



Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 251

**"Conceptualizaciones en torno a los
usos que el niño alfabético hace
de la lengua escrita"**

Luis Enrique Alcántar Valenzuela

PROPUESTA PEDAGÓGICA

PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciado en Educación Primaria

Culiacán Rosales, Sin., Octubre de 1991

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Culiacán, Sin., a 9 de octubre de 1991.

C. PROFR. LUIS ENRIQUE ALCANTAR VALENZUELA
P r e s e n t e .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A LOS USOS QUE EL NIÑO ALFABETICO HACE DE LA LENGUA - ESCRITA", opción Propuesta Pedagógica a propuesta del asesor M.C. José Manuel Frías Sarmiento, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

Claymer
PROFR. JOSE ANTONIO MERCADO MACHADO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.



R. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 251
CULIACAN

INDICE

	Página
INTRODUCCION.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO.....	5
1.1. Antecedentes.....	5
1.1.1. Consideraciones generales en torno a la len- gua escrita.....	5
a). La lengua escrita como objeto concep- tual.....	5
b). La lengua escrita como contenido curri- cular.....	7
c). La escuela como institución social.....	8
1.1.2. Investigaciones sobre la lengua escrita y -- las repercusiones en la práctica docente....	9
1.2. Delimitación del objeto de estudio.....	11
1.3. Formulación del problema u objeto de estudio.....	14
2. JUSTIFICACION DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	16
3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.....	21
3.1. Objetivos generales.....	21
3.2. Objetivos específicos.....	22
4. HIPOTESISI CON RELACION AL OBJETO DE ESTUDIO.....	23
4.1. Hipótesis básicas.....	23
4.2. Posibles matices que pueden tomar las hipótesis.....	24
5. MARCO TEORICO.....	27
5.1. Encuadre teórico para la explicación y fundamenta- ción del problema objeto de estudio.....	27
5.2. Análisis y conceptualización de las categorías mane- jadas al interior de la propuesta pedagógica.....	31

6.	ESTRATEGIAS DIDACTICAS.....	50
6.1.	Encuadre de las estrategias didácticas.....	50
6.2.	Fundamentación de las estrategias didácticas.....	54
6.3.	Ejes que se proponen para derivar estrategias de in- tervención didáctica en atención al objeto de estu- dio de esta propuesta pedagógica.....	57
6.3.1.	Eje 1, actividades que favorezcan la amplia- ción de los esquemas de conocimiento de los niños alfabéticos con relación a dónde pue- den usar la lengua escrita.....	57
6.3.1.1.	La biblioteca.....	58
6.3.1.2.	¿Dónde podemos leer y escribir?...	60
6.3.2.	Eje 2, actividades que favorezcan el descu- brimiento o toma de conciencia en los niños alfabéticos de para qué les puede servir la lengua escrita en la vida cotidiana.....	62
6.3.2.1.	Elaborar su diario en casa.....	63
6.3.3.	Eje 3, actividades que propicien la construc- ción de usos alternativos de la lengua escri- ta.....	65
6.3.3.1.	Comunicación a través de corchola- tas.....	66
6.3.4.	Eje 4, actividades que favorezcan la refle- xión de los niños alfabéticos para descubrir cómo se usa la lengua escrita en los diferen- tes trabajos.....	68
6.3.4.1.	¿Cómo usa la lectura y la escritu- ra el...?.....	69
	CONCLUSIONES.....	72
	BIBLIOGRAFIA.....	74
	ANEXOS.....	76
	A). INVENTARIO DE ACTIVIDADES QUE PROPONE EL PROGRAMA ---	

OFICIAL DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO Y LAS FICHAS DE LA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA PARA TRABAJAR EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO DE ESTA PROPUESTA.....76

1. Presentación del inventario.....76
2. Para primer año.....77
3. Para segundo año.....79
4. Fichas de trabajo de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, para primero y segundo grado de primaria.....80

B). ENTREVISTAS CON NIÑOS EN TORNO A QUE USOS LE ASIGNAN A LA LENGUA ESCRITA.....83

1. Explicación de lo realizado.....83
2. Extracto de las entrevistas.....84

INTRODUCCION

Las transformaciones que puedan originarse al interior de -- las aulas escolares dependen, en gran parte, de que el docente deje de basar su intervención didáctica con sus alumnos sólo en la experiencia, en el sentido común, en lo espontáneo y venga a dedicar mayor tiempo y esfuerzo a cuestionar y reflexionar lo que hace de manera cotidiana, piense lo que enseña como contenidos escolares; comprenda a qué sujetos concretos dirige su actividad de -enseñanza-aprendizaje, analice algunos de los procesos más importantes desencadenados en su práctica docente; dicho en otras palabras, asuma una actitud diferente, donde prevalezca la duda ante lo que maneja como "su saber", esté presente el espíritu de investigación, el constante re-conocimiento y re-cuperación con respecto a todo lo que implica el trabajo docente. Todas estas acciones tendrán como objetivo básico romper con prácticas escolares - que casi en nada favorecen el desarrollo cognoscitivo, afectivo, y social de los alumnos.

Un contenido curricular que necesita abordarse urgentemente con una actitud más crítica y científica por parte del profesorado en servicio es, sin duda: la Lengua Escrita, la cual como sabemos, es uno de los ejes básicos en el cual la escuela primaria se apoya para relacionar a los escolares con los contenidos de aprendizaje de las otras disciplinas científicas. En la elaboración - de esta propuesta pedagógica emprendimos la tarea de delimitar como objeto de estudio las conceptualizaciones en torno a los usos que el niño alfabético hace de la lengua escrita; pero cabe hacer la aclaración de que esta elección estuvo determinada por la inquietud que nos despierta, -en el plano personal-, el acercarnos - cada vez más a comprender cómo el alumno significa a este contenido curricular, de qué manera lo entiende, bajo qué formas piensa

usarlo, en cuáles contextos sociales entiende el alumno puede -- utilizarlo, el para qué de su apropiación, etc., y contrastar estas ideas de los alumnos alfabéticos (que ya saben leer y escribir convencionalmente) con algunos elementos de carácter empírico y teórico que nos permitieran determinar si en realidad eran tomadas en cuenta en las prácticas escolares concretas de los -- profesores en servicio, esas ideas o representaciones que los sujetos alfabéticos estructuran con relación a los usos que ellos le encuentran a los actos de producción e interpretación de texto escritos.

En el transcurso del proceso de consulta a textos relacionados con esta temática, en los intentos por recuperar lo que se ha hecho en la práctica pedagógica con los alumnos y en el análisis de las propuestas más actuales, observamos que el objeto de estudio que en esta propuesta se contempla no es abordado con la profundidad y el sentido que el mismo requiere; ante esto nos vimos en la necesidad de re-plantear y problematizar lo que se propone en la actualidad para apoyar a los alumnos en estos aprendizajes que exige la lengua escrita como objeto de conocimiento de carácter social.

La tarea no fue fácil, porque tuvimos que llevar a cabo una amplia revisión bibliográfica de autores que teorizaban al res--pecto, involucrarnos en algunas observaciones a algunos grupos -- escolares, recuperar determinadas formas de comunicaciones escritas entre los niños, entrevistar a algunos alumnos, para poder -- así lanzar con firmeza nuestra hipótesis de que los niños alfabéticos poseen esquemas de conocimiento muy particulares de cómo -- piensan ellos se usa la lengua escrita en la realidad donde vi--ven y que estos esquemas y conceptualizaciones para su modificación o ampliación requieren de una certera intervención didáctica por parte del profesor de grupo que apoye a sus alumnos en -- sus acciones por encontrarle sentido a este objeto cultural.

El sentido general de esta propuesta pedagógica responde, - en su mayor parte, a los señalamientos arriba explicitados y básicamente se propone a través de las estrategias didácticas recuperar las ideas construidas por los alumnos alfabéticos que asisten al primero y segundo año de la escuela primaria con relación a los usos de la lengua escrita, para contrastarlas con las situaciones problemas o conflictivas que se presentan a través de las actividades diseñadas y así lleguen, con sus reflexiones, -- los cuestionamientos por parte del maestro, con el otorgamiento de nuevas informaciones y la confrontación de sus conceptualizaciones a la reestructuración de sus ideas.

La propuesta pedagógica que se presenta quedó integrada con los siguientes capítulos:

En el primer capítulo es presentado el objeto de estudio. - En él se mencionan los antecedentes que nos permitieron ir delimitándolo con más precisión, paralelamente se presentan los cuestionamientos y reflexiones que al final nos permitieron formular lo a la vez que enunciar las principales categorías que tomaríamos en cuenta para explicarlo.

En el segundo capítulo se menciona el interés por abordar - este problema de la práctica docente, así como lo que me condujo a inclinarme para elaborar esta propuesta pedagógica.

Los propósitos fundamentales que se plantearon en este trabajo se encuentran plasmados en el capítulo tercero. Mientras - tanto en el cuarto capítulo estructuro las hipótesis que guiaron en lo general este trabajo, al mismo tiempo señalo los matices - que pueden tomar las conceptualizaciones de los niños alfabéticos.

En el quinto apartado se presenta el encuadre teórico del - objeto de estudio, ahí se hace el análisis y explicación de la - postura que se tomará con respecto al conocimiento, el proceso--enseñanza-aprendizaje y en general queda explícito el análisis -

de las categorías básicas que se delimitaron en el primer capítulo, con las cuales explico y contrasto las hipótesis que planteo sobre el objeto de estudio.

En el sexto capítulo se encuadran el sentido de las estrategias didácticas, se fundamentan desde el plano de lo didáctico y presentamos los ejes que se toman como base para poder derivar las actividades, presentando ejemplos de actividades en cada uno de los ejes definidos.

Los resultados obtenidos, la evaluación de las estrategias didácticas, la enunciación de nuevos problemas se ubican en el séptimo capítulo de las conclusiones.

En los últimos dos capítulos (octavo y noveno) expongo dos anexos que apoyan las reflexiones de esta propuesta pedagógica y la bibliografía básica que se consultó.

Por último, es conveniente recordar que este tipo de trabajos muestra de un inicio por preguntarnos de una manera consciente y comprometida con nuestra función docente: ¿Qué estamos haciendo por intentar cambiar nuestra práctica docente?. La pregunta está abierta y se piensa que todos los inmersos en el campo de lo educativo podemos aportar elementos de respuesta.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Antecedentes

1.1.1. Consideraciones generales en torno a la lengua escrita

a). La lengua escrita como objeto conceptual. La lengua escrita como objeto real a conocer puede ser abordada desde diversas perspectivas, mismas que le darán una significancia pertinente acorde al campo disciplinario al cual se le remita, éstos pueden ser: la lingüística, pedagogía, sociología de la educación, psicología, etc,. Los productos emanados de su abordaje, podrán ser relacionados con otros productos teóricos para poder así acercarnos, cada vez a explicaciones más convincentes acerca de las relaciones que los sujetos cognoscentes efectúan en torno a este objeto de conocimiento y que a la vez nos permitan observar con más claridad:

- ¿Cómo se van apropiando de él?,
- ¿a qué caracteres del objeto accede primero?,
- ¿por qué se accede primero a unos caracteres y posteriormente a otros?,
- ¿por qué no a todos a la vez?,
- ¿cuáles son los factores que dirigen esta actividad de apropiación en términos conceptuales?.

Con la reflexión, indagación y respuesta a estas interrogantes nos aproximaremos al proceso cognoscitivo desarrollado por el sujeto para estructurar y construir su objeto conceptual; que en el presente trabajo está constituido por la relación entre el sujeto escolar y la lengua escrita. Relación que la mayoría de las veces, en las aulas escolares, toma diferentes direcciones o matices que es conveniente precisar con los datos e investigaciones que se tienen al respecto; y si no fuere así, iniciar a pensar esta relación en otras direcciones.

La existencia de la lengua escrita como un objeto conceptual

remite, necesariamente, a conocer su naturaleza, sus propiedades y características propias; además de establecer las posibles relaciones con otros objetos de conocimiento. Bajo estos ejes (naturaleza, propiedades y relaciones con otros objetos de conocimiento) el sujeto epistémico⁽¹⁾ inicia su proceso de construcción hipotética, para tratar de explicarse la aparición y significado de este objeto de conocimiento dentro de su marco referencial, delimitado por su cultura, economía, relaciones sociales, familiares y extrafamiliares, su barrio, etc; donde, por supuesto, se encuentra inserto, a la vez que desarrollándose.

Todo sujeto tiene el potencial y el derecho para alfabetizarse en esta sociedad donde vive. Tal proceso de alfabetización se legitima en la institución escolar. En esta institución suceden fenómenos diferentes, complejos de entender; por lo tanto, su explicación se convierte en algo difícil. El proceso de alfabetización del sujeto, ya escolarizado, toma en su interior diversas manifestaciones, que en la mayoría de los casos afectan los procesos de elaboración del sujeto. Por ello resulta interesante analizar los elementos que pone en juego el sujeto escolar alumno para efectuar la re-construcción del sistema de escritura. Por consiguiente se justifica hacer mención del sujeto que pretende apropiarse de la lengua escrita en toda su amplitud, apropiación que efectuará con base en sus propios esquemas de conocimiento, contruidos en un momento de su propia historia, mismos que se irán modificando y ampliando con relación a las experiencias interactivas con el objeto de conocimiento.

Enmarcándonos directamente en el sistema escolarizado, que, para este trabajo lo circunscribimos a la escuela primaria, se sa

(1).- Por sujeto epistémico vamos a entender al sujeto en lo general, que despliega una acción transformadora sobre cualquier objeto de conocimiento en su intento por conocerlo y apropiarse de él. Para ampliar sugiero se consulte a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. siglo XXI, 4ta. ed., México, 1984, pp. 28-37.

be que los niños enfrentan a diversos contenidos escolares los -- cuales atendiendo a su estructura conceptual, presentarán mayor o menor resistencia para ser asimilados por parte de los infantes; quienes activarán para tal proceso de asimilación, algunos de sus esquemas de conocimiento elaborados con referencia a los objetos y, claro está, antes de que la escuela presente en forma sistematizada los mencionados objetos de conocimiento.

b). La lengua escrita como contenido curricular

En la escuela, la lengua escrita se presenta a los niños como un contenido curricular de cuyas características fundamentales tiene que apropiarse en los primeros años de su escolaridad, para poder acceder a los grados inmediatos. Si no sucede ese fenómeno de apropiación del sistema de escritura, el infante será expulsado del sistema escolarizado, ya que no se adaptó a las exigencias propias de la institución. Sin embargo aquí cabría preguntarse:

- ¿Quién fracasa?,
- ¿la escuela o el niño?.

Se observa que la respuesta no se debe de dirigir al sujeto sin antes poner en claro los procesos, mediaciones, prácticas y rutinas que se concretizan en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, a la vez que estudiar el tipo de consideraciones tomadas en relación con los sujetos para contactarlos con los "eventos de lectura y escritura" (Goodman 1988) y con los cuales se les relaciona; es decir, cómo es que la escuela primaria presenta y relaciona a los niños con la lengua escrita; si nos detenemos en este punto se lograrían dilucidar elementos claves para lograr dimensionar las expulsiones escolares que los niños constantemente sufren en las escuelas, por no apropiarse de la lecto-escritura en el tiempo curricular estipulado por la institución escolar.

c). La escuela como institución social

La escuela como institución social tradicional se encarga de transmitir entre otras cosas, valores, conocimientos, actitudes, y concepciones del mundo, mismos que tendrán una tendencia reproductivista en la mayor parte de los sujetos que pasan grandes momentos de su vida sometidos a los procesos de escolarización que dirige y mantiene esta institución desde su creación; aunque estos señalamientos algunas investigaciones actuales lo ponen entre dicho ya que muestran evidencias de que tal reproducción de "saberes" no es tan mecánica, ni lineal; no llega a los sujetos tal y como el sistema escolar desea; sino que presenta desviaciones, re-sistencias y rupturas significativas (Giroux, 1985) en cada uno de los sujetos escolarizados. Ruptura que nos lleva a pensar en la formación de individuos un tanto diferentes. Además se puede --- agregar que la escuela actúa sobre supuestos falsos; como por --- ejemplo, el considerar a los niños como hojas blancas sobre las cuales hay que imprimir los conocimientos otorgándoles un papel totalmente pasivo. Niega que el niño sepa algo al ingresar por primera vez a la escuela primaria; por eso los profesores parten de cero al desconocer la cuota de "capital cultural" con el que los niños acceden a la escuela (2).

Todo esto cobra sentido al momento que abordamos a la lengua escrita como objeto de conocimiento escolarizado, pues se conside-

(2). El término "capital cultural" Elisa Rodríguez lo retoma de Pierre Bourdieu y lo explica así "...consiste en tener buen gusto, poseer ciertos conocimientos y habilidades, así como en el uso de una manera determinada de lenguaje lo cual es un don social que la escuela toma como natural, y que al hacerlo así denuncia implícitamente se está favoreciendo a quienes poseen esos conocimientos y habilidades". Para ampliar véase el artículo "La sociología de la educación y el rendimiento escolar" de Elisa Rodríguez Rojo, en la Unidad I de Evaluación de la práctica docente. (Ant.), SEP-UPN, México, 1987, p.87. Ver también a Pierre Bourdieu en el artículo "Los tres estados del capital cultural", en Revista sociológica. No. 5, UAM-Azacapotzalco, México, 1987, (foto copias), pp. 11-17.

ra que cuando la escuela presenta al niño los conocimientos sistematizados del sistema de escritura, éste empieza a dar cuenta (-- sin negar que antes de su ingreso no lo haría y ahora lo realiza, aunque no lo permita la escuela) de sus hipótesis acerca de ese objeto conceptual. Tales hipótesis evidenciarán un proceso de -- construcción por parte del niño, el cual ha sido elaborado de --- acuerdo a las posibilidades del mismo y a las experiencias planteadas por la escuela, por mencionar algunas de las más importantes.

1.1.2. Investigaciones sobre la lengua escrita y las repercusiones en la práctica docente

En este campo, de la lengua escrita, algunas investigaciones han venido a aportar algunas informaciones y hallazgos, que en estos momentos están incidiendo directamente en la práctica docente estas investigaciones son las efectuadas por Emilia Ferreiro y -- Ana Teberosky (1979, 1980, 1982, 1984, 1989), Constance Kamii (1980), -- Margarita Gómez Palacio (1979, 1982, 1988, 1989), Delia Lerner (1980) Eliseo Guajardo (1979, 1982, , 1988), etc,. Estas investigaciones -- además de explicarnos el proceso mediante el cual el niño va construyendo y apropiándose del sistema de escritura, nos permite observar en qué medida estas informaciones chocan de frente con la forma en que la escuela había establecido el acceso del niño a -- ser un sujeto alfabetizado (3).

