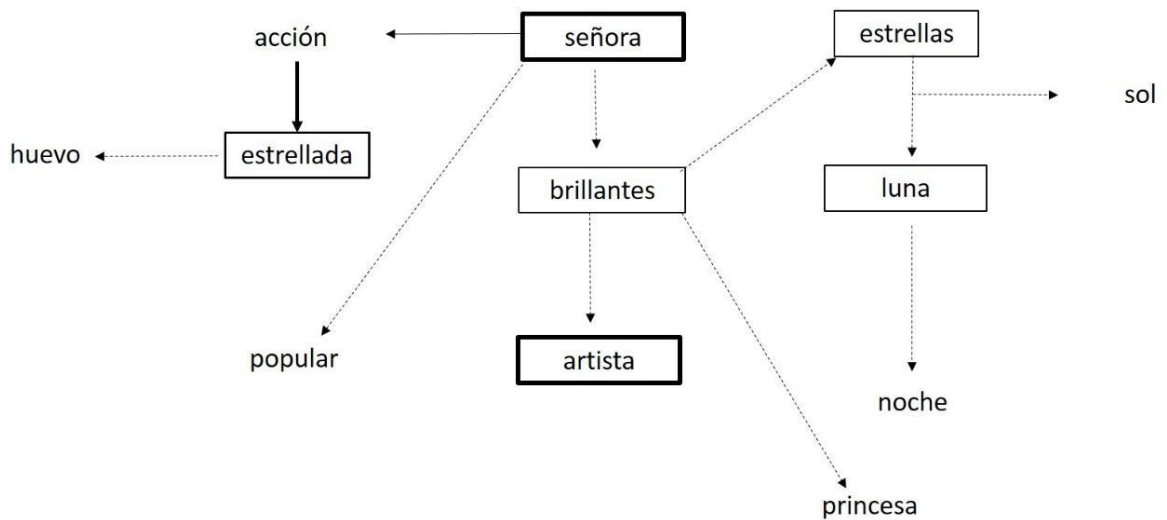
y sus colores se convierten en una extensión menos descriptiva y más metafórica que hace alusión a otros elementos que comparten estas características.

#### Adivinanza “Noche”

**Tabla 22.** Porcentaje de respuestas y justificaciones en "Noche"

Respuesta	Justificación				
Señora	Se estrelló	Brillos	Artista	Popular	Princesa
27.0%	21.6%	18.9%	13.5%	5.4%	2.8%
Cielo/noche/estrellas					
8.1%					
Huevo					
2.7%					

De manera similar a la adivinanza “Árbol”, la Tabla 22 nos muestra que la mayoría de los participantes dieron una respuesta más descriptiva que metafórica. Retoman los elementos que les permiten tener una respuesta coherente, dejando de lado otros cuyo significado no puedan acomodar dentro de su respuesta. Los participantes que dieron como primera respuesta “señora”, ocupando los rasgos “brillantes” y “se estrelló” como acciones o descripciones literales, ligaron la palabra “señora” a referentes como “modelo” o “pintora”. Estos referentes se conjuntaron para los porcentajes bajo el término “artista”.



**Figura 4.** Red semántica de "Noche"

En la Figura 4 podemos observar que esta adivinanza posee dos nodos centrales; “estrellada” y “señora”. En el caso de “estrellada”, los niños utilizan su significado ligándolo a un verbo y no a un adjetivo, vinculándolo con una acción con rasgos de “aplastada” y “golpes”. A continuación se muestran dos ejemplos:

*N18: ... y mareada y toda **estrellada de que se estrelló contra algo.***

*N15: Porque **cuando te estrellaste te salen golpes.***

Como señalamos, lo ligan entonces, con los rasgos de “aplastada” y “golpes”; estos rasgos están alejados del significado original de la adivinanza, que se relaciona más con “estrellas”.

En esta adivinanza, al utilizar “señora” como un elemento descriptivo, se le añaden los rasgos semánticos de “modelo”, la cual va acompañada de “brillantes” porque “las modelos usan brillantes”. Los participantes entonces, se quedan anclados con pistas descriptivas y éstas son más pertinentes para ellos que el tratar de buscar una explicación metafórica.

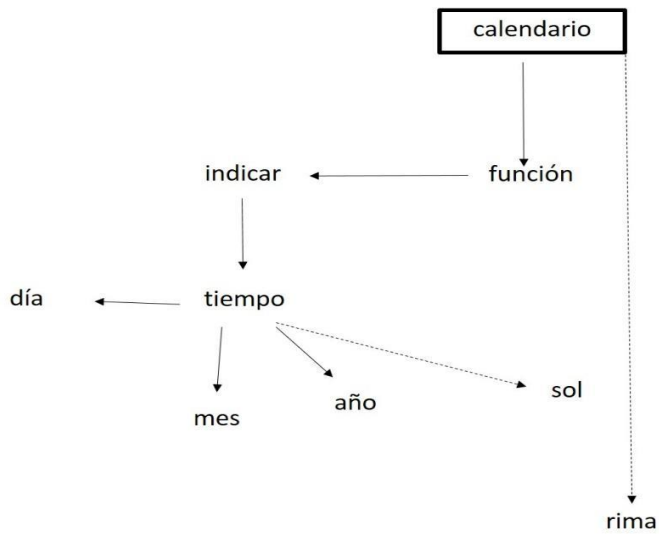
## Adivinanzas descriptivas

Adivinanza "Calendario"

**Tabla 23.** Porcentaje de respuestas y justificaciones en "Calendario"

Respuesta	Justificación	
Calendario	Indicar	Tiempo
49%	35%	6%
Rima		
3%		
Sol		
6%		

La Tabla 23 deja ver que la respuesta prototípica de los participantes fue "calendario", lo cual puede indicar que la adivinanza fue lo suficientemente transparente como para que los participantes pudieran unir todos los rasgos de manera correcta. Dentro de esta respuesta, la acción "indicar" muestra una relevancia importante para los niños, pues con esta pista la mayoría justifica su respuesta inicial. Una minoría retoma las pistas refiriéndose al tiempo como respuesta inicial, mientras que otra relaciona las pistas con el "sol" como elemento que marca el transcurso entre un día y otro.



**Figura 5.** Red semántica de la adivinanza "Calendario"

La Figura 5 muestra cómo la mayoría de los participantes enfocó sus respuestas con base a la función que tiene el calendario. De manera menos frecuente extrapolan su sentido hacia aspectos semánticos relacionados con "tiempo". Sustantivos como "sol", son utilizados para relacionar el uso de "calendario" con la medición del "tiempo".

Adivinanza "Perico"

**Tabla 24.** Porcentaje de respuestas en adivinanza "Perico"

Respuesta		Justificación			
Perico	Hablar	Alas/pico	Pico (hablar)	Repetir	Pájaro
33.5%	19.3%	14.4%	8.6%	8.6%	6.9%
Gallina	Arremedar				
4.5%	4.2%				

La Tabla 24 muestra cómo la mayoría de los participantes dieron "perico" como respuesta prototípica. Al empezar a desmenuzar su explicación se registró que el

rasgo “hablar” resultó ser el más útil para justificar su respuesta inicial; el siguiente es el de “alas y pico”. Este último es en sí bastante genérico, pues todas las aves tienen alas y pico, por lo que rasgos como “repetir”, “pico para hablar” y “arremedar” es característico para distinguir qué tipo de pájaro es. Algunos participantes extrapolaron estas características a “gallina” y otros tantos a cualquier “pájaro”.

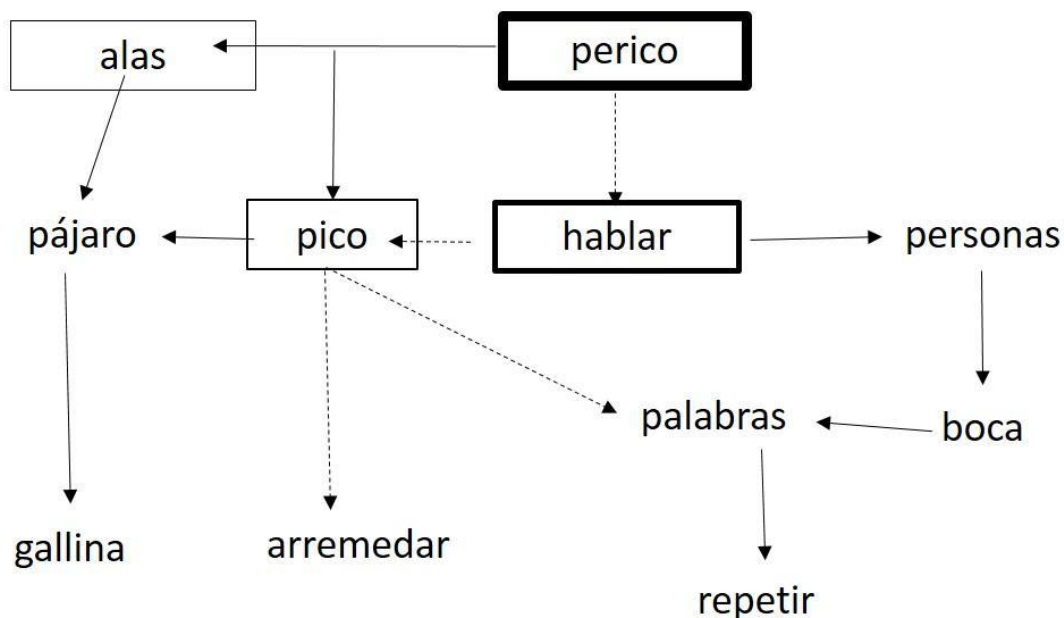


Figura 6. Red semántica de la adivinanza "Perico"

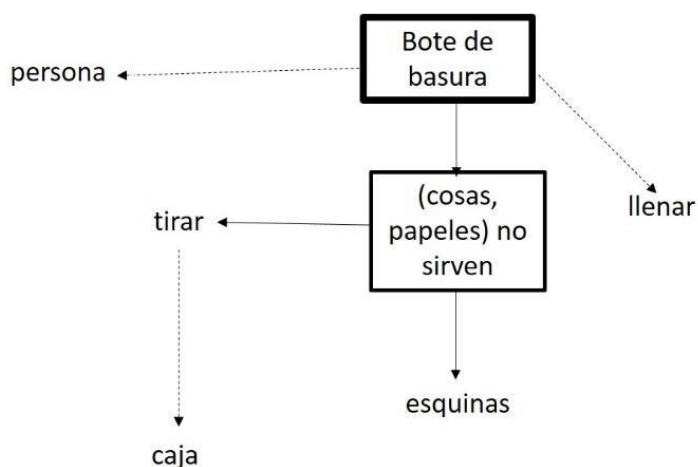
Como se muestra en la Figura 6, el rasgo prototípico fue el verbo “hablar”. A través de él se van atribuyendo las propiedades relevantes hacia “animales” y “personas”. Existe una analogía entre “pico” y “boca”, la cual lleva a relacionar el sonido que hacen los animales y el que hacen las personas al comunicarse. Si bien “pico” es un sustantivo propio de la fisionomía de un pájaro, puede cumplir el mismo propósito que “boca” en el ser humano: emisión de sonidos; en ese sentido, estamos en presencia de un rasgo metonímico. El rasgo “repetir” es utilizado como distintivo para especificar el tipo de pájaro que realiza esta acción, llevando a “perico”. Además hablar y hablar sin saber qué se dice implica la ausencia de razonamiento, función psicológica propia del ser humano; esta idea vuelve a reforzar que el personaje de la adivinanza pertenece al campo semántico de los animales.

## Adivinanza "Bote de basura"

**Tabla 25.** Porcentaje de respuestas en adivinanza "Bote de Basura"

Respuesta	Justificación			
Bote de basura	No sirven	Tirar	Esquina	Llenar
36.0%	30.8%	11.0%	11.0%	4.4%
Caja				
4.4%				
Persona				
2.2%				

En la Tabla 25, la respuesta prototípica es "bote de basura, cuyo rasgo más relevante es que las cosas que se depositan en él ya "no sirven". En este caso, la función del basurero es el rasgo más relevante para llegar a la respuesta. En otros casos se pierde esta relevancia y se ponen de relieve otros rasgos como la posición ("esquina") u otra acción ("tirar").



**Figura 7.** Red semántica de la adivinanza "Bote de basura"

La Figura 7 ilustra cómo, en esta adivinanza, “tirar” juega un papel central para llegar a la respuesta. “Tirar” no es un referente que aparezca en la adivinanza, sino que es dado por los participantes al momento de justificar sus respuestas. Si bien el referente “lugar” ofrece pistas en torno a la ubicación esperada de un basurero, es la intención “tirar” la que dirige la respuesta hacia la función de un basurero.

En resumen, el análisis anterior complementa los análisis en función de fijar la mirada hacia los rasgos lingüísticos que los niños consideran más importantes al momento de argumentar sus respuestas. Estos resultados muestran que los participantes, de manera general, tienden a brindar explicaciones utilizando primordialmente conceptos concretos que puedan relacionarse directamente con un referente cercano. Esto quiere decir, que la interpretación más prominente para los niños en este momento es aquella que implica al significado referencial y no a significados cuya carga semántica sea abstracta o ambigua y que dependen de forma más importante para su interpretación del salto a otros dominios cognoscitivos y de las diversas dimensiones de la imaginación mental.

### 3.5 Las estrategias empleadas en las adivinanzas y la lectura: un análisis cualitativo

En esta sección se expondrán algunas estrategias o modos de resolución que los participantes ponen en juego al momento de leer un texto o de tratar de resolver una adivinanza.