En sus hallazgos señalan que los niños atraviesan por un proceso de construcción antes de ser sujetos alfabetizados (que escriban y lean de la manera convencionalmente establecida). Las -- categorías o niveles de conceptualización del referido proceso -- son: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético; en-

(3).- Estas investigaciones han dado luz a la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) aplicada inicialmente a los grupos integrados dependientes de la Dirección General de Educación Especial y a partir del ciclo 1984-1985 se empieza a pilotear con 500 grupos de primer año regular en varios Estados de la República Mexicana.

ese orden de evolución⁽⁴⁾. Para una mayor precisión sobre las características y ritmos de evolución de los niveles de construcción, consúltense principalmente los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1984), Ferreiro y Gómez Palacio (1982,1989).

Tales descubrimientos han desencadenado implicaciones pedagógicas de suma importancia, entre las más interesantes fue el haber dado luz a una Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, la cual tuvo como fundamento las investigaciones antes referidas además de haber incorporado a la escuela regular todos estos conocimientos a través de diversas experiencias, principalmente se hace mención de las de capacitación y asesoría a los profesores en servicio de educación primaria, para que pudieran desempeñar su acción docente con la propuesta antes mencionada.

Las investigaciones han continuado en relación con este cam-

(4).- De una manera muy general podemos definir a los niveles o categorías de conceptualización de la lengua escrita de la siguiente forma:

PRESILABICO: Se ubican aquí las escrituras de los niños que muestran ausencia de la relación sonoro-gráfica, donde los aspectos sonoros del habla no son representados gráficamente. La escritura aún no es un objeto válido para representar.

SILABICO: En estas escrituras los niños manifiestan haber descubierto la pauta sonora, por lo tanto hay presencia de la relación sonoro-gráfica, los aspectos sonoros del habla son representados gráficamente. Establecen una relación sílabagrafía: con ausencia o predominio del valor sonoro convencional.

SILABICO-ALFABETICO: Estos niños han descubierto que la sílaba está compuesta por elementos más pequeños lo que les permite establecer una relación sonido-grafía (cuando hay ausencia del valor sonoro convencional) o bien fonema-grafía (cuando hay presencia del valor sonoro convencional) en coexistencia con la relación sílaba gráfica (con valor sonoro convencional o sin valor sonoro convencional).

ALFABETICO: Al escribir, estos niños manifiestan haber descubierto que los sonidos (fonos) del habla pueden ser representados por las grafías, distinguiéndose únicamente un análisis cuantitativo, el tipo de relación es sonido grafía ya que hay ausencia del valor sonoro convencional. Al coordinar los niños el análisis cuantitativo con el cualitativo se establece la relación pertinente entre los fonemas y las grafías que los representan y por consecuencia el manejo del patrón silábico.

Estas categorías fueron tomadas de Margarita Gómez Palacio y Colab. en: -- Consideraciones sobre las guías de evaluación de 1o. y 2o. grado. SEP-DGEE, México, 1988, pp. 5-6.

po de estudio, se han puesto en claro algunos aspectos confusos; pero otros han quedado aún sin revisar.

Son precisamente aquellos campos, donde todavía no se observa claridad, los que despiertan las inquietudes, dirigiéndonos -- así a problematizar, a cuestionar las actitudes formadas en el -- profesorado en servicio para favorecer el acceso de los alumnos a las actividades de apoyo de la lengua escrita, una vez que estos pueden producir sus actos de lecto-escritura; en otras palabras, reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo los docentes o la escuela toman el que los alumnos hayan descubierto la característica alfabética (relación fonema-grafía) del sistema de escritura?,
- ¿se conforman con su apropiación o la consolidan en otros sentidos?,
- ¿marca una etapa evolutiva en el proceso de adquisición del niño o marca un producto final?,
- ¿se alegran o les preocupa porque les plantea nuevos retos?,
- ¿qué tan conscientes son los profesores en servicio de lo que deviene después del descubrimiento de lo alfabético, en ese -- proceso constructivo del niño?.

Y cómo estos cuestionamientos se constituyen en materia de -- reflexión, inquietud y angustia, resulta pertinente precisar sobre qué aspectos de la lengua escrita en particular interesa razonar en conexión con las formas de pensar de los infantes.

1.2. Delimitación del objeto de estudio

Tomando en consideración lo que se citó en el apartado anterior, se piensa que es válido afirmar que cuando el niño accede a la hipótesis alfabética no detiene ahí su camino en relación con la lengua escrita; sino que se sigue planteando interrogantes, dudas que trata siempre de resolver.

Un aspecto del tratamiento de estos conflictos que la lengua escrita le plantea al niño, una vez descubierta la relación grafo-fonética, es el relacionado con la manera como éste va construyendo las estructuras sintáctico-gramaticales y semánticas, al momento de interpretar y producir un texto. Construcción llena de "errores", de etapas, bloques, etc., que conviene tener presente y recuperar en el hacer cotidiano del profesor⁽⁵⁾.

Por otra parte se reconoce que los planteamientos efectuados por el infante podrán referirse al objeto en su forma más particular, como en su acepción más general. Es lógico pensar que esas elaboraciones se encuentran socialmente influidas por determinadas instancias, tal como la familiar, escolar, grupos de amigos, vecinos, etc.,.

Sin embargo, todas estas ideas son simples supuestos, porque se ha caído en el conformismo de aceptar que el niño sea un sujeto alfabetizado; sin pensar que en el aula escolar simplemente se están reproduciendo otros analfabetas funcionales⁽⁶⁾ que no le encuentran sentido al leer y al escribir fuera de la escuela, y esto es alarmante en nuestra sociedad; si no lo invito a cuestionar

- ¿de qué manera se usa la lengua escrita?,
- ¿es un conocimiento para pasar de año o es un conocimiento para usarse en la realidad social?,
- ¿quienes leen y escriben fuera de las escuelas de manera regular?.

(5).- Remedi (1982, pp. 57-61) explica que en el hacer cotidiano del maestro se evidencian un conjunto de acciones que éste lleva a cabo en el aula escolar con sus alumnos al proponerles algún contenido escolar. El intento es que el maestro de grupo recupere, en lo que hace cotidianamente, los conocimientos y formas de acceso de los alumnos al objeto de conocimiento que aquí se aborda.- Para ampliar ver a Eduardo Remedi en "Currículum y accionar docente", Revista - Foro Universitario, No. 25, DIE/CINVESTAV-IPN, México, 1986, pp. 53-78.

(6).- Se entiende por analfabeta funcional aquél sujeto que a pesar de haberse apropiado de la característica alfabética del sistema de escritura, y que al enfrentarse a textos escritos los lee apropiándose del significado pero no es capaz de volver a leer y/o escribir con regularidad fuera de una aula escolar porque no le encuentra sentido, no le es funcional o porque le causa aversión.

Esto se expresa porque se considera que aún no se ha reflexionado sobre los demás aspectos y elementos que se le confieren a la lengua escrita y sobre los cuales los niños elaboran sus propias ideas o marcos para asimilarlas más ampliamente, además de encontrarle significación. De aquí se desprende un problema de amplias dimensiones: cómo ven los niños a la lengua escrita (o al acto de leer y escribir en sus términos) en la escuela y fuera de ella; es decir:

- ¿Se ha reflexionado en torno a la manera en que piensan a la lengua escrita?,
- ¿cómo consideran que la utilizarán?,
- ¿reflexionan con base en fines o no?.

Situándonos dentro de ese patrón evolutivo marcado por las investigaciones de la psicogénesis de la lengua escrita, considero que el núcleo problemático es no saber qué interrogantes se plantea el niño después de haber elaborado la característica alfabética de nuestro sistema de escritura; es decir:

- ¿Cómo sitúa al objeto de conocimiento?,
- ¿cómo lo percibe?,
- ¿para qué su apropiación?,
- ¿cómo lo uso?.

En fin diversos cuestionamientos que se dirigen en el propio niño, tanto en su plano psicológico (individual) como en el social (colectivos, especie humana) y los cuales no son rescatados ni por el docente, ni por la familia. Aquí valdría preguntar:

- ¿Por qué no han sido rescatados esos cuestionamientos en la práctica docente?.

La respuesta, aunque simplista, es que tales ideas del niño son desconocidas o no están debidamente precisadas por los profesores de primaria.

Consideramos que en el terreno didáctico si se han empezado a aprovechar los conocimientos acerca del proceso de construcción

por el cual el niño transita antes de ser alfabético.

Tal vez esta recuperación de las conceptualizaciones previas a la alfabética, sólo se ha reconocido y tomado en cuenta - en aquellos grupos de primer año de educación primaria que están contemplados dentro de unidades de grupo del Proyecto IPALE⁽⁷⁾. En el grupo escolar el profesor evalúa a todos los niños para indagar sus conceptualizaciones con relación a:

ESCRITURA

- a). De palabra,
- b). de enunciado,
- c). de redacciones libres.

LECTURA

- a). De palabra con imagen y sin imagen,
- b). de enunciado con imagen y sin imagen,
- c). de párrafo con imagen y sin imagen,
- d). de análisis de la representación escrita de la oración.

Así es como el profesor conforma el perfil grupal. Indagando las conceptualizaciones de los niños acerca de este objeto de conocimiento, para utilizarlas como guía en la selección de las tarjetas más adecuadas para propiciar los avances de los niños - en torno a la apropiación de las características del sistema de escritura que aún no ha descubierto. Este trabajo requiere de una acción pedagógica diferente por parte del profesor, por lo que se le concientiza para que se comprenda que:

Esta propuesta requiere que el maestro fundamente su práctica en el conocimiento de: la teoría psicogenética, el sistema de la lengua, - el sistema de escritura y el proceso de adquisición de la lengua escrita. Este conocimiento le permitirá diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento y hacer una transformación de su acción pedagógica, guiada además por su experiencia en el aula y -- y por la concepción del aprendizaje como producto de las reflexio--

(7).- Nombre que se le da a todas las acciones y lineamientos técnico-operativos para manejar la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en -- grupos de la escuela primaria regular, contemplados dentro de las zonas escolares y municipios seleccionados con anterioridad por la Dirección Federal de -- Educación Primaria. Las siglas IPALE significan Implantación de la Propuesta-- para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

nes de los alumnos (8).

En lo subsiguiente, es conveniente reunir más elementos de juicio que permitan explicar cuáles son esas formas de pensamiento que maneja el niño al ser alfabético, en torno al uso que le asigna a la lengua escrita, para que así nuestra acción pedagógica apoye más y no limite al niño en la elaboración, modificación, y ampliación de sus esquemas de conocimiento.

Aclaremos que cuando se habla de apoyo en la intervención -- psicopedagógica de carácter constructivista, lo hacemos para tomar en cuenta los esquemas de conocimiento elaborados por los niños para conceptualizar a la lengua escrita después de su carácter alfabético y tomarlo como punto de referencia para precisar -- con claridad hacia donde se desea que el niño efectúe las futuras asimilaciones del objeto de conocimiento.

Esta elaboraciones, con respecto al estudio del pensamiento del niño irán encaminadas a mejorar nuestro quehacer docente, con la intención de que sirva de apoyo a los profesores en servicio -- para que favorezcan de manera más atinada al proceso de construcción del conocimiento que caracteriza a la actividad cognitiva -- del niño.

1.3. Formulación del problema u objeto de estudio

Las categorías básicas que tomaré como referencias fundamentales para construir las ideas en torno al objeto de estudio, serán las siguientes:

- * Niño alfabético,
- * Conceptualizaciones,
- * Lengua Escrita.
- * Esquema de conocimiento",

(8). Margarita Gómez Palacio M. et al. Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita. SEP-DGEE, 1988, p. 78.

- * Aprendizaje escolar,
- * Práctica docente,
- * Objeto de conocimiento,
- * Proceso,
- * Construcción,
- * Docente,
- * Psicogenético.

Las líneas generales del objeto de estudio quedaron precisadas en los espacios anteriores, pero en términos sintéticos lo formularía de la siguiente manera:

¿Cuáles son las conceptualizaciones que los niños alfabéticos de primero y segundo año de la escuela primaria construyen con relación al uso de la lengua escrita?.

2. JUSTIFICACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

Estoy de acuerdo que el abordaje del estudio sistemático de los procesos de elaboración interiores del sujeto, referidos a -- una parcela de la realidad, no es una tarea fácil; pero no comparo la posición de que nada se puede hacer. Ubico las ideas como un proceso de acercamiento cada vez más amplio acerca del objeto-real que se pretende estudiar. Acercamiento que irá dando cuenta de las características básicas del mencionado objeto de estudio; -- mismas que no se muestran tan fácilmente a la racionalidad del investigador; sino que tales captaciones o aprehensiones son resultado de un extenso trabajo de consulta, revisión e hipótesis que el objeto real desencadena en uno, como sujeto interesado en comprenderlo en una mayor extensión, de donde pueden derivarse productos concretos que influyan directamente en los procesos educativos en los que estamos inmersos de manera cotidiana.

Así, la elección y delimitación de este objeto de estudio⁽⁹⁾ cobra sentido porque con ello intentamos re-plantear pedagógicamente la escasa reflexión que se da cuando se trabaja con los contenidos de la lengua escrita en los grupos escolares. Además de que la delimitación del objeto de estudio obedece fundamentalmente a lo poco que se sabe con respecto al pensamiento y/o consideraciones que el niño escolarizado establece en torno al uso de la lengua escrita⁽¹⁰⁾, objeto de conocimiento cuya estructura y características básicas ha logrado comprender para poder operar -

(9).- Me refiero a las conceptualizaciones que los niños alfabéticos elaboran en torno a los usos de la lengua escrita.

(10).- Si bien es cierto que existen aportes teóricos valiosos con relación a este tema, estos han quedado a un nivel macro, por lo que no se han podido--incorporar a prácticas pedagógicas concretas.

con él.

Entre las características básicas de la lengua escrita descubiertas por el niño alfabético, podemos destacar las siguientes - (11)

- * El carácter representativo del sistema de escritura,
- * la relación fonema-grafía del sistema de escritura, que remite a sistemas necesariamente de carácter alfabético⁽¹²⁾,
- * la horizontalidad que guardan los escritos producidos y los textos interpretados,
- * la estabilidad del sistema de escritura (a iguales sonidos-corresponden iguales escrituras y viceversa),
- * la arbitrariedad del sistema de escritura, que se basa en aspectos puramente lingüísticos, no referenciales,
- * la coordinación que debe de establecer entre las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto escrito para poder leerlo,
- * la reflexión inicial acerca de las convencionalidades ortográficas, así como el uso de las reglas de carácter semántico y sintáctico-gramaticales; para producir o interpretar un texto escrito.

Consideramos, que sólo a partir del esclarecimiento de la forma en que el niño conceptualiza psicogenéticamente el uso de -

(11).- La mayoría de estos descubrimientos fueron dados a conocer a través de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, D. Lerner, E. Guajardo, F. Smith, Kenneth Goodman y Yetta -- Goodman, entre otros, cuyos títulos de investigaciones aparecen en la bibliografía anotada al final de este trabajo. Así mismo algunos de estos descubrimientos se han comprobado e investigado con niños a nuestro cargo o que están trabajando con la PALE en grupos de primaria regular.

(12).- Aunque el nuestro no lo sea de manera estricta, ya que en el español no se da siempre la relación uno a uno, por ejemplo: a la "h" no le corresponde ningún sonido, hay grafías distintas que corresponden a un sólo sonido; girasol, jirafa, vid. a Gómez Palacio y Colab. Op.Cit. p. 26.

la lengua escrita, el profesor podrá elaborar y proponer estrategias didácticas que recuperen la lógica propia de los alumnos. - Lógica y estrategias que los llevarán a re-crear nuevas formas - de aplicar la lengua escrita y a percatarse de cómo pueden ampliarse los cuadros de usos socialmente establecidos.

En este caso, al abordar el estudio de las conceptualizaciones construidas por los niños con relación al uso de la lengua escrita, me ubico en la posición de tratar esclarecer algunas -- conceptualizaciones. De ahí la pertinencia del tratamiento que se quiere aplicar para intentar abrir nuevas posibilidades dentro del trabajo docente; es decir, dejar en claro cómo pueden -- aprovecharse las representaciones elaboradas por los niños, en su tránsito por la escuela y la vida acerca de este objeto referido, para que de este manera se propicien las modificaciones y ampliaciones en sus esquemas de conocimiento, que lo conduzcan a variar y ampliar los usos de la lengua escrita en cualquier situación de la vida diaria.

Por esa razón considero que el objeto de estudio elegido para la realización de esta propuesta pedagógica cobra mayor importancia en el sentido de las limitaciones de que adolecen los estudios realizados en torno a los procesos de elaboración que los alumnos realizan respecto a la lengua escrita. Debido a eso, -- considero, también, la necesidad de analizar el problema desde -- una óptica diferente: situarnos ahora en el punto de vista del -- alumno que está buscando sentido a la lengua escrita y que le -- preocupa el sentido funcional de este objeto cultural.

Se rechaza aquí la idea de que con el sólo aprendizaje de -- los mecanismos conceptuales básicos del sistema de escritura se dará por añadidura, en el esquema conceptual del niño, el entendimiento de su sentido pragmático, que tiene que ver con el tipo de usos que le subyacen a la lengua escrita como práctica social concreta.

Además, este proceso de estudio, análisis y reflexión vendrá apuntalar algunos productos o elaboraciones teóricas que aún se encuentran con informaciones poco sólidas en las cuales se apoyan muchos docentes para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje⁽¹³⁾ y de esa forma, considerarlos con más validez en su aplicación dentro de la labor educativa.

El entendimiento por parte del docente de qué piensa el niño con relación al uso de la lengua escrita, le permitirá efectuar algunas modificaciones o sugerencias válidas en su práctica pedagógica, la cual sin percatarnos, está ocasionando un detenimiento en el proceso de comprensión que el niño intenta estructurar para aprender con mayor sentido las implicaciones desencadenadas por la lengua escrita en la sociedad donde cotidianamente vive y se desarrolla.

Por este motivo, en esta propuesta se tiene como finalidad básica: otorgar al docente un número de elementos teóricos que lo conduzcan a entender de una mejor manera los procesos de construcción de esas conceptualizaciones y a que comprendan la integración de esos esquemas de conocimiento en el niño.

El realizar la presente ordenación y sistematización de ideas y, paulatinamente, llegar al conocimiento de algunos de los procesos psicogenéticos que se dan en los niños alfabéticos con relación al uso de la lengua escrita nos abrirá posibilidades para plantear algunas ideas iniciales en torno a la esquematización de una propuesta pedagógica en el área de lenguaje. En esta propuesta retomaremos los aspectos analizados aquí para efecto de que sean aprovechados con mayor eficacia en el aula escolar.

(13).- Me refiero a los documentos teóricos elaborados en torno al aprendizaje de la lengua escrita y, particularmente, a todo el paquete que integra la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, manual, guía de evaluación y tarjetas...Vid. a M. Gómez Palacio y Colab. Op.Cit.

Se intentará que las actividades que integren la propuesta constituyan una alternativa pedagógica capaz, no sólo de agilizar y explicitar el trabajo del profesor en servicio; sino también de propiciar y facilitar la construcción del conocimiento escolar por parte de los niños.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Con el planteamiento del problema y la delimitación del objeto de estudio hemos precisado la necesidad de conocer los aspectos más importantes acerca de las consideraciones que el niño alfabético alabora respecto al uso de la lengua escrita. Para ello planteamos varios cuestionamientos en torno a ese objeto de estudio, mismos que, al analizarlos, debatirlos y responderlos, nos orientarán en la dilucidación de los elementos más oscuros de la temática elegida.

Sin embargo, no sólo nos orientan los cuestionamientos, sino que también nos impulsa y guía la consecución de objetivos puntuales en la elaboración de esta propuesta. Tales objetivos, se constituyen a la vez como referentes fundamentales para que el proceso de estructuración de esta propuesta pedagógica sea permanentemente evaluada, indicándonos simultáneamente los vacíos teórico-metodológicos que se pudieran presentar, así como los grados de avance a los que se arriben al final. En ese sentido, y de acuerdo con los planteos iniciales de este trabajo, formulamos los siguientes objetivos.

3.1. Objetivos generales

- a). Conocer y analizar algunas de las conceptualizaciones que los niños alfabéticos construyen con relación al uso de la lengua escrita.
- b). Elaborar con base en el conocimiento y recuperación de algunas de las conceptualizaciones por los niños alfabéticos, estrategias didácticas que apoyen el trabajo efectuado por el niño en torno a la lengua escrita.
- c). Elaborar y formular algunas estrategias didácticas

3.2. Objetivos específicos

- a). Sistematizar e interpretar la evolución de algunas de las conceptualizaciones elaboradas por los niños alfabéticos con relación al uso de la lengua escrita.
- b). Citar los elementos y/o aspectos que limitan o amplían las conceptualizaciones construidas por los niños.
- c). Establecer algunas categorías acerca de las conceptualizaciones encontradas en los niños.
- d). Correlacionar las conceptualizaciones construidas por los niños alfabéticos con la acción pedagógica del maestro.
- e). Apoyar a través del diseño de determinadas estrategias didácticas donde se explicitarán algunos elementos teórico-prácticos, la dinámica inherente al proceso enseñanza-aprendizaje para que éste se convierta en una base sólida donde los niños sustenten sus aprendizajes.
- f). Contribuir con el planteamiento de algunas estrategias didácticas a modificar en parte el tipo de prácticas escolares que se concretizan con relación a la lengua escrita.

4. HIPOTESIS CON RELACION AL OBJETO DE ESTUDIO

4.1. Hipótesis básicas

En los trabajos de investigación científica las hipótesis -- son caracterizadas como una suposición teórica que permita enmarcar con precisión los rumbos hacia los cuales dirigir las situaciones experimentales y así obtener los datos e informaciones que apoyen estos constructos hipotéticos elaborados con anticipación con base en los marcos empíricos y teóricos poseídos hasta el momento por el investigador. Mencionados constructos resultan ser una de las guías más certeras en la investigación científica para la búsqueda tanto de información empírica desprendida del contacto que se tenga con los sujetos y objeto de conocimiento delimitados con anterioridad. Resultando que del conjunto de informaciones, datos y conclusiones encontradas puedan apoyar o derrumbar las hipótesis construidas para la investigación.

Desde la óptica con la cual se pretenden elaborar las estrategias didácticas, así como con la captura de algunos referentes empíricos, las hipótesis se conforman con caracteres muy particulares, hacia los cuales se pretende arribar sin demasiados desvíos.

Con base en los marcos referenciales poseídos, considero que éstos son los supuestos básicos que manejaré:

- I. El niño entiende o presenta un esquema de conocimiento -- preciso acerca de qué usos puede otorgarle a la lengua -- escrita.
- II. Los niños alfabéticos construyen conceptualizaciones -- acerca del uso de la lengua escrita.
- III. Las conceptualizaciones elaboradas son diferentes en -- cierto grado a las socialmente establecidas, pudiendo -- existir contradicciones entre las construcciones psicogenéticas

y las sociogenéticas⁽¹⁴⁾.

IV. Las construcciones de las conceptualizaciones que realizan los niños en torno a los usos de la lengua escrita,-- resultan ser evolutivas bajo el punto de vista psicogenético.

V. Los patrones evolutivos de las conceptualizaciones que elaboran los niños acerca de la lengua escrita resultan diferentes de sujeto a sujeto.

4.2. Posibles matices que pueden tomar las hipótesis

Pero a la vez considero, tanto por las observaciones realizadas, como por las lecturas de algunas investigaciones⁽¹⁵⁾, que estos usos o conceptualizaciones pueden presentar los siguientes matices:

* Ser demasiado limitantes y obstaculizantes.

En el sentido de que los elementos de comprensión que le ha brindado su medio socio-cultural, familiar y la escuela primaria como institución encargada de enriquecer al niño con este tipo de experiencias, han sido muy pobres, fragmentadas o sin sentido al momento de dirigirse sobre ellos; por ejemplo, el someter a -

(14).- Con Elsie Rockwell (ver, Ferreiro y Gómez Palacio, 1988, pp. 296-297)- entendemos que las construcciones psicogenéticas hacen referencia a las construcciones propias de los sujetos; como un proceso en el que se reconoce a un sujeto activo que organiza sus propios datos e informaciones dando cuenta del proceso cognoscitivo de aprendizaje de manera individual. Mientras que las construcciones sociogenéticas dan cuenta de los procesos de la creación del conocimiento a lo largo de la historia de las sociedades, donde se puede comprender cómo los individuos (colectivos) sus relaciones; así como las instituciones construyen y validan un conocimiento que se conserva en cada generación, además de ser transformado y modificado por los hombres en el transcurso de la historia.

(15).- Los autores de estas investigaciones ya fueron citados en el apartado del planteamiento del problema u objeto de estudio, y se analizan más profundamente en el marco teórico-conceptual, en el cual estamos apoyando este trabajo, si el lector desea recordarlos le remito a tales apartados.

los niños a los rituales para que adquirieran de inmediato una -- técnica para descifrar o sonorizar sílabas, palabras o frases -- carentes de significado. O el diseñar "eventos de lecto-escritura" donde la ausencia más notable es el contexto de comunica--- ción, sin emisores, sin mensajes, y sin receptores claros.

Estas prácticas y sus informaciones, como es lógico pensar son los aspectos que el sujeto trata de asimilar a sus estructuras cognoscitivas para darle sentido a la lengua escrita, en -- otras palabras éstas son las bases que le permiten al niño elaborar sus propias representaciones sobre la escritura y la lectura. En su mayoría las experiencias son muy escasas, esto provoca que los niños vean bloqueadas sus posibilidades para que-- rer ampliar sus construcciones sobre este objeto culturalal.

* Que choquen con usos socialmente establecidos.

Aquí se piensa que los esquemas de conocimiento elaborados por los niños pueden:

- Chocar con los usos socialmente establecidos, ya que los elaborados por ellos no se acercan en lo más mínimo a los usos-legitimados, sean porque no se parecen o no se integran a -- los socialmente validados y por lo tanto no le son reconocidos, por ejemplo el sonorizar textos, reproducir palabras escolares, leer sólo en los libros de texto, son usos iniciales que la escuela primaria puede validar, pero socialmente-no son aceptados.
- Chocar con los usos de la lengua escrita, porque con ellos - rebasen o inventen otras formas alternativas de utilizarla - más funcionalmente, por ejemplo, comunicado en corcholatas, - en la palma de la mano, en sus prendas de vestir, etc,.

* Limitarse al manejo de usos socialmente establecidos.

Donde los niños aceptan sistemáticamente que sólo se puede leer y escribir en la escuela primaria, secundaria, preparato-- ria y en la universidad; sólo en el libro puede leerse y en el-

cuaderno puede escribirse.

Aunque socialmente no se restrinja, aquí los niños consideran que para hacer uso de la lengua escrita existen lugares muy específicos, a los que les pueden otorgar una importancia exagerada.

* Mostrar una especie de mezcla en torno a usos establecidos y a usos alternativos contruidos.

No es que se compartan los eclecticismos solamente para -- incorporar y mezclar cosas sin sentido, con tal de engrandecerlos esquemas interpretativos; sino que el niño pone en relación o en interacción tanto los usos socialmente establecidos, como los usos alternativos que el mismo va construyendo y que no alcanza a observar en la escuela, ni en su medio extraescolar. - Esto les va permitiendo dimensionar sus representaciones de cómo pueden usar la lengua escrita, al mismo tiempo que empiezan a reconocer el abanico de posibilidades para su uso.

Este matiz conceptual elaborado por el niño resulta ser de los más complejos y al cual la mayoría de los niños no alcanzan a tener acceso o se quedan anclados en puras esquematizaciones de tipo social o bien en las individuales.

Estos supuestos básicos y los matices que pueden tomar, -- son los que, se piensa, el alumno alfabético pone en juego y da cuenta de ellos al darle o suprimirle cierto uso al sistema de escritura. Es interesante al mismo tiempo, reflexionar sobre - otras direcciones que pueden tomar estos supuestos explicitados Por ello debemos estar atentos para rescatar aquellos elementos de interés para los fines que hemos planteado inicialmente en - este trabajo.

5. MARCO TEORICO

5.1. Encuadre teórico para la explicación y fundamentación del problema objeto de estudio

Es conveniente señalar que la posición desde la cual se aborda el estudio de un objeto real de conocimiento, permitirá justificar la vección que tomen los planteamientos elaborados, además de comprender el punto de vista desde el cual se efectúa el análisis; esto para que no se pueda caer en desvíos o se quieran exigir explicaciones teóricas que en las siguientes puntualizaciones no se abordarán, puesto que escapa a las dimensiones de este trabajo, mismas que no se niega, pueden tener importancia considerable porque el objeto de estudio delimitado recibe influencia desde varios ámbitos, lo cual en un trabajo de esta naturaleza, por sus características, por el momento, resulta difícil de coordinar para su análisis. Hecha esta salvedad trataremos de precisar desde dónde analizaremos y fundamentaremos nuestra postura con relación al objeto de estudio.

Enterados estamos que, resulta extenso y enriquecedor el conjunto de investigaciones, ideas, postulados, teorías, etc., que se pueden ubicar en el marco teórico caracterizado por la psicología Genética y el cual toma como eje vehiculizador la Escuela Epistemológica de Ginebra, formada por el epitemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget. Precisamente, tomando como postulados básicos los psicogenéticos, se pretende explicitar las interpretaciones que se desprendan de los datos obtenidos en algunas investigaciones; así como de estudios que apoyan teóricamente lo que se pretende desarrollar.

En lo subsiguiente, se recuperarán las ideas o conceptos básicos, tendientes a apoyar este esbozo inicial, así como expresiones de connotados teóricos e investigadores que han tenido como paradigma para sus estudios el marco teórico psicogenético.

Es bastante conocido el impacto que han producido las investigaciones en torno a la lengua escrita, realizadas bajo la metodología de la Psicología Genética. Bajo esta línea psicogenéti-

ca se ubican los trabajos de Ferreiro, Gómez Palacio y colaboradores, ya que ésta línea:

En tanto teoría general sobre los procesos de adquisición de conocimiento, es potencialmente aplicable también a este dominio, el mismo niño en los términos de la teoría de Piaget, es un sujeto - cognoscente, es decir, alguien que trata de comprender el mundo - que le rodea, que construye teorías explicativas acerca de este mundo. Y es aquí donde es posible equivocarse y creer que porque un niño no lee como nosotros no tiene actividad de lectura, en pensar que porque no escribe como nosotros, no tiene una actividad de escritura. (16).

La psicología genética como ciencia particular posee en su base, cierta estructura que le da coherencia al abordar alguna explicación bajo su punto de vista, es decir rige sus estudios bajo ciertos principios.

Uno de los principios básicos de esta teoría, es que los estímulos no actúan directamente; sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus esquemas de asimilación), en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo -- (al objeto en términos generales) y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se vuelve comprensible.(17).

Recuperando tal sustento, se observa en la práctica pedagógica que el niño se interesa o acciona con el contenido escolar propuesto, sólo cuando éstos son adecuados a sus estructuras asimilatorias mientras no sucede eso, sólo serán actos a su alrededor carentes de interés.

Ante este planteamiento es conveniente establecer conexiones al momento de la intervención didáctica, con el tipo y características de las construcciones cognitivas (esquemas de conocimiento) que el alumno elabora con relación a determinados objetos de conocimiento y se convierta esa intervención didáctica en posibilidad para que el sujeto escolar alumno reorganice sus ins

(16).- Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio y Colab. El niño preescolar y comprensión del sistema de escritura. D.G.E.E., México, 1979, p. 11.

(17).- Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op.Cit. pp. 29-32.

trumentos o formas de pensar.

La teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un do minio particular; sino que se constituye en un marco de referen-- cia teórico mucho más amplio, que permite reconocer de una mane-- ra mucho más completa cualquier proceso de adquisición de conoci mientos. La concepción del aprendizaje (entendida como un proce-- so de obtención de conocimientos) inherente a la psicología gené tica supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje en-- el sujeto que no dependen de los métodos.⁽¹⁸⁾

De aquí se rescata de que probablemente existan procesos de elaboración en el niño, independientes de los que trata de im--- plantar el profesor en sus cabezas y los cuales son, la mayor -- parte de las veces, desconocidos. "La obtención de conocimien tos es un resultado de la propia actividad del sujeto, un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, -- formula, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo).⁽¹⁹⁾

Con esta conceptualización se entiende cómo se debe de con-- cebir al sujeto que se pretende estudiar y cómo efectúa sus avan ces en el conocimiento.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un lo-- gro y no como un dato final. El camino hacia este conocimiento obje-- tivo no es lineal, no nos aproximamos a él paso a paso, agregando - piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestruc-- turaciones globales algunas de las cuales son erróneas (con respec-- to al punto final), pero "constructivas" (en la medida que permiten acceder a él). La necesidad de permitirle al sujeto pasar por perío dos de error constructivo es una tarea de largo aliento, que deman-- da otra clase de esfuerzos.⁽²⁰⁾

Así, tenemos que no podemos exigir usos de la lengua escri-- ta ya establecidos convencionalmente, sin permitir antes que el

(18).- Id. pp. 29-32

(19).- Id.

(20).- Ibid. pp. 34-35

niño dé cuenta de sus ideas para aproximarse a ello cada vez con más pertinencia. Las autoras citadas plantean que la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada con la posibilidad del sujeto de re-construir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición. Por tal motivo se trata de rescatar ese proceso de elaboración que antecede al uso de la lengua escrita en forma aceptada.

Entre las líneas de investigación que apoyan la temática -- que aquí se aborda, se encuentran trabajos de investigación españoles que han puesto de manifiesto cosas valiosas en cuanto a -- las lógicas muy particulares de los niños. Rosario Cubero, es -- una estudiosa que otorga bastante importancia a la necesidad de investigar las ideas previas que posee el niño con respecto a -- los conocimientos disciplinarios. Ella sostiene:

Encontramos que los alumnos tienen concepciones propias sobre muchos aspectos que constituirán parte del trabajo en el aula. Estas ideas, que han recibido designaciones como esquemas de conocimiento esquemas o marcos alternativos, ideas previas, o representaciones -- entre otras cosas, tienen un papel decisivo como marco de asimilación de nuevos conocimientos, por lo que se ha definido que es necesario contar con ellas para que se produzca un aprendizaje significativo. (21)

Indica también que "... Los alumnos expresan y utilizan para su trabajo en el aula ideas que no obedecen al simple capricho o a una ocurrencia de momento, sino que forman parte de un sistema de creencias y expectativas que han ido desarrollando en sus experiencias cotidianas..."(22), por otra parte señala que -- "...La experiencia del mundo natural y social lleva al niño a desarrollar una serie de principios y creencias dotadas de cierta coherencia interna para el mismo, aunque puedan resultar contradictorias comparadas con el conocimiento científico..."(23).

(21).- Rosario Cubero. "Los esquemas de conocimiento en los niños" en Revista Cuadernos de Pedagogía. Ed. Fontalba, diciembre 1988, No. 165, Barcelona España. p. 57

(22).- Id.

(23).- Id.

Tales ideas le permiten al niño explicarse las cosas del mundo de una forma coherente bajo el signo de su visión.

5.2. Análisis y conceptualización de las categorías manejadas al interior de la propuesta pedagógica.

No cabe duda de que el objeto real se objetiviza cada vez más con los soportes teóricos que sustentan su estudio y a la vez permiten ir afinando las hipótesis e instrumentos para el trabajo de campo y el diseño de las estrategias didácticas de manera general.

Por lo tanto considero pertinente precisar los significados que en este estudio poseerán algunas categorías básicas, las cuales otorgarán la coherencia necesaria a todos los análisis e interpretaciones a aplicarse. A continuación quedan delimitadas de la siguiente manera.

Los sujetos a los cuales me voy a referir son dos: alumnos y profesor (es) con todas las interacciones, así como los objetos escolares sobre los cuales realizan sus apropiaciones conceptuales, mismas que cobran importancia en el seno de la escuela.

Primero me ocuparé del alumno⁽²⁴⁾ que aprende la lengua escrita, del cual diré las particularidades que he precisado para abordarle en este estudio:

a). En primer lugar, que sea un niño alfabético, entendiéndose por esto aquel alumno que:

- * Al escribir coordina el análisis cuantitativo con el cualitativo estableciendo la relación pertinente entre los fonemas y las grafías que los representan, y por consecuencia manejo del patrón silábico (tipos de sílabas del idioma español).
- * Efectúa al interior de oraciones o textos más complejos, seg-

(24).- Hago la aclaración que a lo largo del trabajo se usará indistintamente los significantes "alumno", "niño", "sujeto escolar", "niño alfabético", para referirme al sujeto a quien van dirigidos los contenidos curriculares para su apropiación al interior de una secuencia didáctica.

mentación de todos los elementos que constituyen las oraciones - (sustantivos, verbos, partículas, etc.).

- * Al leer logra la coordinación entre las propiedades cuantitativas y cualitativas, estableciendo la relación entre la secuencia gráfica con la secuencia de fonos en el habla, logrando integrar el texto con el sentido correcto; aún cuando su lectura pueda recurrir al descifrado, silabeo, o lo haga de manera fluida.
- * Ante una representación escrita de la oración, ubica y predice adecuadamente todas las palabras que componen la oración. Considera que todos los elementos de la oración están escritos en el mismo orden de la emisión oral. (25)

b). En segundo lugar, que sea un sujeto escolarizado y este asistiendo de manera regular a la escuela. Estos sujetos a los que me refiero tienen una edad cronológica entre 7 y 8 años aproximadamente y están ubicados en los primeros y segundos años de educación primaria, los que en este trabajo interesan.

En lo general pensamos que las significaciones que explicitaré enseguida se constituyen para todos los sujetos escolares por igual. Así quiero dejar asentado que en el trabajo que se está presentando esta vez nos oponemos, junto con Carrizales, al uso de modelos simplificados para entender al niño con el cual se trabaja cotidianamente. Por lo que no se debe de valorar, interpretar y orientar el comportamiento del alumno a partir de los modelos simplificados del docente.