Analizar las estrategias desplegadas por los niños en cuanto a la comprensión de textos, sean adivinanzas o lecturas, permitirá conocer qué aspectos consideran ellos relevantes para su comprensión, así como observar qué recursos poseen al terminar la alfabetización inicial y emprender el camino hacia una lectura avanzada.

### 3.5.1 Activación y mantenimiento simultáneo en memoria operativa de los esquemas de experiencia personal y los de análisis y reflexión sobre el texto.

La memoria operativa es el estado de conciencia que nos permite buscar información en nuestra memoria de largo plazo y a la vez permite establecer y mantener contacto con el medio para resolver los problemas que éste plantea. La memoria operativa cumple con diversas funciones en el sistema cognitivo; entre las cuales una de las más importantes es lidiar simultáneamente con diversos aspectos, demandas o contenidos (García-Madruga, Fernández, 2009). Así, la primera estrategia descubierta en los chicos fue su capacidad de activar y mantener al mismo tiempo esquemas y/o contenidos de su vida y experiencia personal así como aspectos del texto al que se enfrentaban en las tareas propuestas. Esta estrategia ya había sido documentada por Gárate (1999) y nuestros datos la constatan. Esta activación simultánea resulta en un proceso inferencial en donde la experiencia y las pistas se unen para llegar a una conclusión.

Entre los hallazgos inéditos del presente trabajo se encuentra el hecho de que en general los participantes señalan partes concretas del texto como un elemento importante de la construcción de su respuesta y la acompañan con expresiones tales como “ahí dice”. El participante continuamente compara y contrasta aquello que está en el texto contra su conocimiento propio.

A continuación se muestra el ejemplo proveniente del Participante 9; en la primera parte (1.1) se expone lo que el niño dijo sobre el texto y posteriormente (1.2) la reflexión que desarrolla en función de su experiencia propia; ambas situaciones ocurrieron prácticamente de forma simultánea.

Iniciaremos mostrando la argumentación del niño a propósito de la tarea de lectura:

1.1 Alusión al texto:

*E: Ok ¿Y en que te fijaste para saber eso?*



P9: **Que decía** que con ronchas podías caminar, escribir y estudiar... creo que **así decía** que dijo el papá.

En este ejemplo, el niño hace referencia a una información proveniente del texto. Al puntualizar “creo que así decía”, está remitiéndose al texto en cuestión, tomándolo como referente en su explicación.

## 1.2 Activación de esquema de experiencia personal

P9: ... MMMM porque no podía comer porque era **alérgico**.

E: **¿Y en qué te fijaste para saber que era alérgico?**

P9: Porque **cuando eres alérgico a algo... y si lo comes o si.... O si estás cerca de él te salen ronchas.**

{...}

E: Ok **¿y por qué los papás de Franz lo mandaron a la escuela a pesar de que estaba lleno de ronchas?**

P9: Porque **querían que estudiara y trabaje pero también no querían que él contagie a los demás.**

En el ejemplo anterior el participante brinda una explicación a partir de un dominio de conocimiento que ya posee. Se le recuerda al lector que la lectura no incluye la palabra “alérgico” o alguna de sus derivaciones morfológicas (alergia, alergólogo), por lo que esta respuesta se da a partir de la integración del conocimiento propio acerca de este tema con las pistas proporcionadas por el texto.

De igual manera, el texto no incluye información acerca de que los padres no desean que Franz “contagie a los demás”, por lo que esta respuesta también proviene de un dominio de conocimiento personal por parte del participante.

2.- Echar mano de los esquemas y/o experiencias personales para inferir una respuesta

Como hemos señalado a lo largo de esta investigación, el conocimiento y/o experiencia personal son vitales para alcanzar más y mejor comprensión e interpretación de un texto (oral o escrito). La importancia de los esquemas personales salta a la vista en el siguiente par de ejemplos:

*E: ¿En qué te fijaste para saber que es un pájaro?*

*P9: Porque tiene alas y tiene un pico y a cada rato **ahí en la casa** están como hablando y **no les entiendo lo que dicen...***

{...}

*E: ¿Te imaginas qué pueda ser?*

*P9: **Pues es que yo no he visto nada...** una persona que tenga verde sombrero y pantalón café.*

En ambas respuestas podemos ver reflejadas el papel que juega el conocimiento personal para poder llegar a una conclusión completa. En el caso del primer ejemplo, el niño se remite a un ámbito personal (su casa) para complementar su respuesta, utilizando un argumento proveniente de un conocimiento previo. En el caso del segundo ejemplo, al no poseer información propia respecto a las preguntas hechas, no puede retomar las pistas textuales y unirlas a un referente propio para dar una conclusión.

A diferencia de la primera estrategia, en donde la experiencia personal se hila al mismo tiempo con la información del texto, estos ejemplos muestran la importancia de los conocimientos previos, basados primordialmente en la experiencia personal, para poder generar una conclusión correcta y completa.

3.-Las inferencias elaborativas serán elegidas por encima de las inferencias puente cuando éstas últimas no apunten en la misma dirección.

Esta estrategia enfatiza la elección de una inferencia elaborativa sobre una puente. De acuerdo a lo explicado en el Marco Teórico de este documento, las inferencias

puente se basan en una reflexión sintáctica más que semántica en torno a un texto. La elipsis así como la morfosintaxis de las palabras son la base de las inferencias puente (Mackoon 2013). Por su parte las inferencias elaborativas implican más una reflexión semántica que sintáctica.

Nuestros datos apuntan a que los niños tienden a preferir reflexiones e inferencias semánticas (elaborativas) por sobre las sintácticas (puente). Es decir, si están en competencia inferencias elaborativas e inferencias puente, los niños se inclinarán por las elaborativas ignorando incluso la información del texto que los llevaría a una inferencia puente pero que sería antagónica o incoherente con la elaborativa.

Esta estrategia es bastante evidente en la adivinanza siguiente:

*Adivinanza “Bote de Basura”*

**“En un rincón del salón está acomodada  
y la llenas de papeles  
que ya no te sirven para nada”**

En este caso, las pistas de naturaleza gramatical y morfosintáctica de esta adivinanza apuntan a una respuesta con un género femenino; sin embargo, esta información es ignorada por los participantes en aras de hacer coincidir las pistas para alcanzar un significado global (usando también sus esquemas y experiencias propias) por lo que llegan a la respuesta “el basurero”. A continuación se presentan ejemplos de los niños 11 y 9, quienes responden lo siguiente:

Participante 11:

*P11: El basurero .*

*E: ¿en qué te fijaste?*

*P11: porque el basurero... está lleno de papeles que ya no sirven para nada*

Participante 9:

*E: ¿En qué te fijaste para saber que es un basurero?*

*P9: Porque... porque decía que en un rincón del salón.. y como dice que llena de papeles ... que yo lleno de papeles pues es como ... que... que... no me sirven para nada, yo digo que es un basurero.*

4.-Estrategia de inmediatez en la búsqueda de sentido de la información (Just y Carpenter, 1987)

Por medio de esta estrategia, los niños buscan un significado tentativo de forma inmediata ante una palabra, frase u oración. Este primer significado tentativo lo toman como eje rector de su respuesta aunque sea incorrecta lo que los lleva a rellenar información para seguir sosteniendo esa respuesta que inicialmente les pareció plausible.

*Participante 17*

*P17: ... le salían ronchas (a Franz)... mmm porque **no las lavaban** (refiriéndose a las fresas)... tal vez del jardín de la casa sacaron las fresas y se les olvidó lavarlas.*

En este caso, el participante utiliza información que no es pertinente para justificar su respuesta dando argumentos insuficientes en lugar de elaborarlos y tratar de completarlos de mejor manera.

Al desplegar esta estrategia, el participante puede identificar que la respuesta inicial es incorrecta o incompleta, pero no la cambia. Trata de unir la información de manera que pueda embonar de la mejor manera posible con su idea principal.

5. Estrategia de esperar y ver para componer el sentido de la información

Esta estrategia es exactamente la opuesta a la anterior. En ella los niños generan el sentido de una información a través del procesamiento (no simultáneo) de las diversas partes del texto; en otras palabras se activa y mantiene información (proveniente del texto) y sólo más adelante se hacen conjeturas e hipótesis para ver

si es posible ajustar las diversas informaciones del texto entre sí; este proceso es laborioso, y como ya se dijo, no ocurre de forma inmediata (Marcus, 1980).

Otro aspecto fundamental de esta estrategia es que se apunala de forma importante en la presencia física del modelo escrito que permite comparar diversas partes del texto avanzando, retrocediendo, volviendo a leer; esta permanencia de lo escrito incluso favorece –en niños pequeños- la aparición de análisis polisémicos, tal como sucede con el niño 11.

*Participante 11:*

*E: ¿Hubo algo de la adivinanza que te esté confundiendo?*

*P11: Un poco me confundió señoreada*

*E: ¿Qué te imaginas con “**señoreada**”?*

*P11: No tengo idea... señoreada es como ... ay no sé como de..... Una señora muy señoreada... ..... **una señora que pareciera más joven de lo común... una modelo***

*E: (después de un buen rato)... ¿Hubo algo que te sirviera para saber que era una modelo?*

*P11: Una señora muy llena de bri... muy señoreada llena de brillantes y toda estrellada... **todo me sirvió** (releyendo el texto en voz baja varias veces)*

*E: Pero me acabas de decir que señoreada no te quedaba muy claro*

*P11: Sí, pero ya lo entendí (después de haber leído el texto para sí mismo en varias ocasiones)*

*{...}*

En este caso, el participante retoma varias veces el texto para dar una respuesta definitiva, tanteando al principio las pistas obtenidas antes de dar una justificación final.

Se observa entonces, que el niño selecciona la información más útil para llegar a su respuesta.

*Participante 9:*

*P9: ¿Cómo que señoreada?*

*E: ¿A qué te suena señoreada?*

*P9: Pus... señor... y ada... no sé... ( piensa un rato y relee en silencio el texto) ... pues yo digo que aquí (señala el texto) ya dice la respuesta porque dice una señora...*

*E: ¿Algo más te confundió?*

*P9: No... bueno sí... aquí esta palabra **estrellada** (señala texto escrito) porque no sé si tenga muchas estrellas o si se estrelló contra la pared o algo*

*E: ¿Y tú cuál crees que tenga más sentido? ¿Qué tenga estrellas o que se haya estrellado?*

*P9: pss... no sé... porque dice brillantes y las estrellas son muy brillantes..... no.... Y suena raro ¿cómo que ses...? ... como que tenga estr... ¡no!... bueno también puede ser estrellada por..... ¡no! ..... ¡nada!*

En el ejemplo anterior, el niño trata de integrar las pistas de una manera coherente, buscando darle un sentido al texto utilizando todos los referentes provistos. Se encuentra entonces ante un conflicto cuando estos referentes no corresponden a un mismo campo semántico e incluso se contraponen; un ejemplo de esto “llena de brillantes y toda estrellada”, en donde el niño no puede discernir a que se refiere “toda estrellada” pues remite a dos significados diferentes. El modelo de lo escrito favorece no aferrarse a las explicaciones iniciales sino que va avanzando en la integración de las pistas, las reacomoda y reconstruye, sin embargo en el ejemplo el reto es tan grande que el participante no termina de integrar una respuesta que le convenza; no obstante el análisis que el niño llevó hubiera sido imposible sin el modelo escrito.

6. Los niños justifican un conocimiento (y/o respuesta) brindando como argumento principal una experiencia personal (real o imaginaria).

Bajo esta estrategia los participantes recurren a una experiencia personal como justificación principal de su respuesta. No retoman casi ninguna pista textual y la respuesta puede ser correcta o incorrecta, dependiendo de la veracidad de la información proveniente de la experiencia personal que sea utilizada como pivote para la respuesta.

#### **Participante 16:**

E: Ok ¿por qué ver cómo las ballenas cuidan y enseñan a nadar a sus bebés es un espectáculo maravilloso?

**P16: Porque es muy bonito ver a la mamá enseñándole a su cría**

E: ¿En qué te fijaste para saber eso?

P16: En que el otro ***día estaba yo en una playa y estaba viendo...*** y entonces... luego mi mamá, no, mi hermana iba corriendo y entonces porque estaba jugando con mi hermana a unas guerritas de arena y entonces lo que pasa es que mi hermana se cae, **entonces ahí va mi hermano y la agarra y mi hermano ve al frente y ve a una mamá tortuga** y vio que estaba haciendo un hoyo porque sus bebés ya estaban saliendo.

#### **Participante 11**

**P11: Porque era alérgico**

E: ¿Y en qué te fijaste para saber que era alérgico?

**P11: Porque a mi hermana... no perdón, a una amiga de mi hermana**, la mejor amiga de mi hermana, que se conocieron desde bebés, es alérgica a las frambuesas y le encantan... entonces es como de “ay quiero comer, quiero comer”... el otro día había unas... unas filotas llenas de zarzamoras, de árboles... era como de un

kilómetro de zarzadoras... todo... todo de zarzadoras... ahí fue cuando le dio la alergia, entonces comió y comió, se acabó casi la mitad de las fre... de las zarzadoras... **le salieron ronchas en el brazo y ahí al llevaron a... le tomaron radiografías, le dieron medicina...**

En los ejemplos anteriores, se observa que el recurrir solamente a la experiencia personal puede resultar en una conclusión no acertada o a desviar la atención del niño lejos del texto analizado. Si bien el utilizar el conocimiento personal es un recurso valioso, no es suficiente recurrir a él solamente para generar una respuesta completa.

Si bien algunas estrategias fueron más visibles en las adivinanzas y otras en las lecturas, todas tienen como común denominador la puesta en marcha de las inferencias para poder interpretar textos (orales o escritos).