Carrizales expresa: "El concepto de alumno generalmente es un modelo simplificado que tiene amnesia de la persona... donde no se sabe acerca de... la procedencia social, de las aspiraciones, afectos, dudas, certezas, etc.,..." (26) . Señala que se -

(25).- Margarita Gómez Palacio M. y Colab. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. (Consideraciones sobre las guías de evaluación de primero y segundo grado). SEP-DGEE, México, 1988, pp. 6-13.

(26).- César Carrizales Retamoza. Uniformidad, marginalidad, y silencio de la formación intelectual. Serie debate pedagógico II, UAM, Morelos, México, - 1988, pp. 53-54.

juzga al alumno con base en su comportamiento y experiencia ". . . ya que el comportamiento en ocasiones se subordina a roles -- institucionales de larga duración, en otros, rechazándolos construye igualmente otros institucionales. Por su parte la experiencia es una estructura ausente en el modelo del alumno ya -- que ésta se basa generalmente en la interpretación simplificada del alumno".⁽²⁷⁾

Considera pues, que el niño (alumno) es una persona llena de complejidades (;no de complejos!), variables que desbordan -- los modelos simplificados que lo interpretan.

En la interpretación a efectuar en torno al alumno, compartimos este manejo teórico que da cuenta de la amplitud para entender al sujeto escolar y no reducirlo a modelos tan drásticos

En otros enfoques revisados, señalo que comparto la postura de la investigadora Elsie Rockwell para conceptualizar a los sujetos básicos que se relacionan de manera cotidiana en la --- práctica docente: los profesores y los alumnos. Junto con ella destacamos que tanto el profesor como a los alumnos son "sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiviza, existe".⁽²⁸⁾ Son ellos como sujetos sociales, quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela.

Son ellos los que elaboran prácticas alternativas, rompen y se resisten a las "normas oficiales", entran en el juego cotidiano de apropiación y construcción de contenidos curriculares y saberes específicos exigidos al interior de las escuelas.

Bajo los postulados elaborados por Rockwell y colaboradores (1983) juzgamos que la identificación del profesor como me-

(27).- Ibid. p. 54.

(28).- Ver a Justa Espeleta Y Elsie Rockwell en el artículo; "Escuela y - clases subalternas" en la Unidad I en: Análisis de la práctica docente.(Ant.) SEP-UPN, México, 1988, p.40.

ro "reproductor de la ideología del Estado" es demasiado determinista y débil, pues pensamos, con ella, que los docentes producen un conjunto de prácticas alternativas y de resistencia, - aunque disten mucho todavía de ser coherentes entre sí.

Las ideas o conceptualizaciones con respecto a los niños - que pensamos en este trabajo teórico práctico, abarca, tanto su actuación social como psicológica; mismas que se entrecruzan y mezclan volviéndose difícil de discernir cuándo actúa una u --- otra en el sujeto escolar. No pensamos tampoco fragmentar al - niño al cual nos referimos; sino que dimensionar su acción, tanto en el plano psicológico, como en el social.

Con Rockwell, consideramos que, muy a pesar de los controles implícitos de la escuela, los rompimientos, de la selectividad imperante y de las exclusiones "...simultáneamente ocurren en las escuelas los procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas y cuando el con--- trol estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido - de encuentro diario con sus padres que, históricamente, en la - escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano" - (29)

Al parecer, la radiografía que se hace al sujeto escolar - no corresponde a las falsas tesis empiristas, que otorgan el papel de receptáculo ante las disertaciones efectuadas por el poseedor del saber (el profesor); priorizando una actividad de seguimiento ante el discurso del profesor.

En contraposición a estas tesis, encontramos las elabora-- das por la psicología genética y la postura etnográfica con respecto a la conformación de los sujetos escolares.

En ellas se rescata a un sujeto activo, reflexivo, que hipotetiza ante los objetos de conocimiento que el docente presenta y facilita para su proceso de apropiación.

Rockwell revaloriza, en otro plano, la significación que tiene para los sujetos escolares la interacción o relaciones dadas entre ellos teniendo como fin básico apoyarse en esas interacciones para apropiarse de los contenidos escolares.

Por otro lado, los sujetos escolares (alumno y profesor) -- interaccionan y dan vida a un espacio donde suceden los procesos más importantes (Ferreiro y Gómez Palacio, 1988, p.26) que genera el fenómeno socio-político llamado educación. El cual es un proceso, una acción que se cumple por una influencia, por un desarrollo, o ambas cosas a la vez, que desencadenan directamente en un efecto o un resultado. Este proceso es dinámico, concreto, - en la medida en que se inserta en una realidad para la vida individual y colectiva, en la historia de los pueblos y sus culturas (30)

"La real vigencia del proceso educativo obliga, a considerar a la educación no sólo como una influencia que un individuo puede ejercer sobre otros conscientemente, sino también como la ejercida por factores de la naturaleza, de la sociedad y de la cultura que educan por una sola acción de presencia sin proponérselo ellos, ni sentirlo nosotros" (31).

El fenómeno de la educación tiene su concreción en parte, - en ese espacio cotidiano donde los sujetos escolares interaccionan; en esa realidad que por próxima a nosotros, resulta ser casi siempre, una realidad ignorada (32), por tal motivo es necesario explicitar cómo la vamos a entender. Tal espacio es la práctica docente, marco en el que se involucran el sujeto alfabético el docente y la lengua escrita: objeto escolar que interesa en -

(30).- Vid. a Ricardo Nassif en: "Los múltiples conceptos de la educación" Unidad II, pp. 149-157, en : Medios para la enseñanza (Ant.), SEP-UPN, México-1988.

(31).- Id.

(32).- Ver a José Manuel Frías Sarmiento en : "La práctica docente: una realidad ignorada. En Revista Arataia. CISE-UAS, No. 1, Noviembre, 1988, Cu-
liacán, Sinaloa, México, pp. 33-38.

este momento.

Para dar solidez a la conceptualización sobre la práctica docente, fue conveniente acudir a teóricos que han elaborado -- constructos conceptuales que dan cuenta de lo que sucede en las escuelas, fuera de ellas y, en lo general, donde acude el docente para desempeñar su actividad educativa.

Achilli, en su artículo elaborado para interpretar la práctica docente a partir de los saberes del maestro dice lo siguiente:

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la --- traspasan, y no puede dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (por ejemplo, -- dentro de las prácticas que rebasan las prácticas pedagógicas están; elaboración de plantillas de asistencia, planes de trabajo, documentos de alumnos, rifas, cobro de cuotas, así como reuniones con directivos, docentes, asesores, padres de familia, preparación de festivales, desfiles, homenajes, realización de censos etc.) .(33)

Como se puede observar las dimensiones citadas por esta autora abarca situaciones intra y extra-aúlicas, que convierten a esa realidad, en una amplia realidad y significativa en cada uno de sus espacios, prácticas y condiciones presentadas.

Por su parte, en otros textos, Rockwell expresa que para poder entender a la práctica docente, es justo reconocer y analizar el conjunto de relaciones que en ella se entretajan; así como los contextos particulares que la caracterizan. Propone analizarla bajo estos tres ejes:

(33).- Elena L. Achilli. La práctica docente; una interpretación desde los saberes del maestro. Documento de trabajo para la capacitación del Proyecto - IPALE, SEP, 1989, pp. 9-10.

a). Condiciones materiales (edificio, recursos, la organización, relaciones específicas, etc.).

b). Los sujetos y los saberes, (reproducción y generación de conocimientos, saberes, contenidos, teoría pedagógica; generación de prácticas nuevas).

c). La historicidad de la práctica docente (porque toda práctica es construida en momentos históricos particulares, donde se cruza la biografía individual y la historia de prácticas sociales y educativas).⁽³⁴⁾

En este marco que define a la práctica docente concreta, - es donde pretendemos llevar a cabo el análisis de cómo los sujetos escolares (alumno y profesor) y determinado objeto escolar (la lengua escrita) están en interacción y se van constituyendo los primeros, en sujetos que median, se apropian y re-construyen a este objeto de conocimiento característico de la escuela como institución social legitimadora de conocimientos (Eggleston 1989, pp.3-24).

Como se sabe, la lengua escrita es un objeto de conocimiento con una estructura, naturaleza y características muy peculiares que la vienen a constituir como una totalidad epistemológica dentro y fuera de la escuela. Esta se constituye en un sistema de representación gráfica de la lengua, a través de cadenas de letras que constituyen signos lingüísticos; esta peculiar forma de representar la lengua⁽³⁵⁾ evidencia algunas características de ésta; pero, otras las excluye, y, algunas, son propias de la lengua escrita.

Lo anteriormente mencionado se convierte en condición necesaria para que el docente reflexione sobre este objeto de cono-

(34).- Elsie Rockwell y Ruth Mercado. La escuela, lugar de trabajo docente. DIE/CINVESTAV-IPN, México, 1986, pp. 63-78.

(35).- Margarita Gómez Palacio M. y Colab. Op.Cit. pp. 18-26

cimiento que es la lengua escrita⁽³⁶⁾ vaya precisando qué aspectos interesa favorecer en el niño para que éste los aprenda.

Con respecto a esto Bernardete Abaurre hace este señalamiento:

"Es entonces importante que los que llevan a cabo la acción pedagógica reflexionen acerca de cuáles son los aspectos del objeto de conocimiento que es necesario tomar en cuenta cuando se trabaja con el sujeto que está construyendo ese objeto".(37)

Esta cita llama la atención sobre la importancia que tiene en el acto de enseñar el dominio sobre los contenidos escolares que tiene que poseer el profesor, para poder propiciar reales acercamientos cualitativos entre sujeto y objeto de conocimiento.

Pero el dominio sobre el objeto de conocimiento por parte del maestro no asegura una dinámica adecuada del proceso enseñanza-aprendizaje; hay que reflexionar sobre lo que se sabe del sujeto que despliega la actividad de re-construcción de la lengua escrita. En este nuestro caso;

- ¿Qué se sabe acerca del sujeto alfabético?,
- ¿conoceremos sus inquietudes con respecto a este objeto de conocimiento?,
- ¿sabemos sus lógicas de aproximación a la lengua escrita, -- ahora en sus dimensiones sociales?.

Sobre el niño alfabético cabe aclarar que en sus actividad general de conocimiento de la realidad, cuando actúa sobre ella pone en juego sus sistemas de esquemas de conocimiento, que son los marcos asimiladores o conjunto de ideas, representaciones -

(36).- Por objeto de conocimiento se entiende aquella estructura epistemológica que hace referencia a un aspecto, suceso, fenómeno o concepto, sobre el cual se despliega la acción de conocer, constituyéndose en un polo de la relación básica del conocimiento.

(37).- Vid. a Bernardete Abaurre en su artículo; "consideraciones lingüísticas sobre la alfabetización"; en Emilia Ferreiro (Coord.) Los hijos del -- analfabetismo. Propuestas de alfabetización para América latina. Ed. Siglo XXI, México, 1989, p. 139.

que el niño ha construido en torno a esa realidad, para poder categorizar el mundo en el que vive. De esta forma irá organizando su realidad, a la vez que la significará cada vez en mayor amplitud.

El niño al acercarse a la lengua escrita no se acerca desprotegido a ella; sino que ha construido una serie de conceptualizaciones como resultado de su actividad a través de sus invariantes funcionales y los procesos de reorganización interna provocado por las perturbaciones que le presenta este objeto de conocimiento. (38)

En este trabajo se defiende la tesis de que el niño alfabético que asiste a la escuela primaria, ha elaborado y elabora -- conceptualizaciones acerca de los usos que le puede otorgar a la lengua escrita, es decir; posee un conjunto de esquemas de conocimiento que construye o elabora, mismo que implica el cómo interpreta algo, qué piensa de ello, sus saberes particulares y -- sus sistemas de ideas con respecto a este objeto de conocimiento

Por investigaciones recientes⁽³⁹⁾ se sabe que para que el niño llegue a comprender las características fundamentales del sistema de escritura tiene que atravesar por un largo proceso de -- construcción donde va elaborando, construyendo, destruyendo, y -- re-construyendo hipótesis en un tránsito dialéctico en todo este proceso.

Se considera, en este trabajo, que el niño para comprender a la lengua escrita como objeto de conocimiento, en sus características o estructura en general, en su valor o función desde -- que se constituye en un objeto de su atención, recorre un camino lleno de obstáculos epistemológicos; el cual debe de investigarse para apoyarnos en él, al momento del trabajo docente.

(38).- Vid. a César Coll, Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. -- México, Siglo XXI Editores, 1988, pp. 183-201.

(39).- Margarita Gómez Palacio M. Op. Cit. pp. 28-38.

El estudio que aquí emprendemos, por sus características -- propias, es un estudio de carácter psicogenético, ya que se aboca a la exploración de conceptualizaciones, esquemas de conocimiento o ideas que poseen los sujetos antes de llegar a comprender un objeto de conocimiento en su máxima amplitud.

Si se está hablando de sujetos escolares, de procesos de enseñanza-aprendizaje, de educación, de comprensión de objetos de conocimiento, es pertinente mencionar que a la postura de aprendizaje (como un proceso de construcción intelectual mediante sistemas de esquemas asimilatorios que introducen nuevas informaciones, nuevos datos a las estructuras poseídas por el sujeto para que se acomoden o integren al sistema de conjunto y que le permiten significar su realidad), le subyace la teoría genética con respecto a la formación del conocimiento.

Al respecto Monserrat Moreno y Genoveva Sastre, discípulos del epistemólogo suizo Jean Piaget, expresan:

Todo aprendizaje que no sea puramente mecánico, constituye una --- construcción mental, un acto semejante al de la creación intelectual que lleva al individuo al descubrimiento de una serie de nuevas estrategias que le permiten comprender un aspecto nuevo de la realidad al mismo tiempo que le proporciona instrumentos de conocimiento.(40)

Así, nuestra concepción de aprendizaje alcanzará a la concepción de aprendizaje escolar que se produce en la escuela, la cual deberá de mantener la esencia de la progresión psicogenética. El aprendizaje escolar lo entendemos como un proceso de --- construcción de conocimientos de tipo escolar (delimitado en los programas de grado) mediante el juego de asimilaciones-acomodaciones que al enfrentarse o entrar en conflicto provocan reorganizaciones (modificaciones) internas en la estructura cognosciti

(40).- Monserrat Moreno y Genoveva Sastre. Aprendizaje y desarrollo intelectual. 2a. ed., Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1983, p.28.

va de base del sujeto cognoscente; producto éstas de los conflictos cognoscitivos que el docente le provoca a través de las situaciones didácticas.

En el avance conceptual desarrollado hasta aquí, hemos precisado de manera suscita las categorías principales tomadas como referentes para enmarcar a nuestro objeto de estudio. Destacaremos ahora, algunas precisiones respecto al objeto de estudio

Por las características de la lengua escrita y otras propiedades que la definen, es necesario aclarar bajo cuál contexto socio-cultural se pretende estudiarla; así como el sujeto cognoscente, el cual busca activamente explicaciones acerca de este objeto conceptual.

Mencionados polos de la relación del conocimiento, objeto y sujeto, pueden estudiarse y comprenderse en variedad de contextos donde por ello, se pueden obtener disímiles resultados.

Específicamente, interesa conocer lo elaborado por el niño alfabético que asiste a la escuela primaria, con respecto al uso que le asigna a la lengua escrita y no otros niños que, aunque siendo alfabéticos, no asisten a la escuela. Por lo tanto la lengua escrita se tiene que abordar en la escuela primaria también; pero con la posibilidad válida de que tanto la lengua escrita como el niño alfabético podrán ubicarse en otros contextos no escolarizados. De esta manera ubico al objeto de estudio en el contexto socio-cultural de la escuela primaria. Ante esto, es conveniente estar alertas sobre las posibles influencias y sus distintos grados de incidencia en el objeto de estudio abordado.

Incorporamos, así, las hipótesis de trabajo al sector social escuela, para identificar dentro de ella al niño alfabético y a la lengua escrita. Por otra parte, hasta estos momentos, no nos interesa abordar la temática en momentos pasados; es decir, recuperar su sentido histórico subyacente característico, porque

así los fines se ampliarían y desviarían el objetivo central de las propuestas que se fueran a plantear.

Con estas notas quiero dejar establecido, que no se pueden soslayar todos los elementos dinamizados al interior de la escuela y que están influyendo en el abordaje del estudio de la lengua escrita y por tanto en las conceptualizaciones construidas por los niños, además de considerar que éstas nunca serían iguales en los niños, por sus diferentes estratos sociales.

En este planteamiento inicial de propuesta de investigación no se bifurcan lo psicológico de lo educativo, sino que es una investigación-estudio, una búsqueda, un re-pensar constante que alcanza el carácter psicológico, que en todo momento es guiada por consideraciones educativas. Donde se pretende ir recuperando y sistematizando, tomando en cuenta la perspectiva del niño, lo que éste piensa sobre los usos escolares o no escolares que puede asignarle o encontrarle a la lengua escrita, descartando un poco la visión del adulto o del profesor del grupo escolar.

El tratamiento sobre el objeto de estudio permite tener un acercamiento inicial a su estructuración conceptual a la vez que está sustentado teóricamente con algunos estudios con relación a este tema, para así obtener mejores bases al momento de plantear la posibilidad didáctica de intervención.

De entrada al análisis de los cuerpos teóricos existentes, se tiene que, al estudiar y dinamizar la lengua escrita en el contexto escolar, deben incorporarse y tenerse en cuenta las tres dimensiones que toma el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, las cuales Cazden expresa que son:

1. Dimensión psicológica: Donde se sitúan los asuntos de percepción e interpretación de símbolos gráficos.
2. Dimensión lingüística: Esta hace referencia al papel importante que juega el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos (probabilidades secuenciales no sola-

mente de las letras de las palabras, sino también de las palabras en oraciones y de las oraciones en párrafos y en unidades mayores de tipos particulares de textos).

3. Dimensión social: Que implica que el aprendizaje de la lecto-escritura sea considerado como un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados -- con fines tanto sociales como personales.⁽⁴¹⁾

El autor expresa que estas dimensiones no deben tomarse como perspectivas separadas para la apropiación de la lengua escrita, sino que el docente tiene que integrarlas para mejorar los procesos de apropiación que caracterizan a los sujetos. Indicando que la dimensión social ha sido la más descuidada.

Al considerarlas, se observa como se vuelve un proceso más complejo al tratar de propiciar en el niño la asimilación de lo característico de los actos donde se vehiculiza la lengua escrita.

Por este motivo la dimensión sociolingüística puede aportarnos datos significativos que nos lleven a comprender los procesos operantes en los niños para usar la lengua escrita en determinadas condiciones.