Así las estrategias anteriores sugieren la existencia de procesos psicológicos y lingüísticos similares que subyacen a la resolución de adivinanzas y a la comprensión lectora. Con lo anterior, se observa que las inferencias cumplen con un papel integrador entre el texto y el individuo, una especie de puente que permite al lector generar una idea completa y unificada de su conocimiento junto con el del texto para llegar a una conclusión (aunque sea tentativa).



## Capítulo 4. Conclusiones

Este capítulo tiene como propósito las conclusiones a las que llegamos en torno a las preguntas y objetivos que guiaron la investigación.

El objetivo general de la tesis fue indagar en torno a la posible vinculación entre la comprensión lectora y la interpretación de adivinanzas. Como se mostró en los resultados, los niños obtuvieron puntuaciones muy similares en las tareas que se propusieron para evaluar la comprensión lectora y las tareas de resolución de adivinanzas, al punto que una prueba  $t$  constató que no existía diferencia significativa entre los puntajes alcanzados en las dos situaciones. Por otro lado, los porcentajes de aciertos (entre el 70% y 65%, respectivamente) alcanzados por los participantes también indican su alto nivel de ejecución tanto en lectura como en los acertijos.

Esta relación entre comprensión lectora y adivinanzas es sumamente importante ya que, en términos didácticos, significa, como lo han mostrado algunas investigaciones (Yuill, 1991; Zipke, 2007, 2011), que se puede mejorar los niveles de lectura de los niños trabajando con adivinanzas como las que aquí se emplearon. Desde luego, si fuera el caso, también se podría mejorar la resolución de adivinanzas, a través de la comprensión lectora.

Otro objetivo de la investigación fue analizar el tipo de estrategias (especialmente aquellas que tenían como base procesos inferenciales) que los niños desarrollaron para resolver las tareas.

Nuestros resultados mostraron estrategias desplegadas por los niños, como la estrategia de priorizar el análisis de los aspectos semánticos sobre los sintácticos. Algunas de estas estrategias se observaron en ambas tareas (esperar y ver para componer el sentido de la información) mientras que otras (al menos en esta investigación) únicamente las observamos en una u otra tarea. Hace falta mayor número de datos y mayor investigación pero creemos (en función de la importancia de las inferencias como un proceso subyacente a ambas tareas en la construcción de significado) que es muy posible que todas las estrategias que nosotros

encontramos se presenten en ambas tareas. Pensamos que esto es probable ya que si el conocimiento previo sobre un tema mejora el tipo de inferencias que es posible establecer (Zipke, 2008), y las inferencias son elementales para comprender textos y resolver adivinanzas, entonces podemos suponer que todas aquellas estrategias de comprensión que tengan como base las inferencias se presentarán tanto en resolución de acertijos como en comprensión lectora.

Por otro lado, Zipke (2008) también señala que la capacidad para establecer inferencias puede desarrollarse y practicarse. Si es así, entonces es posible desarrollar esa capacidad para las inferencias a través de las adivinanzas y así favorecer la comprensión lectora. En ese sentido todos aquellos recursos lingüísticos (como las adivinanzas) que favorezcan el establecimiento de inferencias pueden también favorecer la comprensión lectora.

Asimismo, prestar atención a las estrategias que despliegan los niños, tanto en la tarea de adivinanzas como en la tarea de lectura, puede generar un conocimiento aplicado acerca de las primeras aproximaciones que los participantes mantienen con la lectura. Algunas de estas aproximaciones se observan por medio de las redes semánticas, con las cuales resaltan las diferentes relaciones que hacen los participantes de los elementos encontrados dentro de una adivinanza.

Este tipo de análisis (redes semánticas) nos permite encontrar aquellos elementos lingüísticos que tienen mayor peso para los niños en este momento de su desarrollo y escolaridad. Gracias al análisis a partir de redes semánticas es posible señalar que los chicos tienden a utilizar características descriptivas y literales antes de dar a la misma palabra un significado no literal. Estas redes también nos permiten identificar cómo los niños reflexionan sobre el lenguaje, buscando significados que puedan empalmar de la mejor manera para generar una respuesta integral.

Este tipo de información puede resultar importante en la toma de decisiones didácticas en torno a la lectura. En ese sentido, el trabajo con adivinanzas abre la posibilidad de generar situaciones que desafíen cognitivamente y lúdicamente a los

alumnos y que para resolverlas deban recurrir a esquemas previos para evaluar, aceptar o rechazar sus hipótesis y posteriormente ser capaces de generalizar algunas de estas capacidades y conocimientos al ámbito de la lectura.

Otra de las preguntas y objetivos de la investigación giraron en torno a si existirían diferencias en la comprensión lectora relacionadas con el tipo de texto (narrativo o expositivo). Nuestros hallazgos mostraron que si bien en ambas lecturas el apuntalamiento sobre las inferencias era evidente, existía una diferencia significativa entre las respuestas dadas al texto expositivo y al texto narrativo. Los niños brindaron significativamente más respuestas correctas en el texto expositivo que en el narrativo. Esta situación quizá se relacione con el hecho de que el tema de la lectura informativa (Las ballenas) fue escogido a partir de un dominio de conocimiento que ya había sido revisado como parte del currículo del colegio (clasificación de animales), por lo que todos los participantes tenían cierto conocimiento sobre este tema, situación que no se replicó con el tema del texto narrativo. Es probable que el conocimiento previo haya sido esencial para la generación de inferencias en el texto informativo. Esto quiere decir que el conocimiento previo se vuelve un pivote desde donde es posible activar información conocida y a la vez relacionarla con nueva información, con lo que las capacidades lectoras mejoran notablemente. En esta línea de pensamiento, autores como Dubois (1996) argumentan que el conocimiento previo es parte de las estructuras necesarias para poder interpretar mejor la nueva información y desde luego para alcanzar mayores niveles de comprensión lectora.

En relación al texto narrativo es necesario hacer un par de puntualizaciones adicionales. Si bien el discurso narrativo forma parte del desarrollo lingüístico desde edades muy tempranas y es el género con mayor presencia en diversas culturas (Ochs, 1997), el texto utilizado (El brote de fresas) trataba de una situación de un niño alérgico que, en una fiesta, decide ingerir el alimento que le detona la alergia a pesar de saber las consecuencias. Aunque el contexto de una fiesta es conocido por los participantes, es probable que no fuese así con una alergia y lo que implica.

No todos los participantes relacionaron la ingesta de un alimento y el brote de ronchas como una alergia, posiblemente porque desconocen que las alergias operan de esta manera. Al carecer de conocimiento previo, como se observará en el siguiente ejemplo, es prácticamente imposible poner en marcha el proceso inferencial.

*E: ¿Por qué le salían ronchas a Franz cuando comía fresas, huevo o jitomate?*

*P15: Mmm porque era... mmm le gustaban mucho? Pero la jitomates y los huevos no le gustaban tanto pero las fresas le encantaban mucho, le gustaban mucho.*

Por otro lado, nuestros hallazgos también muestran que cuando el conocimiento previo es escueto o incorrecto, la inferencia se llevará a cabo pero dará como resultado una conclusión errónea, como el ejemplo siguiente:

*E: ¿Por qué le brotaban ronchas a Franz cuando comía jitomates, huevos o fresas?*

*P: Porque no las lavaban.*

En este caso, el niño considera que la causa de que a Franz le broten ronchas es que éstas no estaban lavadas. Con este ejemplo se observa que el proceso inferencial se está llevando a cabo, pero lleva a una respuesta incorrecta. Cuando los niños poseen información previa (y adecuada) sobre el tema que leen, la calidad de su lectura, y por lo tanto de sus respuestas, mejora considerablemente, como se observa en el siguiente ejemplo:

*E: ¿Por qué le brotaban ronchas a Franz cuando comía jitomates, huevos o fresas?*

*P.: Porque era alérgico. (...) Porque a una amiga de mi hermana, la mejor amiga de mi hermana, (...), es alérgica a las frambuesas y le encantan (...)*

*ahí fue cuando le dio la alergia, entonces comió y comió se acabó casi que la mitad de las fre.. de las zarzamoras... buenas y le salieron ronchas en el brazo.*

En función de nuestros hallazgos, consideramos que resulta necesario replantear algunas propuestas existentes en torno a la comprensión lectora (Gordillo y Floréz, 2009; PISA, 2009) y que apuntan a considerar el proceso inferencial en sí mismo

como uno de los peldaños para alcanzarla. Dichas propuestas no indagan acerca de la posibilidad de generar inferencias erróneas y las consecuencias de éstas sobre la comprensión lectora. Es decir, estas perspectivas parecen sugerir que el proceso inferencial resulta, siempre, en respuestas correctas y bien integradas que llevan a una mejor comprensión lectora; no obstante, y como recién lo mostramos con nuestro ejemplo, no necesariamente es así, ya que éstas dependerán en buena medida del tipo de proceso inferencial se establezca sobre información relevante y precisa o sobre información incorrecta. Reiterando: el proceso inferencial puede dar por resultado una conclusión adecuada, es decir, la integración de conocimientos internos –y pertinentes- con los provenientes del exterior puede darse de manera exitosa. Sin embargo, también puede suceder que si la información interna o provista por el sujeto es errónea y no es corregida al momento de realizar la inferencia, la respuesta será errónea, con las dificultades que eso generará para la comprensión de un texto.

Otra de nuestras preguntas estaba enfocada en identificar qué tipo de estrategias particulares despliegan los niños para resolver las adivinanzas y qué tipo de relaciones parte/todo eran capaces de establecer.

Nuestros hallazgos muestran que los niños obtienen mejores resultados en las adivinanzas descriptivas que en las metafóricas. Las adivinanzas descriptivas ofrecen rasgos explícitos y transparentes acerca del objeto a adivinar. En el caso de las metafóricas, las relaciones entre las pistas proporcionadas están basadas en la posibilidad de atribuir más de un significado a ellas, lo cual las hace opacas y menos evidentes en comparación con las descriptivas. En ese sentido, los niños son capaces de establecer mejores relaciones entre las partes y el todo en este último tipo de adivinanzas (descriptivas).

Sin embargo, llama la atención que en el caso de las adivinanzas metafóricas el 100% de los niños tienen al menos una respuesta correcta. Es decir, a pesar de la enorme dificultad que para los niños entraña la resolución de adivinanzas metafóricas, éstas pueden empezar a ser analizadas por los participantes aunque sea a un nivel muy elemental. En ese sentido es posible plantear que el desarrollo

no sigue una línea unidireccional sino que consiste en acercamientos sucesivos al objeto de conocimiento (Delval, 2010; Calderón, 2015). Es decir, el desarrollo, en el caso del lenguaje no literal, no es una cuestión de todo o nada sino más bien un continuo establecimiento de relaciones de diversa naturaleza entre el todo y las partes.

Por otro lado es necesario subrayar que si bien a los niños interpretan mejor las adivinanzas de tipo descriptivo, éstas también continúan siendo un reto, como lo muestran los resultados en los que se constata claramente, el egocentrismo cognitivo o excesiva asimilación que de las pistas hacen los participantes (en este caso de índole más transparente y menos literal), lo que los lleva a procesos de asimilación deformante en los cuales el objeto es interpretado de una forma que no necesariamente coincide con las propiedades del objeto en sí; en el ejemplo expuesto en los resultados el participante señala “gallina” como respuesta al acertijo “perico” porque pierde las pistas necesarias (en este caso metafóricas) para poder detallar al tipo de pájaro del que trata la adivinanza. Así, los participantes, al brindar explicaciones a las adivinanzas enfocadas en conceptos concretos, muestran la necesidad de recurrir primordialmente a significados referenciales para poder generar una interpretación. Este proceso no es lineal, manteniendo un vaivén donde le individuo explora las diversas acepciones de una palabra hasta llegar a aquella que él considere más relevante y coherente para integrarla con el resto de las pistas dentro de una adivinanza.

Así la exploración hacia el terreno del análisis metalingüístico que realizan los alumnos de 2do grado, pone de manifiesto tanto la variedad como la complejidad del pensamiento en niños de este grado. Se observa que son capaces de establecer simultáneamente las relaciones y análisis de diversas partes de un texto, así como sopesar la relevancia de los diferentes rasgos provistos. De esta manera, resalta el hecho de que los niños no dan respuestas aleatorias al enfrentarse a una adivinanza (o a otro texto), sino que realmente están realizando una reflexión en torno al lenguaje.

Si bien este trabajo ha proporcionado datos importantes en relación a las aproximaciones que tienen los niños hacia la comprensión lectora, es importante señalar algunas limitantes que deben considerarse a futuro para una ampliación o profundización de lo obtenido.

Una circunstancia importante es la población con la cual se aplicó el instrumento; al haber trabajado con estudiantes pertenecientes a una escuela privada bilingüe, se desconoce si las estrategias que desplegarían alumnos pertenecientes a una escuela pública serían los mismos. De lo anterior se desprende la siguiente pregunta de investigación que puede ser utilizada como guía para un futuro trabajo; ¿Las estrategias desplegadas en relación a la comprensión lectora por alumnos de escuela pública y privada serán similares?

El instrumento en si también presenta una limitante en cuanto al tipo de datos que se pueden obtener y por lo tanto, el tipo de análisis al que pueden ser susceptibles. El haber realizado entrevistas semi-estructuradas apuntó a que los datos generados fueron estudiados principalmente de manera cualitativa, dejando de lado el aspecto más cuantitativo.

Lo anterior muestra una necesidad de ampliar tanto el número de participantes, como el número de adivinanzas y preguntas para ambos textos quizá bajo una perspectiva evolutiva, de tal manera que se pueda observar las respuestas generadas por otros niños aparte de los correspondientes a segundo de primaria.