Cazden opina que "...Cuando pensamos acerca de la lecto-escritura en los contextos de la escuela y la sociedad, debemos hablar acerca de una pluralidad de usos de la lengua escrita en -- contextos".⁽⁴²⁾ Este comentario viene a reafirmar la idea, aquí planteada, para construir una propuesta de trabajo, en torno a las conceptualizaciones elaboradas por los niños alfabéticos --- acerca de cómo usar la lengua escrita, reconociendo a la vez esa pluralidad de usos.

Habrá que esclarecer las ideas o representaciones manejadas por los niños en su contexto interno o mental, para poder preci-

(41).- Ver a Courtney B. Cazden en : "La lengua escrita en contextos escolares", Unidad II en El lenguaje en la escuela.(Ant.), SEP-UPN, México, 1988, -- p. 102.

(42).- Ibid.p. 103.

sar la pertinencia de las actividades que retomen esos aspectos

Cabe hacer la aclaración que uno de los trabajos más importantes en el terreno hoy ocupado y que permite estructurar en parte estas reflexiones y acotaciones bibliográficas, es el estudio etnográfico que llevó a cabo Elsie Rockwell bajo los auspicios del DIE/CINVESTAN-IPN⁽⁴³⁾ con la temática de los usos escolares de la lengua escrita, donde llevó a cabo el análisis -- del uso de este objeto cultural en el proceso de apropiación -- del conocimiento que se da en la escuela. Estos análisis, bajo una visión sociológica e interpretativa, y guiada además por algunas categorías de la mencionada disciplina, que le permitieron llegar a las conclusiones que enseguida comentaré. Todo su trabajo de reflexión gira sobre los procesos sociogenéticos más que los procesos psicogenéticos abordados en este planteamiento. Este enfoque basado en la investigación social viene a poner en claro la gran cantidad de prácticas históricas y sociales que implican los usos de la lectura y la escritura, dirige su atención sobre los sujetos, considerados como sujetos sociales en situaciones de interacción constante.

Rockwell comenta en su investigación que, "los alumnos mismos, por otra parte, leen y escriben "extraoficialmente" es decir, sin que se los indique el maestro y también interactúan ampliamente entre ellos a través o en torno a la lengua escrita. En ambos casos (el maestro como modelo, dando cuenta de una multiplicidad de actividades que implican la lectura y la escritura, donde no participan alumnos; y los alumnos con sus prácticas autónomas) se presentan supuestos y usos de la lengua escrita que no siempre coinciden con aquéllos que comunica, explícita o im-

(43).- Este estudio se realizó en el año de 1981 en 8 escuelas de diversos sistemas (federal, estatal, completas, unitarias, etc.) en una zona agrícola e industrial de un Estado de la República Mexicana. Se basa en el análisis de todos los sucesos que implican la lengua escrita registrados al observar 50 clases de tercero a sexto grado de primaria. Vid. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, Op. Cit. p. 299.

plicitamente, la enseñanza formal y se establecen alternativas de relaciones sociales dentro de las cuales se practica la lectura y la escritura".⁽⁴⁴⁾

Estos comentarios remiten a la posibilidad latente de la existencia de procesos constructivos diferentes a los establecidos socialmente por la escuela, ya que, como la autora lo indica, los niños jamás esperan ese "aviso oficial" por parte del docente para abordar alguna actividad de lecto-escritura. El cuestionamiento con base en este análisis es:

- ¿Se presentan esos usos diferentes en los niños?,
- ¿los aprovecha la escuela para llevar a los alumnos a que amplíen el uso de la lengua escrita?, o
- ¿por qué los marginan en clases?.

En su estudio, Rockwell delimita tres sentidos sobre los que se dan los procesos de apropiación en relación al uso de la lengua escrita:

- a). La apropiación de la estructura de la lengua escrita como objeto de conocimiento, de los supuestos de base que la relacionan con la lengua oral y a las relaciones y a los elementos mínimos necesarios para poder leer y escribir.
- c). La apropiación de los usos escolares de la lengua escrita relacionados con la necesidad de encontrarle sentido o -- utilidad a este sistema de reglas.
- c). La apropiación de otros conocimientos, los contenidos del currículum académico a través de la lengua escrita.⁽⁴⁵⁾

Por otro lado se encuentran estudios desarrollados por --- Claire A. Woods, donde rescata la importancia de estar atentos a esa diversidad de usos de la lengua escrita creados por sujetos activos y los cuales son dinamizados en comunidades cultu--

(44).- Ibid. pp. 296-299.

(45).- Ibid. pp. 317-320.

ralmente distintas. Estos puntos de vista resultados de serias investigaciones permiten sustentar más nuestras ideas de propuesta pedagógica en torno a este objeto de estudio.

Con respecto a los sujetos escolares creativos que usan la lengua escrita, Woods expresa la necesidad "...de motivar, animar y afirmar la confianza de los estudiantes y de los niños en el uso de la lectura y la escritura con diferentes propósitos - así como su autoimagen como lectores y escritores..."⁽⁴⁶⁾ de --- aquí se puede desprender, cómo se está sugiriendo, el tener la posibilidad de recuperar y apoyar los mencionados usos más que bloquearlos o ignorarlos.

Retomando esta idea, de cómo es descuidado este aspecto de la lengua escrita, Woods arguye lo siguiente:

El hecho de que pudiera haber diferencias en las habilidades y los usos de la lecto-escritura que se exigen en distintos grupos, --- se apoya en alguna medida en los resultados de investigaciones que tratan de descubrir las necesidades, los usos y las funciones, de la lecto-escritura en diferentes comunidades o situaciones específicas...al diseñar programas, curriculas, y métodos de enseñanza - de lecto-escritura para grupos específicos, deberíamos AMPLIAR EL POTENCIAL DE LA LECTO-ESCRITURA Y NO RESTRINGIRLO (cursivas y subrayado nuestro). (47)

Considero que una forma de enriquecer ese potencial de la lengua escrita, es precisar y apoyar con firmeza esos usos - de la lecto-escritura conceptualizados por los niños, por lo -- que de otra manera se caería en el plano de las limitaciones.

Esas formas de producir e interpretar "eventos de la lengua escrita" por parte de los alumnos dentro y fuera de clases y que poseen un sello particular y distintivo son calificados - como eventos de lecto-escritura "no oficiales" los que por su - esencia no son aceptados o reconocidos como válidos en el con--

(46).- Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio M. Op.Cit. p. 321.

(47).- Ibid. p. 324.

texto escolar "...esto impide que los niños se apropien de la lecto-escritura cuando están empezando a usarla y a encontrar sus usos". (48)

Precisamente una de las peticiones de Woods, es que la escuela deje de creerse la única institución donde se trabaja con las formas de usar la lengua escrita y establece que es una urgencia recuperar para el trabajo escolar esas maneras de cómo los niños conceptualizan a la lengua escrita, sea ésta de uso "oficial" o "no oficial".

Otro estudio (no de carácter psicogenético) al que se hará referencia es el del investigador B. Bettelheim y colaboradora que en su texto realiza una crítica real y cruda acerca de los procesos, prácticas, rutinas y materiales que son usados para enseñar a leer a los niños norteamericanos; resultados que son cuestionados fuertemente, ya que, según palabras del autor los niños llegan a desarrollar un sentimiento de aversión hacia lo que es leer pues solamente han aprendido una habilidad para descifrar textos, pero la esencia comunicativa de los significados implícitos en los textos no son rescatados en lo absoluto. Alerta sobre la gran cantidad de analfabetas funcionales que produce la escuela, siendo estos jóvenes declarados como técnicamente capaces de leer un texto, pero que no lo entienden, o si lo entienden sólo queda a manera de información, nunca como un acto intelectual que forma sus vidas.

Con respecto a los niños que han aprendido a leer y a escribir y sus diferencias expresa:

Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden a leer únicamente en la escuela es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocen palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño. (49)

(48).- Ibid. p. 325.

(49).- Bruno Bettelheim y Karen Zelan. Aprender a leer. (colección de los noventa) No. 3, Ed. Grijalbo, México, 1989, p. 19.

Si se aceptan estos procesos de aprehensión de la lengua escrita, imaginemos qué ideas construirán estos niños alfabéticos acerca de cómo pueden utilizar la lengua escrita en contextos extraescolares. Claro está que serán muy limitadas, preguntándonos sobre esto:

- ¿Se podría intervenir en esos casos?.

Pensamos que sí y hacia allá van encaminados muchos de --- nuestros esfuerzos; preocupándonos el que los niños no se queden como Bettelheim dice "... Nuestras escuelas consiguen que Juanito o Pepita aprendan a leer y escribir más o menos bien, según los casos, pero el resultado de sus métodos es que demasiados niños; ya en los años escolares o más adelante son incapaces de hallarle un verdadero sentido a la lectura". (50)

Esta descripción nos permite ubicar que al alumno se le encierra en un callejón sin salida por la forma en que se le inicia y se le continúa enseñando la lengua escrita; así, el escolar entra al callejón del "he aprendido a leer y escribir"; pero se le ha orientado en la tarea de saltar el muro que le impide encontrar el sentido y uso de este conocimiento.

Terminaré la referencia, a este libro de Bettelheim con una frase muy impactante que retoma de Ana Sullivan, maestra de Helen Keller y dice:

Parecen (los sistemas de enseñanza) edificados sobre la suposición de que todo niño es una especie de idiota al que hay que enseñar a pensar. Hoy en día parece que nuestro sistema de enseñar a leer considera al niño cinco veces más idiota y cinco veces más incapaz de pensar que hace unos cien años. (51)

La postura de esta propuesta es de oposición a esas tesis que consideran al niño como un incapacitado y aún más nos dirigimos a recuperar competencias lingüísticas, cognoscitivas y emocionales; en tanto que lo conceptualizamos como un ser que constantemente está preguntándose sobre lo que intenta asimilar

(50).- Id.

(51).- Ibid. p. 41.

escolar y extraescolar, que es activo intelectualmente porque -
construye ideas y categorías propias que lo llevan a comprender
parte de su mundo.

6. ESTRATEGIAS DIDACTICAS

6.1. Encuadre de las estrategias didácticas

La lengua escrita por sus manifestaciones, usos, e implicaciones sociales es un objeto de estudio interesante desde cualquier perspectiva que se le aborde y analice, aún bajo aquellas explicaciones que rebasen el campo de lo escolar.

Como objeto en sí, la lengua escrita es toda una entidad conceptual que se manifiesta materialmente en un sistema de escritura organizado a través de signos lingüísticos (palabras) que representan de manera gráfica a la lengua materna, la cual el sujeto conoce, domina, y la explicita en sus actos cotidianos de relación y contacto con los demás sujetos sociales; dicho en otras palabras, es una estructura propia que se constituye en una forma de representación de la lengua, siendo a la vez uno de los instrumentos culturales más importantes que la humanidad ha elaborado en su devenir histórico y que sin duda alguna al ser humano le abrió amplias posibilidades para avanzar en los distintos campos del conocimiento. El hombre la usa entre otras cosas, para comunicarse, guardar memoria de hechos, expresar sentimientos e ideas obtener información, trascender temporal y espacialmente, etc.; así se observa que este objeto cultural es base para una adaptación al medio socio-cultural donde el hombre habita.

En la escuela primaria a este objeto conceptual se le otorga gran importancia porque se actúa con la creencia de que basta con su apropiación para que el escolar pueda acceder a las demás áreas curriculares que contemplan contenidos científicos, tecnológicos, humanísticos, sin aclarar los demás factores que condicionan el acceso a los otros contenidos curriculares. Se sitúa a la lengua escrita como el eje sobre el cual descansa el trabajo de las demás áreas escolares.

Eso es, por un lado, lo que piensa la escuela primaria con respecto a la lengua escrita, pero en el otro lado está el alum-

no. Desde la visión del niño escolar podemos pensar otra cosa y si bien es cierto que la lengua escrita como objeto cultural o instrumento de acceso a las diferentes manifestaciones del conocimiento es de gran relevancia para cualquier individuo, también lo es que, hasta que el educando la asimila a sus esquemas de interpretación, la comprende en sus funciones y en sus usos, podemos atrevernos a expresar que adquiriera esa importancia pregonada por la escuela primaria.

Así, tenemos que la lengua escrita tiene y se le otorga -- gran importancia; pero el sujeto escolar (alumno) la tiene que descubrir; o, en otras palabras con sus aproximaciones a este objeto la va adquiriendo, y la encuentra importante para el desarrollo de su vida; mientras no sucede lo descrito, ésto no es nada para él. Sin embargo, es en los procesos de interpretación y producción de textos, donde la escuela primaria descansa gran parte de la apropiación de los otros contenidos escolares que determinan los programas oficiales y de los cuales los alumnos deben de mostrar dominio en su tránsito por la institución escolar.

De esta forma la escuela primaria y el conjunto de prácticas que dinamizan los docentes para que los alumnos se apropien de la lengua escrita, tienen como objetivo básico que los alumnos se conviertan en "hábiles usuarios" de este objeto cultural en un ciclo escolar. En otras palabras, lo anterior significa que los alumnos de primer grado, en un ciclo escolar, aprendan a escribir dictado, redactar pequeños párrafos con coherencia y, ante textos escritos, los lean con fluidez y obtengan su -- comprensión⁽⁵²⁾. Esto demuestra que la atención básica gira en torno a que los niños descubran el carácter alfabético de nuestro sistema de escritura y que, por consecuencia los alumnos --

(52).- Aunque esto se contraponga a la exigencia del programa oficial que de manera textual dice: "Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura". SEP, Libro para el maestro, primer grado. 1980, México.p. 45.

elaboren los demás aspectos que caracterizan la funcionalidad del sistema de escritura en las prácticas cotidianas; como por ejemplo los aspectos que tienen relación con las reglas de coherencia lineal y global para la producción e interpretación de textos, las diversas estructuras y estilos para producir y leer un texto, la funcionalidad del sistema de escritura (su sentido pragmático) en situaciones de la vida real.

En esta propuesta se cuestiona la idea de que el niño al descubrir, y apropiarse del carácter alfabético de la escritura detenga ahí su camino en la construcción del sistema de escritura, o que con esto ya logró salvar los principales problemas en referencia a este objeto de conocimiento. Al contrario de esto, se piensa que este descubrimiento le plantea nuevos problemas que es conveniente precisar y conocer.

En las prácticas de los profesores en servicio de la escuela primaria este aspecto está muy descuidado, quizás porque se desconoce lo que todo esto implica; y, por lo regular, no se interesan en reflexionar:

- ¿Cómo el niño alfabético piensa la lengua escrita?,
- ¿qué usos le puede otorgar en la realidad al leer y al escribir?,
- ¿para qué le puede servir al niño este objeto de conocimiento?,
- ¿le es funcional al niño?,
- ¿qué espacios de aplicación piensa con respecto a la lengua escrita?.

En esta propuesta de intervención didáctica se enfoca la atención hacia el niño escolar que ya ha elaborado el carácter alfabético del sistema de escritura; así como algunas características fundamentales del mismo. En este estudio hemos tratado de acercarnos a alumnos de diferente grado escolar, donde a partir de una exploración o charla informal, registro de sus co

mentarios, observación de sus escrituras y lecturas, etc.; intentamos precisar qué esquemas o representaciones poseen en torno a los usos de la lengua escrita. Donde se observa, a la vez cómo estas formas de representar los usos de la lengua escrita están estructurados; es decir, si son limitantes u obstaculizantes para pensar o aplicar usos más amplios; por cuáles situaciones se ven influidas; si los niños elaboran usos alternativos - propios o sólo incorporan los socialmente establecidos.

La idea es que los escolares elaboran esos esquemas de conocimiento en torno a qué usos puede darle o da a la lengua escrita. Tales esquemas aún no son explorados y por lo tanto, en la escuela primaria, no son tomados en cuenta para el trabajo - en relación con la producción e interpretación de textos.

El supuesto del cual partimos en esta propuesta didáctica es: que al atender los esquemas de conocimiento que los niños elaboran en torno al uso de la lengua escrita es como se puede ampliar o romper con representaciones restringidas o limitadas por parte de los niños alfabéticos y llevarlos, a través del diseño de algunas situaciones didácticas, a que se den cuenta de la amplitud de usos y de la re-construcción de algunos no considerados; así como las posibilidades de comunicación e intercambio al variar su uso.

Los propósitos que se persiguen y los cuales quedan abiertos de manera permanente, es conocer y analizar de manera general las características de algunos de los esquemas de conocimiento que el niño alfabético elabora en torno al uso de la lengua escrita y que sirvan estos conocimientos de apoyo para derivar posibles estrategias didácticas que apoyen el proceso de construcción de los niños alfabéticos en esta dirección abordada.

6.2. Fundamentación de las estrategias didácticas

Al diseño de cualquier conjunto de estrategias didácticas le subyacen una serie de principios de carácter diverso. Estos tienen que ver con los elementos básicos que se dinamizan en el proceso enseñanza-aprendizaje y con aspectos más generales; de los cuales el profesor en servicio deberá estar informado para que -- pueda establecer las relaciones que se dan entre éstos al momento de concretizar sus actividades en el aula. Dichos principios son los que a continuación se enuncian:

- á). Psicológicos: Que tienen relación con;

 - la concepción de desarrollo y aprendizaje,
 - el cómo el sujeto aprende, los mecanismos de aprendizaje,
 - la idea de sujeto epistémico,
 - los factores que influyen para que se de el desarrollo y el aprendizaje.
- b). Epistemológicos: Los cuales tienen que ver con;

 - la concepción de conocimiento,
 - cómo se accede al conocimiento,
 - qué es el conocimiento,
 - el pasaje de diferentes niveles en el conocimiento,
 - cómo se origina el conocimiento en el sujeto epistémico
- c). Pedagógicos-didácticos: Que, entre otras cosas, indican aspectos como los siguientes;

 - los fines de la educación en el nivel primario,
 - los objetivos de grado, así como aquellos que se plantean a lo largo de cada situación didáctica,
 - los contenidos escolares,
 - los recursos didácticos,
 - los procedimientos y las actividades,
 - la actuación de los sujetos escolares.

Dichos principios teórico-metodológicos deben de considerarse y sintetizarse en la acción pedagógica que el docente desarro-

lla a través de las estrategias didácticas que se han pensado.

En nuestro caso las estrategias didácticas que hemos elaborado en esta propuesta pedagógica tienen que dar cuenta de los principios antes mencionados. Sólo así podemos cuidar el grado de congruencia que tienen que poseer en su interior estas estrategias, donde también es conveniente observar y coordinar los siguientes elementos:

1). El objeto de conocimiento: En este caso el contenido escolar que se refiere a la lengua escrita y los usos socialmente aceptados, o creados por otros sujetos.

2). El sujeto que conoce: Que se refiere al niño alfabético y al conocimiento por parte del profesor de algunas de las conceptualizaciones que ellos elaboran con respecto a los usos que a la lengua escrita le atribuyen. El considerar al sujeto que conoce y sus esquemas de conocimiento para saber cómo apropiarse sus avances en el sentido que venimos abordando.

3). Objetivos o metas: A dónde arribaremos, o hacia donde conducimos a los niños alfabéticos, en estrecha relación con las características del objeto de conocimiento.

4). Los tiempos: Que abarcan las actividades de un día de clases, una semana, a través del ciclo escolar, etc.

5). Procedimientos, actividades, y recursos: A través de los cuales operativizaremos en el grupo-clase los elementos antes mencionados, así como los principios psicológicos, epistemológicos, y pedagógicos-didácticos.

6). El contexto institucional y social: Que implican en el profesor en servicio su recuperación, reflexión y toma de conciencia, porque es el espacio histórico-social y concreto donde se operativizará toda la propuesta aquí esbozada.

En el marco teórico donde apoyamos estas reflexiones se hizo mención de la postura psicológica, epistemológica y pedagógica



ca que esta propuesta de trabajo sigue y de la cual no debemos de apartarnos. En la consulta y análisis de teóricos de la psicología genética, investigadores y educadores que siguen esta línea, se plasman principios, conclusiones, tesis, ideas, visiones teóricas, etc., que en mucho influyen en la manera como se estructuran estas estrategias didácticas. En éstas, se vuelve hacer mención⁽⁵³⁾, se tienen que recuperar y estar siempre presentes estos principios didácticos:

- * El niño es un sujeto activo que piensa, razona, categoriza, hipotetiza sobre su realidad para significarla.
- * La interacción entre los niños favorece el aprendizaje grupal e individual.
- * los aprendizajes de los niños alfabéticos son construcciones intelectuales y no imposiciones del profesor sobre los alumnos.
- * Las hipótesis de los niños son muy diferentes a las del adulto, por lo que debemos de reconocerlas en el trabajo cotidiano.
- * El error es parte del proceso de adquisición del conocimiento, mejor que reprimirlo entender por qué se está presentando, es nuestra obligación.
- * Reconozcamos en cada actividad la competencia lingüística de los alumnos para apoyarlos en su ampliación.
- * El aprendizaje escolar no es exclusivo de y para la escuela; sino que debe preparar para la vida del alumno fuera de ella
- * Atendamos el interés del niño alfabético, pero no olvidemos que las actividades necesitan también del interés del profesor.
- * Las oportunidades de relación con la lengua escrita entre los alumnos no han sido iguales; tengámoslo presente y aprovechémoslo.

(53).- Si desea el lector profundizar o recordar estas informaciones lo remito a que consulte el apartado intitulado "Marco Teórico".

6.3. Ejes que se proponen para derivar estrategias de intervención didáctica en atención al objeto de estudio de esta propuesta pedagógica

Las estrategias didácticas para atender las conceptualizaciones que los niños alfabéticos construyen en torno al uso de la lengua escrita y de esta manera propiciar su avance y ampliación proponemos sean planteadas y diseñadas a partir de los siguientes ejes; que constituyen de manera sintética la esencia de lo que aquí se problematizó, analizó e investigó. Estos ejes, cabe hacer la aclaración, no agotan en ninguno de los sentidos las posibilidades de creación o derivación de otros ejes que vengán apoyar la apropiación por parte de los alumnos del objeto de estudio que se ha tomado en esta propuesta pedagógica.

6.3.1. Eje 1, actividades que favorezcan la ampliación de los esquemas de conocimiento de los niños alfabéticos con relación a dónde pueden usar la lengua escrita

Enseguida mencionaré el nombre de algunas actividades pertinentes a este eje, del cual se desarrollará de manera más o menos detallada una o dos actividades. Con los demás ejes seguiremos una mecánica similar. El objetivo es que se capten los criterios generales que nos llevaron a proponer tales actividades y su respectivo diseño o estructuración.

Nombre de algunas actividades para este eje:

- . La biblioteca,
- . ¿podemos leer y escribir en casa?,
- . ¿dónde podemos leer?,
- . escritura y lectura situados en lugares diferentes a los del salón de clases,
- . pensamos en lugares donde podamos leer y escribir (supermercados, bardas, cines, periódicos, playeras, etc.).

Las actividades que se muestran en este eje, tampoco constituyen una fórmula o receta a seguir al pie de la letra para obtener resultados rápidos; sino que son sugerencias a las cuales pueden hacerse agregados o suprimirle determinadas acciones.

Enseguida menciono de manera pormenorizada dos actividades para este eje.

6.3.1.1. La biblioteca (actividad grupal)

Objetivo: Que los niños se relacionen y entiendan - qué se hace en una biblioteca y cómo la pueden aprovechar para la vida escolar.

Esta actividad se planteará a través de varios momentos, - mismos que permitirán al grupo acercarse al objetivo planteado.
PRIMER MOMENTO: En un día normal de clases al iniciar las labores cotidianas, o después del recreo, el profesor podrá plantear a sus alumnos, lo siguiente:

- ¿Saben ustedes qué es una biblioteca?,
- ¿las conocen?,
- ¿alguién ha estado en alguna?,
- ¿cómo son?,
- ¿qué hay?,
- ¿para qué sirven?,
- ¿a qué creen que va la gente a la biblioteca?.

El profesor organizará al grupo de tal manera que todos -- los alumnos expongan sus conocimientos en torno a ese lugar, -- mismos que los jefes de fila rescatarán para posteriormente hacer una lectura a todo el grupo que sintetizará lo que saben -- los niños acerca de la biblioteca. Cuando el profesor perciba que las informaciones se repiten o los niños ya no hacen su exposición, pedirá a los jefes de equipo o fila lean para todo el grupo lo que lograron escribir sobre la biblioteca. Con base - en esto comentará:

... todo lo que leyeron sus compañeros es lo que sabemos sobre la biblioteca, el cual es un lugar que todos los niños que vienen a la escuela deben de conocer, porque se relaciona con lo -

que aquí estudiamos, pero:

- ¿Todo lo que han dicho nos explica qué es una biblioteca, o habrá otras cosas que no sabemos?.

El profesor estará muy atento al tipo de respuestas que los alumnos emitan, para cuestionarlos;

- ¿Cómo podríamos hacer para saber más acerca de la biblioteca?.

Los niños probablemente contestarán:

- . Preguntando a los que han ido,
- . ir con el director para que nos digan más cosas,
- . buscar en los libros,
- . preguntar a nuestros padres.

A partir de estas respuestas propondrá a los alumnos buscar más información que nos explique el funcionamiento de la biblioteca.

SEGUNDO MOMENTO: Con base en lo anterior este momento consistirá en organizar al grupo para que busque la información sobre bibliotecas, distribuyendo para ello tareas a todos los equipos. Esta información se buscará en horas extraclase, se sugiere que los niños se auxilién de : fuentes orales (papás, hermanos, directores de las escuelas, etc.), fuentes escritas (libros, revistas, enciclopedias, carteles, fotografías, dibujos, etc.) para obtener la información.

Pueden distribuirse las siguientes preguntas, una por equipo, para que sobre eso indaguen; las preguntas son:

1. ¿Qué es una biblioteca?,
2. ¿qué se hace en la biblioteca?,
3. ¿qué hay en la biblioteca?,
4. ¿para qué sirve una biblioteca?,
5. ¿quién va a la biblioteca?,
6. ¿pueden los niños ir a la biblioteca?.

Los niños podrán organizar toda la información en su cuaderno, en hojas blancas, en carteles, haciendo dibujos, etc. - Esto se expondrá a la clase por cada equipo, el cual seleccionará a un integrante que los represente en su exposición.

Al momento de estar realizando su exposición cada equipo, el profesor estará atento para enfatizar que la biblioteca la debemos de conocer porque:

- Es un lugar donde podemos resolver parte de nuestras tareas escolares.
- Nos permite realizar algunas investigaciones, contestar a -- nuestras dudas.
- Leer lo que a nosotros nos guste.
- Estar concentrado cuando estamos leyendo o escribiendo algo.
- Pone a nuestro alcance datos o informaciones que no imaginábamos.

Al final del todo el trabajo de exposición y la puesta en contacto de lo que se hace en la biblioteca, en qué nos sirve, etc., el profesor aprovechará para que los niños en un "texto libre" escriban sobre la biblioteca lo que más les gustó, o lo que deseen saber acerca de ella.

NOTA: Esta actividad puede complementarse, dependiendo de donde se encuentra ubicada la escuela primaria, con una visita a -- una biblioteca pública. Esta bajo un plan de visita, donde profesor y alumnos participen por igual.

6.3.1.2. ¿Dónde podemos leer y escribir?, (actividad por equipo)

Objetivo: Con el desarrollo de esta actividad se -- pretende que los alumnos amplíen su conceptualización acerca de dónde pueden usar la lectura y la escritura.

Esta actividad y la forma en que la plantea el profesor a

sus alumnos, tratará de recuperar las ideas de éstos con relación a los lugares donde ellos piensan se puede leer; las recuperará y las conflictuará con el fin de que avancen en su idea de que no nada más en la escuela o en la casa se puede leer y escribir. A través de esta actividad los alumnos se percatarán de que si se sabe leer y escribir, si se tiene lo indispensable para realizar un acto de tal naturaleza (algo con qué trazar -- las grafías y material escrito), es posible desarrollar un acto de lectura y escritura en diversas partes y no necesariamente en la escuela.

La actividad puede iniciar cuestionando el profesor al grupo de la siguiente manera:

- ¿Ustedes dónde creen que nosotros podemos leer y escribir?, probablemente los alumnos contestarán:

- En la escuela,
- dentro del salón de clases,
- en la casa, etc.

Lo que aprovechará el profesor en servicio para organizar al grupo y sacarlo fuera de la escuela donde realizarán una lectura y/o escritura⁽⁵⁴⁾, en esta salida el profesor dirá a los alumnos:

...Todos van a llevar un libro (el, que ello elijan), porque lo vamos a necesitar al lugar donde vayamos.

Instalados ya en el lugar, el maestro les dice:

...Ahora todos se pondrán cómodos, se sentarán como más les guste para que puedan leer la lección del libro. Intenten no hacer mucho ruido para que todos nos concentremos y puedan al final de la lectura decir de qué se trató lo que leyeron (o lo pueden escribir en tarjetas u hojas que entregarán al profesor)

(54).- Se recomienda se realice la salida cerca de la escuela, en la plaza, en la refresquería, a un costado de la iglesia, etc.

Culminando el acto por todos los escolares preguntará:

- ¿Qué necesitaron para poder leer y/o escribir?,
- ¿alguién no pudo leer y escribir?,
- ¿dónde estamos leyendo y escribiendo?,
- ¿necesitamos estar en la escuela o en el salón de clases para poder leer y/o escribir?.

Estas preguntas se dirigen a que los alumnos rompan con su idea de que sólo en algunos lugares privilegiados se puede leer y escribir, o intenten reflexionar sobre la actividad que acaban de efectuar.

Una vez que finaliza este acto, si alcanza el tiempo o en otra sesión, el profesor invitará a los alumnos (formados por equipos) a que piensen y a la vez hagan una lista de lugares donde podamos leer y escribir. Esta lista será anotada en el pizarrón y se discutirá si es cierto de que se puede llevar a cabo un acto de tal naturaleza en el lugar que propone el equipo.

Esto permitirá que los alumnos se ubiquen en su medio donde viven y trasladen esta actividad fuera de la escuela.

6.3.2. Eje 2, actividades que favorezcan el descubrimiento o toma de conciencia en los niños alfabéticos de para qué les puede servir la lengua escrita en la vida cotidiana

Las siguientes actividades pensamos son pertinentes a este eje, reconociendo simultáneamente la existencia de otras actividades que aborden la idea central que este eje pretende favorecer en los alumnos alfabéticos.

- Hacer recados,
- elaborar su diario en casa (guardar recuerdos),
- elaborar su diario en la escuela (individual),
- redactar cartas a sus amigos, familiares, periódicos, revistas, etc.,
- marcar sus propiedades (con sus nombres),

- leer cuentos, historietas para:
 - divertirse,
 - recrearse,
 - leer en libros, revistas, colecciones científicas:
 - para investigar,
 - para estudiar,
 - leer y escribir nombres para enterarse de:
 - los anuncios,
 - locales,
 - comerciales, etc.
 - leer y escribir la lista del "super",
 - escribir cuando están:
 - alegres,
 - tristes,
 - cansados,
 - con miedos,
 - enojados,
 - ayudarle en la lectura a sus papás, con relación al uso peculiar en su trabajo,
 - escribir y leer los recuerdos de su vida.
- Enseguida propongo el desarrollo de una actividad adecuada a este segundo eje.

6.3.2.1. Elaborar su diario en casa (actividad individual)

Objetivo: Llevar a los alumnos a que reflexionen o tomen conciencia de algunos usos de la lengua escrita en situaciones no escolares (guardar memoria de sucesos personales).

El profesor aprovechará el inicio del curso escolar para invitar a los alumnos a que formen su diario personal en casa. Antes de esto para lograr tal objetivo, el maestro en una reunión

con padres de familia pedirá un pequeño cuaderno de unas cien o docientas hojas y explicará a los padres que en ese cuaderno los alumnos escribirán los sucesos, anécdotas, hechos, que consideren los niños más importantes para su vida; se les sugerirá que lo hagan diariamente pero sin forzar ni castigar al niño, ya que ésta tiene que ser una actividad libre y que surja del mismo interés en el niño para hacer sus propias anotaciones. El profesor aprovechará para aconsejar a los padres de familia de que deben otorgarle apoyo y confianza al niño al momento de realizar ésta y otras actividades; así como el interés permanente al preguntarle:

- ¿Qué escribirías ahora en tu diario Pedrito?,
- ¿alguna anécdota importante te tocó vivir?,
- ¿inventaste algún juego nuevo?,
- ¿te la pasaste triste?.

Recuerda también que tu diario es tu amigo y le gusta que le cuentes tus anécdotas a través de tu lápiz.

Decir a los ~~padres~~ padres que con esto queremos lograr con los --- alumnos la toma de conciencia de algunos usos de la lengua escrita, y que esta tiene su funcionalidad sólo cuando el niño le encuentra usos que se relacionan con su vida; en este caso registrar lo más importante que les pasa en el día y dejen de verla como una actividad meramente escolar.

En el grupo, el profesor a través de un cuento o una historia narrará a los alumnos la actividad de un sujeto cualquiera que se dedicó o preocupó en ir registrando todos los días o cuando la situación o suceso lo ameritaba, los momentos más importantes, más impactantes para él. Esto dió como resultado final un libro llamado "diario personal", el cual es una narración muy bonita que nos cuenta parte de la vida del autor.

Cuando el profesor manifiesta a sus alumnos tal cuento o --

historia, cuestiona al grupo de la siguiente manera:

- ¿Cómo le hizo el señor para hacer su diario?,
- ¿qué necesitó el señor para hacerlo?,
- ¿qué registraba en su diario?,
- ¿cómo le hacía?.

Resueltas las interrogantes por el grupo, ahora el profesor preguntará:

- ¿Podrán hacer ustedes un diario personal?,
- ¿qué necesitan hacer y saber?,
- ¿qué anotarían en el diario?,
- ¿les gustaría saber al final del año escolar, qué les pasó y -- qué fue lo que hicieron?,
- ¿qué hacer para no olvidar lo que nos gusta, lo que nos pasa -- con la gente, con nuestros amigos por muchos, muchos días, me-- ses y años?.

Si los alumnos no llegasen a mencionar que a través de la escritura podemos guardar memoria de algo que pasó, el profesor propondrá que es por medio de la escritura que logramos no olvidar - las cosas, lo que nos sucede, lo que nos gusta o nos disgusta; ya que éstas quedan grabadas en las palabras cuando una las va a --- leer, así invitará a los alumnos a formar su diario personal el - cual lo tendrán en su casa, donde lo guardarán y cuidarán auxiliados por sus padres.

Será hasta el final del ciclo escolar cuando lo llevarán al salón de clases para intercambio con los demás compañeros, ente--rándose así de los que les pasó.

NOTA: Hay que recordar que estas actividades se proponen porque los alumnos poseen distintas representaciones de los usos concre- tos de la lengua escrita, y si bien es cierto que algunos ya des- cubrieron estos usos, otros alumnos todavía no amplían su cuadro de usos y es conveniente tenerlo presente a cada momento.

6.3.3. Eje 3, actividades que propicien la construcción de usos alternativos de la lengua escrita

Estas, que a continuación se mencionarán, son algunas actividades que se consideran son adecuadas para este eje:

- Comunicación a través de corcholatas,
- Elaborar mensajes secretos en prendas de vestir,
- El periódico de quejas y sugerencias del grupo,
- Estructurar, como los niños lo deseen, sus recados, demandas o peticiones,
- Leer en el lugar que más les gusta y cómo les gusta,
- Leer y escribir en las bardas de anuncios,
- Escribir en otras partes que no sean los cuadernos o libros - de ejercicios.

Enseguida se concretiza la explicación de una actividad de este eje.

6.3.3.1. Comunicación a través de corcholatas (actividad por equipos)

Objetivo: Esta actividad va encaminada a que los alumnos se den cuenta de que existen usos alternativos de la lengua escrita y que ellos pueden inventar o recuperar esas formas peculiares de usar los actos de lectura y escritura.

Para el desarrollo de esta actividad se propone la siguiente secuencia de acciones, mismas que tomará en cuenta a cada momento, las conceptualizaciones de los niños sobre el uso de la lengua escrita, para contrastarlas, contraponerlas grupalmente conflictuarlas, etc.

Primero el profesor tendrá que reconocer conjuntamente con sus alumnos que a través de la escritura y la lectura nos estamos comunicando con mensajes precisos que se pueden referir a diferentes facetas de la vida, del mundo, etc., que no existe sólo una forma, sino que éstas son variadas.

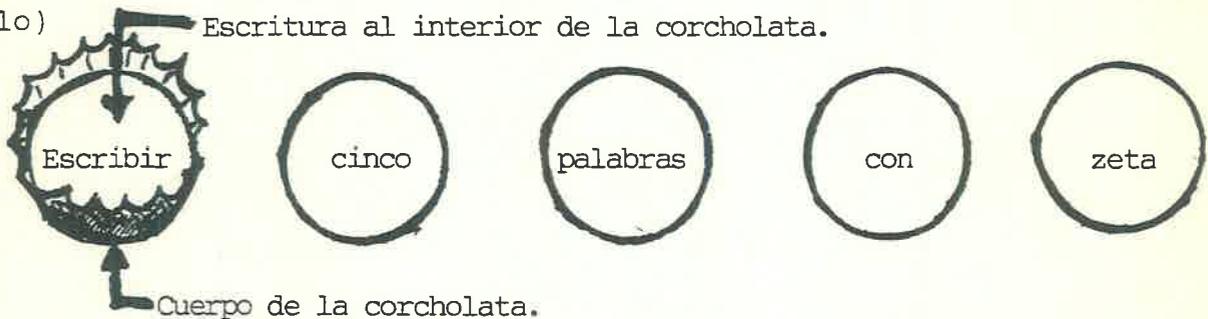
Con esta plática el profesor intenta ubicar a los educandos

que a continuación tratarán de comunicarse a través de la escritura y la lectura; pero usando una forma o medio que muchos niños usan a manera de juego.