Por último, el instrumento utilizado para comprensión lectora no fue el ideal, pues se utilizaron solo dos categorías de adivinanzas de tres propuestas originalmente. La tercera categoría contemplada (ortográfica) no fue funcional para trabajar con niños de esta edad, resultando en menos adivinanzas y categorías con las cuales analizar los datos.

Este documento deja la puerta abierta hacia un análisis multidisciplinario en torno a las reflexiones lingüísticas realizadas por los niños, en donde la información obtenida puede dirigirse para generar tanto trabajos de intervención como trabajos

de reflexión enfocados a mejorar la comprensión lectora en nuestros alumnos mexicanos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrett, T. C. (1968) Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension; en Theodore Clymer, "What is Reading?": Some Current Concepts, en Helen M. Robinson (Ed.) Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Chicago, University of Chicago Press,

Barriga, R. (2002). Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote. México: El Colegio de México.

Bierwisch, M. (1975). Semántica. En J. Lyons (Ed.), Nuevos horizontes de la lingüística. Madrid: Alianza Universidad.

Calderón, G., Hess, K. (2010) El reto de la lengua escrita en la escuela. Colección Psicología y Psicoanálisis Diálogos. 45-66

Calderón, G. (2012). La comprensión de la metáfora en niños y jóvenes: El caso de las adivinanzas. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Condemarín, M. Evaluación de la comprensión lectora (1981) en Lectura y Vida Año 2, Número 2.

Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. Child Language Teaching and Therapy, vol. 12, n. 3, p. 328-344.

Delval, J. (2002) El desarrollo Humano. Siglo XXI España

De la Vega M. (1984) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid. Alianza

Dubois, E. (1996) *El Proceso de la Lectura; de la teoría a la práctica*. Argentina Aique

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México. Siglo XXI

García-Madruga, J.A., Eloúsa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

García Madruga, J.A., Elosúa, R., Gutiérrez, F. Gárate, M. (1999) "Inferencias y comprensión lectora" en *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*, Paidós.

García Madruga, J.A., Elosúa, R., Gutiérrez, F. Gárate, M. (1999) "Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizaje de textos: aspectos evolutivos" en *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*, Paidós. Pp. 97-128

Goldberg, A. (1992) *A construction grammar approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.

Gombert, Jean-Émile (1992) *Metalinguistic Development*, Chicago: University of Chicago Press.

González, M., (1999) *Hacer visible lo invisible*. Plaza y Valdés.

Gordillo, A. Flórez, M. (2009) *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios* en Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero - junio 2009 95

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2010)

*Desarrollo de una interpretación.*

<http://www.inee.edu.mx/explorador/muestraDificultad.php>

CARACTERISTICAS DE LOS EXCALES

[http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/120/P1C120\\_05E05.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/120/P1C120_05E05.pdf)

Jenkinson, M. D. (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul.

Just, A., Carpenter, A. (1987). *Bacon The psychology of reading and language comprehension*. Needham Heights, MA, US.

Kempson, R. (1977). *Explanations of word meaning. Semantic theory*. London: Cambridge University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999a). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar Vol.1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2007). *Cognitive Grammar*. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: University Press.

León, J. (2007) *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión* en *Revista Signos* v.40 n.64 Valparaíso, 311-336.

Lejarcegui, M. (1990) *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, ns 13, pp. 135-145.

Maldonado, R (1993) "Una visión cognoscitiva de la semántica" en *Revista Latina de Pensamiento y Lengua*, v.1 México 156-185

Marcus, M.P. (1980). *A theory of syntactic recognition for natural language*. Cambridge: MIT Press.

Mckoon, G & Ratcliff, R. (1992) *Inference During Reading* en *Psychological Review* Vol. 99 No. 3 pp. 440-466

McKoon, G., & Ratcliff, R. (2013). *Aging and predicting inferences: A diffusion model analysis*. *Journal of Memory and Language*, 68, 240-254

Ochs, E. (1997) "Narrative" in *Handbook of discourse: A multidisciplinary Introduction*, ed. by Teun A. van Dijk. London: Sage, pp. 185-206.

PISA, Programme for International Student Assessment (2009) *Mexico on Reading Skills*. Obtenidos el día 21 de Septiembre 2014

<http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>

<http://skills.oecd.org/informationbycountry/mexico.html>

PISA (2009) *Comprensión Lectora; Marco y Análisis de los Items*. Obtenido el día 01 de Febrero de 2015

<http://www.isei->

[ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)

PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. (2000) MEC, INCE, p.37.

Pekegifs. Los Dinosaurios. Visitado el día 15 de Octubre del 2014

<http://www.pekegifs.com/dinosaurios/dinosaurios-indice.htm>

Pottier, B. (1976). La sustancia del Significado. Lingüística General. España: Gredos.

PRO-ED Leading Publishers of Standarized Tests. Visitado el día 13 de Octubre 2014

<http://www.proedinc.com/customer/productLists.aspx?SearchType=CategoryBrand&idCategory=2>

Romero, S. (1999). La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. México: SEP / Fondo Mixto de Cooperación

Ruiz-primo, M., Jornet, J., y Backhoff, E., (2013) Acerca de la Validez de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) Cuaderno 20 en Cuadernos de Investigación.

Saussure, F. (1985). Curso de lingüística general. México: Ediciones Nuevaomar.

Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios Español 2° grado*. Obtenido el día 21 de Septiembre 2014.

[http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/2dogrado/esp/PRIM\\_2do\\_espanol.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/2dogrado/esp/PRIM_2do_espanol.pdf)

Smith, C. B. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor

Snow, C.E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, D.C: National Academy Press.

Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.

Solé, I (2003) La Enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En Estrategias de Lectura. Barcelona .Grao. pp. 57-71

Sutton-Smith, B. (1979) *A developmental structural account of riddles* en *Speech Play: Research and resources for the Study of Linguistic Creativity*, University of Pennsylvania Press.

Strang, R. (1965), *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós

Tabash, B.N. El lenguaje integral; una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas* No. 10 pp. 187-214

Tang, I., To, C., y Weekes, B. (2013). Riddle Appreciation and Reading Comprehension in Cantonese-Speaking children. *Lang Speech Hear Serv Sch* 44; 348-359.

Vallés, A. (2005) *Comprensión lectora y procesos psicológicos* Liberabit. *Revista de Psicología*, núm. 11, , pp. 49-61.

Vernon S., Pellicer A. (2011) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Mexico SM.

Yubero, S., Larrañaga, E., (2010), "El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños", en *Revista OCNOS* nº 6, p. 7-20.

Yuill, N., & Oakhill, J.V. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.

Yuill, N. (1996). A funny thing happened on the way to the classroom: Jokes, riddles, and metalinguistic awareness in understanding and improving poor comprehension in children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Process and intervention* (pp. 193–220). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zamudio Mesa, C. (2010), *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México. Cap. 1 (parte 3).