La secuencia a seguir es la siguiente:

- a). Organizará al grupo en equipos de cinco integrantes cada uno.
- b). Se auxiliarán los equipos con:
 - Corcholatas (de 10 a 20 por equipo),
 - plumas de tinta azul o negra para escribir en el corcho o en el plástico de la ficha (interior de la ficha),
 - bolsas de plástico transparente de helado y bolsas grandes tantas como equipos se formen en el grupo,
 - ligas para atar la bolsa con el conjunto de fichas que lleven el comunicado,
 - gises y pizarrón,
 - cuadernos para los miembros de los equipos.
- c). Cada equipo, una vez que tenga todas las corcholatas, seleccionará 5 para mandar un comunicado a otro equipo del grupo. Estas 5 corcholatas se introducen a una bolsa transparente, como las que utilizan para hacer heladitos, éstas irán sujetas con una liga, la cual resguardará que no se altere el comunicado, sea que se salga alguna, o un alumno quiera agregar más.

Los miembros del equipo acatarán la regla de que solamente utilizarán 5 corcholatas para estructurar su comunicado, (ejemplo)



d). Un equipo mandará un comunicado a través de corcholatas a -- otro equipo, éste con la participación de sus integrantes acomodará sus corcholatas siguiendo una secuencia lógica que les permita leer el comunicado, e interpretarlo para hacer lo que se expresa.

e). Cuando el equipo no logre hacerlo, el profesor invitará a -- otros equipos a que los auxilien para entender el comunicado.

f). La finalidad del comunicado es que los alumnos del equipo al cual se le envíe, lo formen, lo interpreten y hagan lo que ahí se dice. El profesor explica a los alumnos que el comunicado puede llevar órdenes como las siguientes:

- "Escribir cinco palabras con zeta",
- "leer una lección en el libro",
- "dibujar un gato con colores",
- "ir al patio a saltar",
- "escribir diez nombres de animales",
- "pedir la hora al profesor de sexto grado.

g). Una vez que se elabore el comunicado, se envíe al equipo, se interprete, se ejecute, los alumnos escribirán cada comunicado en su cuaderno, para vigilar que éstos no se repitan.

NOTA: Aunque estas actividades se proponen hacer reflexionar, al momento de su operativización, a los alumnos sobre los usos establecidos y alternativos de la lengua escrita, sabemos que indirectamente se favorecen las características del sistema de escritura como lo son: segmentación, consolidación de la correspondencia grafo-fonética, las convenciones ortográficas, etc.

6.3.4. Eje 4, actividades que favorezcan la reflexión de los niños alfabéticos para descubrir cómo se usa la lengua escrita en los diferentes trabajos

Se propone que el profesor lleve a los alumnos a pensar en -

torno a estas actividades:

- Cómo usa el leer y el escribir el doctor,
- cómo escribe un paletero, ¿qué cosas leería un paletero?,
- si un mecánico lee, ¿cómo lo hace?, ¿le sirve la lectura?,
- ¿cómo le debe hacer una persona para que le sirva en su vida la lectura y la escritura?

A continuación se explicita una actividad y su desarrollo, en relación a este eje.

6.3.4.1. ¿Cómo usa la lectura y la escritura el ...? (actividad grupal)

Objetivo: Esta actividad tiende a favorecer la reflexión de los alumnos para que descubran y tomen conciencia de cómo se usa la lengua escrita en los diferentes trabajos que conocen y dejen de considerarla como un acto exclusivo de la escuela.

Bajo este procedimiento que a continuación se expondrá pretendemos que el profesor lo entienda y lo aplique con otras variantes que intenten alcanzar el objetivo anterior.

El profesor podrá pedir a los alumnos con un día de anticipación que traigan al salón, libros, revistas, fotos, periódicos escritos, carteles sobre la actividad que realiza, por ejemplo, un mecánico.

Al día siguiente iniciará cuestionando a los alumnos:

- ¿En qué trabajan sus papás?,
- ¿ y sus vecinos, en qué trabajan?,
- ¿son iguales todos los trabajos?,
- ¿dónde realizan el trabajo?, etc.

El profesor intentará recuperar toda la competencia de los alumnos sobre este tema. Una vez agotado los comentarios sobre los distintos trabajos, retomará la actividad del mecánico, y -- preguntará:

- ¿Qué se encargó para traer ahora?,
- ¿qué encontraron?,
- a ver Ernesto, podrías decirnos a todos, ¿qué encontraste sobre la actividad que hace el mecánico?,
- tú, Marisol, ¿a quién le preguntaste para saber lo que hace un mecánico?.

Con la exposición, los comentarios, las ideas de los alumnos sobre la actividad del mecánico, ellos estarán enterados de manera general qué hace, cómo lo hace, con qué lo hace, dónde lo hace. A partir de este momento el profesor aprovechará para preguntarle a los alumnos lo siguiente: ⁽⁵⁵⁾

- ¿Cómo usa la lectura y la escritura el mecánico?,
- ¿le servirá?,
- ¿cómo la usará?,
- ¿qué hará para comprender el funcionamiento de las nuevas herramientas?,
- ¿de qué manera hace sus pedidos de refacciones?,
- ¿cómo estudia el funcionamiento de los nuevos carros?, etc.

Con estas interrogantes el profesor conflictuará o pondrá en duda a los alumnos de si realmente le servirá al mecánico saber leer y escribir, o recuperará la experiencia de los escolares sobre el trabajo del mecánico, los cuales pueden asegurar -- las formas en que los mecánicos la usan.

En el clima de esta discusión el maestro estará muy pendiente para captar qué alumnos no consideran que el mecánico en algún momento de su trabajo se auxilie; o use la lengua escrita. Para esto se auxiliará a través de los ejemplos que exterioricen los mismos alumnos o él.

El profesor tratará de recuperar para sus alumnos básicamente --

(55).- Los alumnos podrán pensar que algunos o la mayoría de los mecánicos que ellos conocen no saben leer y escribir, pero el maestro lo relativizará-- y les dirá que también existen muchos mecánicos que si saben leer y escribir-- tratará en su secuencia didáctica de referirse a éstos.

aquellos momentos en qué el mecánico se vea en la necesidad de leer y escribir algo, como por ejemplo:

- * Al leer las instrucciones para instalar un termo, un filtro, una banda, un sellador, que es diferente a los que se han puesto previamente, o anteriormente.
- * Al hacer un pedido (por escrito) de los materiales y refacciones que usará para reparar un automóvil.
- * Cuando se enfrente al desmonte de partes de un automóvil de un modelo reciente.
- * Cuando hace un inventario de las nuevas piezas que utilizará para desarrollar su trabajo.

Con esta secuencia se intenta que los alumnos desborden su representación de cómo y dónde se usa la lengua escrita.

Con el abordaje de estos ejes y sus respectivas actividades el maestro inventará o podrá proponer otras variantes, sin olvidar que con la realización de estas actividades llevaría a los niños alfabéticos a romper con los mitos de:

- Dónde se lee,
- con qué se lee y escribe,
- quién lo puede hacer,
- quién lo hace.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado un tratamiento más o menos extenso con relación al objeto de estudio delimitado en esta propuesta pedagógica, que se refiere a las conceptualizaciones en torno a los usos que el niño alfabético hace de la lengua escrita, podemos expresar que, de manera general, hemos avanzado un peldaño más en el intento de comprender cómo piensan los alumnos concretos que asisten a la escuela primaria un objeto de conocimiento particular: La Lengua Escrita; este contenido curricular que enfrentan a lo largo de su historia escolar. Recordando además que como lo señalamos a lo largo de la estructuración de este trabajo la lengua escrita está mediada por una serie de prácticas y concepciones que muchas de las veces no favorecen el avance que los escolares debieran tener en relación a este contenido de aprendizaje escolar.

El nivel de comprensión al cual arribamos al final de este documento, se dió gracias al tratamiento aplicado a nuestras ideas con respecto a la lengua escrita y a las conceptualizaciones de los alumnos sobre este objeto cultural y sus usos, concretizándose todo lo anterior con esta propuesta didáctica que ahora presentamos.

En ella se describen primeras aproximaciones de cómo hacer reflexionar a los alumnos sobre los esquemas de conocimiento que les permite entender los eventos de leer y escribir, así como los contextos sociales donde se están presentando.

Es fácil observar que la preocupación básica de lo que aquí se plantea va encaminado a que los alumnos reflexionen en torno a las funciones y la utilidad de la lengua escrita, para que puedan inventar o proponer usos alternos y los lleve esto a extrapolar este instrumento cultural a su vida, a sus costumbres, a sus deseos, a sus inquietudes, en general a su proceso de formación.

Las estrategias didácticas pretenden orientar al profesor para que trabaje con los alumnos de una forma que los lleve a romper y por consiguiente, a modificar sus conceptualizaciones con respecto a qué usos le asignan a la lengua escrita y salve, en parte, el problema de que a los alumnos no se les propicie un trabajo de reflexión con relación a este objeto cultural y los aspectos que insistentemente hemos señalado.

En esta propuesta pedagógica abordamos un sentido del proceso de apropiación de la lengua escrita de la cual los alumnos dan cuenta al estar insertos en la escuela primaria, por lo tanto se hace necesario seguir pensando qué interrogantes o problemas pueden desprenderse a partir de éste y otros trabajos, que permitan explicarnos con mayor amplitud cómo los alumnos van incorporando a su estructura mental un objeto de conocimiento determinado y poder así definir con un mayor sentido las estrategias de intervención didáctica en el grupo escolar.

Por último vale decir que los objetivos que se trazaron para la elaboración de esta propuesta pedagógica fueron alcanzados en su gran mayoría, quedando como compromiso la necesidad de sistematizar más las conceptualizaciones de los niños alfabéticos con relación a los usos que le asignan a la lengua escrita, para así poder precisar categorías que nos expliquen con más profundidad algunas formas de pensamiento que los alumnos tienen de la lengua escrita y su uso.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, Elena L. La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. Documento de trabajo para la capacitación del proyecto IPALE, SEP-DGEE, 1988, 17pp.
- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan. Aprender a leer. (colección de los noventa, # 3), Ed. Grijalbo, México, 1989, 294 pp.
- BORDIEU, Pierre. "Los tres estados del capital cultural", en Revista sociológica. No. 5, UAM-Azcapotzalco, México, 1987 11-17pp.
- CARRIZALES RETAMOZA, César. Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual. (serie Debate Pedagógico II), UAM, Morelos, México, 1988, 85pp.
- COLL, César, Comp. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. siglo XXI, 1988, 224pp.
- CUBERO, Rosario. "Los esquemas de conocimiento de los niños", en Revista Cuadernos de Pedagogía. Ed. Fontalba, diciembre de 1988, No 165, Barcelona, España, 95pp.
- EGGLESTON, Jhon. "Sociología y currículo" en (Ant.) El método experimental en la enseñanza de las ciencias naturales. SEP UPN, 1988, México, 24pp.
- FERREIRO, Emilia. Los hijos del analfabetismo. Propuestas de alfabetización en América latina. México, Ed. siglo XXI 1989, 183pp.
- _____ y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. siglo XXI, 1989, 367 pp.
- _____ y Colab. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, DGEE, 1979, 298, pp.
- _____ y Margarita Gómez Palacio M. Comp. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. siglo XXI, México, 1982, 354pp.
- FRIAS SARMIENTO, José Manuel. "La práctica docente: una realidad ignorada. En Revista Arataia, CISE-UAS, No 1, noviembre 1989, Culiacán, Sinaloa, México, 47pp.
- GOMEZ PALACIO M. Margarita y Colab. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. SEP, México, 1988, 98pp.
- _____ Y Colab. Consideraciones sobre las guías de evaluación de primero y segundo grado. DGEE-SEP, México, 1988, 45pp
- MORENO, Monserrat y Genoveva Sastre. Aprendizaje y desarrollo intelectual. Ed. Gedisa, 2da. ed., Barcelona, España, --- 1983, 268 pp.

- MUNGUIA ZATARAIN, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Manual de Técnicas de Investigación Documental. (SEAD). SEP-UPN, - México, 2da., ed., 1985, 233pp.
- REMEDI, Eduardo. "Currículum y accionar docente" en Revista Foro Universitario. No. 25, octubre-diciembre, 1982, México 57-61pp.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, lugar de trabajo docente. DIE/CINVESTAV-IPN, México, 1986, 53-78pp.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro del maestro de primero.- México, 1980, 381pp.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro del maestro de segundo.- México, 1981, 459pp.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis de la práctica docente (Ant.), SEP-UPN, México, 263pp.
- _____. Desarrollo lingüístico y currículum escolar. (Ant.) SEP-UPN, México, 264pp.
- _____. El lenguaje en la escuela. (Ant.), SEP-UPN, México, 1988, 138pp.
- _____. Evaluación de la práctica docente. (Ant.), SEP-UPN México, 1987, 335pp.
- _____. Medios para la enseñanza. (Ant.), SEP-UPN, México, 1988, 321pp.
- _____. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la - lengua escrita. (Ant.), SEP-UPN, México, 1989, 409pp.

ANEXOS

A). INVENTARIO DE ACTIVIDADES QUE PROPONE EL PROGRAMA OFICIAL DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO Y LAS FICHAS DE LA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA PARA TRABAJAR EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO DE ESTA PROPUESTA PEDAGOGICA

1. Presentación del inventario de actividades

El objetivo básico de la estructuración de este inventario de actividades, es revisar qué actividades o acciones concretas se proponen para trabajar con los alumnos de primero y segundo grado de educación primaria, en torno al objeto de estudio que se ha precisado en esta propuesta pedagógica, el cual se refiere a las conceptualizaciones en torno a los usos que los niños alfabéticos hacen de la lengua escrita. Es decir, reconocer, si a través de las propuestas oficiales (programas de grado) son contemplados los aspectos que a lo largo de la construcción de esta propuesta pedagógica se han mencionado y si es así, contemplar desde que perspectiva se están tomando; observar a la vez qué es lo novedoso de nuestra propuesta o, si simplemente existen elementos que son re-planteados al interior de nuestro trabajo. Cabe aclarar que el proceso de revisión de las actividades que se encuentren o se propongan estará marcada de manera general por los criterios básicos que dieron sustento teórico-metodológico al diseño de esta propuesta pedagógica.

El recuperar lo que propone el programa oficial, lo que hace el programa cotidianamente con los escolares, conjuntamente con lo que proponemos, permitirá evaluar mejor la propuesta estructurada y a la vez otorgará al docente mayores elementos de juicio para que valore y evalúe la pertinencia de las estrategias que es

ta vez se muestran.

En primer lugar, se señala que los programas de primero y segundo año de educación primaria, apenas tocan lo que aquí se propone, mucho menos lo abordan o contemplan desde el enfoque o perspectiva que en este trabajo estamos dando; es decir, el preguntarse cómo el niño piensa que puede usar la lengua escrita, si le es un objeto útil o solamente lo circunscribe al contexto escolar, esta serie de cuestionamientos que los escolares realizan, al programa de primero y segundo, al parecer, no le interesan; pues da por hecho que siguiendo las actividades que propone para trabajarse con los alumnos, quizás obtengan las reflexiones y aprendizajes antes citados.

Estas informaciones fueron captadas porque se alcanza a comprender el carácter de sus actividades que de manera sintética se expresan así:

2. Para primer año

Básicamente propone:

* Los niños redacten enunciados relacionados con el núcleo integrador de la unidad, siempre siguiendo un mismo patrón o modelo que el programa propone.

- Escuchar lectura de enunciados realizada por el maestro,
- leer en voz alta los enunciados, auxiliados por él o sus compañeros,
- comentar el contenido de los enunciados,
- hacer un dibujo sobre el contenido de la lectura,
- exprese enunciados a partir de preguntas relacionadas con el contenido del texto,
- escriba algunos enunciados,
- lea en voz alta algunos enunciados (56).

(56).- Véase Unidad 7, módulo 1 en, Secretaría de educación pública, Libro para el maestro de primero. SEP, 1980, México, pp. 286-292.

Otras actividades que propone el programa integrado son:

- Leer en voz alta diversos textos,
- redactar enunciados y textos breves,
- escriba una carta a una persona que estime mucho, donde --- piense y exprese sus deseos,
- crean una situación artificial para que los alumnos escriban una carta,
- hacer murales, pero usando más dibujos o fotos,
- exprese impresiones en un texto breve,
- plantean la secuencia de que los niños lean textos, los comenten; después que escriban o redacten.

Estas actividades son las que se recomiendan para primer -- grado en la séptima y octava unidad del programa oficial, donde se puede captar que las actividades resultan ser muy limitadas - en el sentido que proponemos en este trabajo, porque no recupe-- ran el conjunto de esquemas o ideas que el alumno va estructuran do con relación a los actos de leer y escribir, dan la idea de - que todos los niños piensan de la misma manera los "eventos de -- lecto-escritura"; así como los contextos sociales donde estos se movilizan. Además que las posibles reflexiones a las que los es colares pueden acceder, no son propiciadas por el tipo de activi dad, su estructura y la información que manejan en su interior.

En la secuencia y estructura de las actividades del progra ma oficial se notan las limitantes arriba mencionadas, las cua-- les se reflejan cuando se trabaja cotidianamente con los alumnos donde no se recuperan, ni favorecen las conceptualizaciones que sobre los usos de la lengua escrita elaboran los niños que han - accedido a la hipótesis alfabética.

Por ejemplo, las lecturas y las redacciones que contempla - el programa de primer año son muy limitadas; porque al alumno lo encierran en temas puramente escolares o demasiado artificiales que poco le significan, esto ocasiona que a la vez carezcan de -

interés para ellos, ya que su abordaje no se acompaña ni de voluntad, ni de gusto por elaborar algún texto que el profesor propone además de no abordar campos donde el niño pudiera recuperar más -- sus experiencias que directamente proyecten su vida. Esto nos viene a dar una idea de que las redacciones no exploran otras posibilidades que desborden lo meramente escolarizado.

3. Para segundo año

En segundo año, podemos explicar que el conjunto de actividades propuestas por el programa de grado, contempla algunas actividades donde los niños tienen oportunidad de usar la lengua escrita pero éstas son mínimas, además de girar sobre aspectos más de carácter formal de la lengua escrita, notando un descuido sobre lo -- que estamos problematizando del trabajo docente con relación al -- trabajo con el sistema de escritura y cómo lo captan los alumnos.

El conjunto de actividades encontradas en este grado las sintetizamos así:

- . Expresar experiencias que tuvo a través de la escritura,
- . leer y redactar textos relacionados con el contenido del módulo
- . elaborar fichas de identificación,
- . corregir textos (ortografía),
- . leer y recrearse con la lectura de poemas breves,
- . usar la lengua escrita para dar órdenes relacionadas con actividades escolares, expresar su alegría, sorpresa, admiración,
- . intentar usar las descripciones de personas o lugares en forma escrita,
- . identificar en los enunciados, cuando éstos son exclamativos,
- . relatar experiencias con sus amigos,
- . recrear cuentos a partir de otros conocidos
- . narrar anécdotas de su localidad,
- . informar por escrito de hechos.