Zipke, M. (2007) *The role of metalinguistic awareness in the reading comprehension of sixth and seventh graders*. *Reading Psychology*, 28:375–396, 2007

Zipke, M. (2011) *First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: the effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers* *Reading Psychology*, 32:349–371



## ANEXOS

### Lecturas Provenientes de EXCALE

#### 1. NARRATIVA

##### EL BROTE DE FRESAS

Desde pequeño, cuando a Franz le brotaban ronchas, era porque comía jitomates, huevos o fresas. No le gustaban mucho los jitomates y los huevos; pero adoraba las fresas, ¡y con sólo ver una, se le hacía agua la boca!

Cierto día, Santi invitó a Franz a una fiesta en el jardín de su casa y vio que sobre una gran mesa habían charolas con pastel de fresa, arroz de fresa, fresas con crema, jugo de fresa y fresas de chocolate. “¿Todo es con fresas? —preguntó con gran desilusión. -- ¡Por supuesto, estamos en la fiesta de las fresas!” Pero como Franz no había almorzado nada, no pudo soportar más y comió un pequeño pedazo de pastel de fresas y bebió un diminuto vaso de jugo. Luego pensó: “¡Que sea lo que sea! ¡Me van a salir ronchas de todas maneras, así que eso ya no importa! Y, además, con ronchas mañana no iré a clases”.

Regresó por la tarde a casa. “¡Ah, comelón! -exclamó, su mamá, dando un suspiro. -¡Qué falta de juicio! ¡Con seguridad comiste fresas por montones!” A la mañana siguiente, Franz tenía el cuerpo tan lleno de ronchas rojas que era casi imposible ver un pedacito de piel normal. Y lo peor de todo era que ese tal brote le producía una comezón horrible, ¡desde la cabeza hasta los pies! Hubiera preferido quedarse encerrado en casa, pero sus padres le dijeron: “¡Déjate de tonterías! ¡Ni las ronchas ni la rasquiña impiden caminar, escribir o pensar!”. Todos los niños de la clase

miraron con asombro a Franz. La mayoría sintió mucho pesar de él y sólo un par de niños se burlaron, aunque no mucho. (Adaptación)

**Instrucción 1:** *Te voy a dar a leer unos textos. Al final de cada texto, te voy a hacer unas preguntas.*

Preguntas base:

1. *¿Por qué le brotaban ronchas a Franz cuando comía jitomates, fresas o huevo?*
  - 1.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 1.2 ¿Hubo algo de lo que leíste que te sirviera mucho para llegar a tu respuesta? ¿Por qué?
  - 1.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  
2. *¿Por qué Franz comió fresas si ya sabía que le iban a salir ronchas?*
  - 2.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 2.2 ¿Hubo algo de lo que leíste que te sirviera mucho para llegar a tu respuesta? ¿Por qué?
  - 2.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  
3. *¿Por qué los niños miraron con asombro a Franz cuando llegó a clase?*
  - 3.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 3.2 ¿Hubo alguna parte del texto que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  - 3.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  
4. *¿Por qué los papás de Franz lo mandaron a la escuela a pesar de que estaba lleno de ronchas?*
  - 4.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 4.2 ¿Hubo alguna parte del texto que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  - 4.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?

## 2. EXPOSITIVA

### LAS BALLENAS GRISES

Las ballenas grises viven en las frías aguas del Ártico y del Mar de Bering, donde viven también los esquimales y los osos polares. Ese clima tan helado resulta inapropiado para los ballenatos recién nacidos, por eso las ballenas grises escogen lugares cálidos y protegidos -como bahías y lagunas costeras- para dar a luz a sus crías y, de esta manera, protegerlos del helado clima del Polo Norte.

Así, durante los meses de diciembre y enero, las ballenas grises llegan a las costas de Baja California para criar a cientos y cientos de ballenatos que nacen en este lugar todos los años. Verlas amamantar, cuidar y enseñar a nadar a sus crías es un espectáculo único y el viaje que anualmente realiza la ballena gris a México se inicia en el Polo Norte.

Sigue por el mar frente a las costas de Alaska, Canadá y Estados Unidos, para llegar a México y finaliza el recorrido en Baja California, principalmente en las lagunas de Ojo de Liebre, Guerrero Negro y María Magdalena. Se sabe también que algunas ballenas logran penetrar en el Golfo de California, pues se las ha observado en las costas de Sinaloa y Sonora. Este viaje largo y periódico se conoce como migración, y no es exclusivo de las ballenas; la migración la realizan también otros animales como los patos, el atún, el salmón y la preciosa mariposa monarca que viaja desde Canadá hasta Michoacán todos los años.

1. *¿Por qué las ballenas se llevan a sus crías (bebés) a un lugar cálido cuando nacen?*
  - 1.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 1.2 ¿Hubo alguna parte del texto que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  - 1.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  
2. *¿Por qué ver como las ballenas cuidan y enseñan a nadar a sus crías es un espectáculo maravilloso?*
  - 2.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 2.2 ¿Hubo alguna parte del texto que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  - 2.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?

3. ¿Cuándo se regresan las ballenas al frío Mar del Artico?
  - 3.1 ¿En qué te fijaste para llegar a esa respuesta?
  - 3.2 ¿Hubo alguna parte del texto que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?
  - 3.3 ¿Hubo algo de lo que leíste que no te sirviera para llegar a la respuesta? ¿Por qué?

### 3. Adivinanzas

Introducción: *“Estoy escribiendo un libro de adivinanzas y me gustaría que me ayudaras a decidir cuáles son más fáciles y cuales más difíciles para poner las difíciles en una parte y la fáciles en otra”*

**Instrucción:** *“Te voy a enseñar unas adivinanzas. Cuando sepas la respuesta, me la dices. Después te voy a hacer unas preguntas.”*

TIPO DE ADIVINANZA	ADIVINANZA	RESPUESTAS
METAFÓRICA	Es un gran señor De verde sombrero y pantalón café (el arbol)	
DESCRIPTIVA	Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo que digo. (el perico)	
METAFÓRICA	Una señora muy señoreada, llena de brillantes y toda estrellada. (la noche)	

DESCRIPTIVA	<p>Te indica el día</p> <p>Te indica el mes</p> <p>Te indica el año</p> <p>dime ¿que és? (el calendario)</p>	
METAFÓRICA	<p>Es enemiga del lápiz</p> <p>Lo que ella hace, lo deshace. (la goma)</p>	
DESCRIPTIVA	<p>En un rincón del salón está acomodada y la llenas de papeles que ya no te sirven para nada. (el bote de basura)</p>	

PREGUNTAS:

1. ¿En qué te fijaste para encontrar la respuesta? ¿Por qué?
2. ¿Hay algo dentro de la adivinanza que no tenga sentido o te haya confundido para la respuesta a la que llegaste? ¿Por qué?
3. De la adivinanza ¿Qué fue lo que más te sirvió para llegar a tu respuesta?
4. De la adivinanza ¿Qué fue lo que menos te sirvió para llegar a tu respuesta?