El programa oficial, se vuelve a mencionar, está cargado más

hacia la consolidación de los aspectos formales de la lengua escrita, no atiende casi a sus funciones, a su utilidad en las prácticas que desarrollan las personas de manera cotidiana. Como que pretenden hacer de la lengua escrita un instrumento meramente escolar, para la escuela, para la clase escolar; que no posee usos en la comunidad, en el trabajo, instituciones sociales (iglesia, familia, partidos políticos, asociaciones de diferente tipo, etc.). El sistema de escritura se estudia o se le presenta al alumno de manera muy fragmentada atendiendo características difíciles de dominar y consolidar en los primeros años de la escuela primaria como por ejemplo: las convenciones ortográficas los signos de puntuación, los diferentes tipo de enunciados, que por ocasionar tantos problemas en su dominio lleva a los profesores a perder de vista la esencia de la lengua escrita, que es la comunicación de todo tipo de experiencias, sentimientos, conocimientos, viajando a través del tiempo y el espacio y, atienden más la ortografía por la ortografía, los signos por los signos, etc. Dicho de otra manera descuidan la reflexión en torno a este objeto cultural en los alumnos; es decir, pensar conjuntamente con ellos, ¿para qué su apropiación?, ¿qué sentido tiene?.

4. Fichas de trabajo de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, para primero y segundo grado de primaria

Un giro muy notable de captar es cuando nos acercamos a la revisión y análisis de las actividades (fichas) que sugiere la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita⁽⁵⁷⁾; las cuales sí contemplan actividades que apuntan an algunos casos hacia el objeto de estudio en esta propuesta pedagógica concretizado. Además, es justo reconocer que se sigue una línea similar en cuanto a toma de principios psicológicos, lingüísticos y metodológicos, que quizás, se complementen recíprocamente.

(57).- Sugiero al lector que consulte el paquete de fichas que acompaña al manual de la PALE, y la guía de evaluación respectivamente, donde podrán constatar y ampliar la información.

Las actividades son las siguientes:

- . Realizan trabajos siguiendo indicaciones con textos (ficha 1) "los libros de texto", "hacen un libro de adivinanzas".
- . "Diferencian la lectura de otras acciones" (ficha 6).
- . "Hacen intentos de escritura" (ficha 7).
- . En los siguientes juegos:
 - "Juegan al mercado" (ficha 10).
 - "La tintorería" (ficha 12).
- . "Identifican portadores de texto" (ficha 13).
- . "Escribo lo que se detí" (ficha 27).
- . "Planificación de actividades con los niños" (ficha 30).
- . "Diario del grupo" (ficha 31).
- . "Los álbumes" (ficha 32).
- . "El préstamo de libros" (ficha 33).
- . "Periódico mural" (ficha 34).
- . "Leen cuentos" (ficha 89).

A través de la concretización de las anteriores actividades se persigue que los alumnos:

1. Diferencien las lecturas de otras acciones.
2. Escriban sobre diferentes actividades que el maestro -- proponga.
3. Descubran algunas funciones de la escritura en la vida real dentro de diferentes situaciones, como por ejemplo las de:
 - Registrar datos e informaciones, hechos, eventos, - acciones,
 - anunciar productos y precios,
 - recibir y marcar objetos,
 - comunicar a los demás algo,
 - controlar materiales prestados.

Este conjunto de actividades lleva a los niños a considerar que la lengua escrita cumple con diversas funciones y no pertenece sólo a los libros; sino que tiene usos múltiples. Descubren a través del cuestionamiento y reflexión, que la escritura es un

medio más preciso y más completo que el dibujo para transmitir - la información.

Se les lleva a que usen la escritura como un medio de expresión, además de mostrar a los niños que la lectura puede ser una actividad agradable y entretenida; es decir, que también se lee por placer y no sólo por aprender, estudiar o pasar de año. (58)

Considera que esta actividad que contempla la PALE son un - primer intento para ampliar el esquema de conocimiento que los - alumnos alfabéticos elaboran con respecto a qué usos piensan --- ellos pueden otorgarle y/o encontrarle a la lengua escrita; pero aún tiene sus limitaciones ya que no se profundiza en torno al - objeto de estudio que en esta propuesta pedagógica se precisó; - pensamos que, en ese sentido, resultan ser válidas y provechosas las estrategias (así como los ejes) que proponemos; además de -- considerar que la línea, tanto teórica, como didáctica que estamos siguiendo es la misma.

(58).- Esta notas se elaboran tomando como base las fichas citadas, enfocando nuestra atención más hacia los objetivos que estas señalan.

B). ENTREVISTAS CON NIÑOS EN TORNO A QUE USOS
LE ASIGNAN A LA LENGUA ESCRITA

1. Explicación de lo realizado con los niños

En estos protocolos de entrevistas con niños, se explora -- qué piensan acerca de un objeto de conocimiento concreto: la lengua escrita. En este caso se trata de rescatar qué piensan los sujetos que se enfrentan a ese objeto de conocimiento.

La lengua escrita, como objeto de conocimiento vehiculizado al interior de la institución escolar, cobra significado y es un instrumento que le sirve al niño para acceder a otras fuentes o campos del conocimiento. Este objeto de conocimiento dentro de la escuela, toma diferentes rumbos, diferentes prácticas, está mediado por los diferentes esquemas interpretativos de cada docente, está mediado por la re-construcción específica que hace cada sujeto escolar; en síntesis los procesos de apropiación que en torno a la lengua escrita constituyen procesos demasiado complejos a los cuales se quiere acercar cada vez la investigación que con respecto a ella se ha hecho. En este caso conocer las representaciones que el niño elabora, o que va construyendo a lo largo de su propia historia, no es una tarea fácil; en este primer acercamiento con los niños se pretende que éstos nos den cuenta de qué es lo que piensan o qué conceptualizaciones han elaborado acerca del uso de la lengua escrita; es decir dónde el niño piensa que se puede escribir, en qué partes piensa que se puede leer, con quién o con quienes puede leer y escribir, con qué cosas se sirve él para poder hacer un acto de interpretación o producción de texto, si piensa él que se puede leer y escribir en cualquier parte, dónde puede usar la lecto-escritura, o dónde la usa; qué es lo que le gusta leer y escribir de manera espontánea o en aquellos momentos, ratos cuando se encuentra en la institu-

ción escolar cuáles son las prácticas que le dice la escuela re- produzca y cuáles son las prácticas que a él le gusta inventar o re-crear; en fin, todas estas interrogantes tienen como finalidad que podamos estructurar ideas, elementos, aspectos que sean susceptibles de integrarse para establecer categorías que nos -- den cuenta de cómo el niño está pensando la lengua escrita una - vez que se ha apropiado de la característica alfabética de nues- tro sistema de escritura; es decir el descubrimiento de la rela- ción fonema-grafía. Aparte de que el niño es alfabético, hace - interpretación (lectura) y producción (escritura) de textos en - el sentido convencional de la "cultura letrada"⁽⁵⁹⁾ es que se --- quieren efectuar las investigaciones pertinentes, para tal empre- sa usaremos entrevistas clínicas⁽⁶⁰⁾ directamente con los suje-- tos concretos que dinamizan este proceso de apropiación: los --- alumnos, sea en situación escolar y extraescolar.

Los registros que a continuación se presentan constituyen - puntos de vista, esquemas interpretativos, conceptualizaciones - que los niños elaboran en torno a cómo es que ellos ven el uso - de la lengua escrita desde su particular punto de vista. Esto - es lo que se pretende rescatar y no visiones socialmente impues- tas al sujeto; sino, qué es lo que piensan o ver qué tanta influ- encia tienen esos usos socialmente establecidos en las ideas de los niños.

2. Extracto de las entrevistas con los niños

Nombre: Ana Ruth Chiquete Trapero. Edad: 8 años.

Iniciamos con la presentación de portadores de textos.

(59).- Vid. Elsie Rockwell en Nuevas Perspectivas de los procesos de lectura y escritura. Op. Cit. p. 302.

(60).- Las entrevistas clínicas en la tradición Piagetiana, son charlas - informales con los niños; las cuales están guiadas por preguntas ejes que de- sencadenan distinto tipos de respuestas en ellos, las cuales se aprovechan pa- ra seguir preguntando a éstos sobre el asunto que interesa. En la estructura- ción de estas entrevistas clínicas se tuvieron presente los presupuestos teó- ricos del método clínico, así como las recomendaciones que se dan para inter- pretar las diferentes creencias de los niños.

Las claves son (E), entrevistador, (A), Ana, que varía según el nombre del niño entrevistado.

E: Anita ¿qué es esto?,

A: ¿cuál?,

E: esto , todo esto, (se le señalan los cuentos infantiles y los libros de texto),

A: libros, letras, hojas,

E: ¿qué puedes hacer con este libro?,

A: estudiarlo,

E: ¿cómo qué podrías estudiar en el libro?

A: mmm...mm...la igle..., recitaciones, lecciones que piden leer lecciones para contestar,

E: lecciones para contestar ¿qué cosas?,

A: para contestar lo que nos preguntan en los libros,

E: ¿es lo mismo leer y escribir?,

A: no,

E: ¿cuándo escribes tú?,

A: cuando estoy haciendo una lección, cuando vor hacer una carta, cuando estoy haciendo cuentas,

E: ¿cuándo lees?,

A: cuando estoy leyendo lecturas, libros de cuentos,

E: ¿en qué partes tú puedes leer y escribir?,

A: en la escuela,

E: ¿en alguna otra parte?,

A: en colegios,

E: ahí es donde puedes leer y escribir,

A: en la ETA, en la prepa,

E: ¿con qué cosas tú puedes leer y escribir?,

A: con lápiz,

E: con lápiz ¿qué podrías hacer?,

A: escribir,

E: ¿qué podrías leer?,

A: podría leer lecciones que ya están escritas,

E: ¿en dónde están escritas?,

A: en los libros, cuentos, libros que son de bibliotecas, -
en catecismos, libros de lectura,

E: si no tienes un lápiz o una pluma ¿puedes escribir?,

A: sí, porque puedo pedir prestado a ~~mis amigos~~ amigos o si tengo
un lapicero,

E: y si no te prestaran tus amigos, y si no tuvieras un lapii
cero, ¿podrías escribir?,

A: no,

E: ¿por qué?,

A: porque no voy a tener con qué escribir, no va a tener --
punta nada,

E: y con una máquina de escribir, ¿puedes escribir?,

A: sí,

E: ¿nada más en los libros, cuentos, catecismos, se podrá -
leer?,

A: no,

E: ¿dónde más se podrá leer?,

A: también libros de matemáticas, libros de esto (señala --
uno de consulta), libro de ciencias naturales, recados,

E: aquí en esta pluma, ¿se podrá leer?,

A: ¡no!,

E: ¿por qué?,

A: porque no hay letras, ni nada,

E: ¿y ya te fijaste haber si hay?,

A: no, porque no me la prestas, (le doy la pluma para que la
explore y se sorprende), ¡ah!, si hay,

E: ¿entonces se puede leer?,

A: sí,

E: ¿dónde se puede leer?,

A: en libros, cuentos, bibliotecas, hojas que tengan letras
cuadernos, en novelas,

E: ¿crees tú que se pueda leer y escribir en cualquier parte?,

A: no, porque en cualquier parte no hay libros, no hay letras,

E: ¿has visto letras en las paredes?,

A: sí,

E: ¿puedes leer en las paredes?,

A: si están mal puestas, no puedo leer, sólo estando bien puestas,

E: ¿dónde usas más la lectura y la escritura?,

A: en los libros, en las lecciones, en la escuela, en la --
ETA, en la prepa y también en los trabajos la voy a usar,

E: ¿cómo en qué trabajos?,

A: como en licenciada...doctor si se escribe mucho porque -
si llevan a un enfermo y si está muy mal y necesita mucha -
medicina, y después llega otro, luego otro y así,

E: ¿qué es lo que más te gusta leer y escribir?,

A: lecturas, cuentos, cosas de bibliotecas, adivinanzas y -
eso....,

E: en la escuela, ¿te gusta lo que te pone a leer y a escri-
bir la maestra?,

A: sí,

E: ¿qué te pone más?,

A: a leer y a sacar cuentas, a escribir,

E: pero, ¿te gusta lo que te pone a leer?, ¿qué es lo que -
te pone a leer más?,

A: lecturas,

E: ¿qué escribes más?,

A: lecturas, cuentos, cuentas.

Armando Chiquete Trapero. Edad: 10 años 5to. de primaria

E: ¿Qué es esto?,

A: un libro,

E: tú, ¿qué podrías hacer con un libro?,

A: leerlo,

E: ¿para qué lo lees?,

A: para saber de qué se trata,

E: ¿es lo mismo escribir y leer?,

A: no,

E: ¿cuándo escribes tú?,

A: una lección, una historia,

E: ¿cuándo lees?,

A: en la mediodía, a todas horas,

E: ¿cómo le haces para leer?,

A: veo y luego voy leyendo,

E: ¿en qué partes escribes y lees?,

A: en cuadernos, en los libros, en la biblia,

E: ¿nada más?,

A: no,

E: ¿en dónde más se podría escribir?,

A: en un cuaderno más chico, en unas libretas,

E: ¿nada más se podrá leer en los libros y en la biblia?,

A: en otras partes como aquí, (señala las letras de la grabadora) donde hay letras,

E: ¿dónde lees y escribes?,

A: en la escuela y en la casa, en otras casas,

E: ¿qué usas para leer y escribir?,

A: lápiz, cuaderno, libros, los ojos,

E: si no tuvieras lápiz y cuaderno, ¿pudieras escribir?,

A: sí, con un carbón, con un gis, algo así,

E: ¿crees tú que se pueda leer y escribir en otras partes-
que no sea la escuela y la casa?,

A: sí,

E: dime algunas partes,

A: en las bardas, aunque casi no lo entiendo,

E: ¿por qué crees que la gente escriba en las bardas?,

A: nada más para andar rayando las paredes,

E: ¿dónde usas la lectura y la escritura?,

A: ¿cómo si en dónde la leo?, aquí en la escuela,

E: ¿qué es lo que más te gusta leer y escribir?,

A: cuentos, lecturas,

E: ¿crees tú que el leer y escribir te sirva para algo?,

A: para enseñarme más bien,

E: ya que te enseñes más bien, ¿para qué te va a servir?,

A: para estudiar otras cosas, licenciado, arquitecto, ir
a la universidad,

Oscar Miguel MÍranda Ovalles. Edad: 11 años 5to. de prima
ria.

E: ¿Qué son?,

O: libros,

E: ¿para qué crees que te sirva?,

O: para estudiar y sacar muchas cosas,

E: ¿cómo cuáles cosas?,

O: preguntas, cuestionarios, no más,

E: ¿qué necesitas para escribir?,

O: lápiz, cuaderno, crayolas, plumas,

E: ¿qué necesitamos para poder leer y escribir?,

O: escribir y luego volver a leerlo,

E: ¿dónde se puede leer y escribir?,

O: en la escuela, en la casa, no más,

E: nada más, ¿en otra parte no se puede?,

O: no,

E: ¿por qué ?,

O: porque no , es malo,

E: ¿quién dice que es malo?,

O: los "plebes", dicen que es malo escribir en otras partes, nada más en la escuela y en la casa,

Oscar dice que no conoce la biblioteca, conoce los periódicos, expresando que las gentes los lee en los camiones porque les gusta leer mucho en el camión.

E: Pero no es escuela ¿cómo esta eso y van leyendo?,

O: van leyendo unas cosas policiacas,

E: ¿en qué cosas puedes leer y escribir?,

O: periódicos, libros, pruebas, cuestionarios, leer en los libros, encima en el mesabanco, libretas, cuadernos, en hojas rotas,

E: ¿para qué crees que las gentes escriban en las bardas?,

O: quien sabe,

E: ¿dónde podrías usar la lectura y la escritura?,

O: en la escuela y en la casa,

E: ¿qué es lo que más te gusta leer y escribir a tí ?,

O: leer dibujos,

E: ¿en los dibujos se puede leer?,

O: poniéndole letras,

E: ¿qué más te gusta leer?,

O: y...que más...mmm,

E:¿qué te gusta escribir?,

O: como escribir, muchas cosas, mmm...escribo muchas cosas cuestionarios, lecturas, español, no me acuerdo ya,

E: ¿cuándo seas más grande, para qué crees que te va servir el leer y el escribir?,

O: leer y escribir para nada ya, para leer no, puro periódico, ¡ah!, ya no me sirve.

E: ¿por qué Oscar?,

O: porque ya estoy, voy muy atrás la materia, ya que...ira como voy a sexto no cuenta y... y paso a primero de secundaria... ya no puedo estar ahí, no puedo escribir en sexto

Omar Miranda Ovalles. Edad: 11 años 6to. año de primaria.

E: Esto, ¿qué es?,

O: un libro,

E: ¿para qué te sirve?,

O: para estudiar y conocer acerca de la ciencia,

E: aquí en esto ¿qué puedes hacer?,

O: leer, estudiar, copiar,

E: ¿es lo mismo leer y escribir?,

O: no,

E: leer para tí, ¿qué sería?,

O: un proceso fácil,

E: ¿por qué un proceso fácil?,

O: porque leer es una cosa y escribir es otra, escribir es movimiento, y leer es lenguaje,

E: ¿en qué partes crees que se puede leer?,

O: en bibliotecas, escuelas secundarias, en prepas,

E: a excepción de la biblioteca todas son escuelas, ¿nada más en la escuela se puede leer?,

O: no, también secundarias y todas clases educativas,

E: ¿en tú casa se puede leer y escribir?,

O: sí,

E: en la central camionera, ¿se puede leer?,

O: no,

E: ¿por qué ?,

O: porque los camiones no dejan estar agusto,

E: en los camiones ¿has visto gente que va leyendo?,
O: sí,
E: ¿por qué crees que lo hacen?,
O: porque van aburridos,
E: entonces la lectura ¿sirve para quitar lo aburrido?,
O: no nada más y estudiar y aprender,
E: ¿en qué cosas puedes leer?,
O: en libros de texto, cuadernos... tablas...deste pues en muchas partes...periódicos, bardas, paredes,
E: por ejemplo en este lápiz, ¿podrías leer?,
O: sí,
E: ¿por qué?,
O: porque tiene letras,
E: ¿para qué usas la lectura y la escritura?,
O: pues yo para aprender,
E: ¿qué cosas podrías aprender?,
O: este, por ejemplo aprender para que no se me puedan olvidar, leyendo y escribiendo,
E: cuando salgas de la escuela, ¿en qué te puede servir la lectura y la escritura?,
O: pos en el trabajo, en licenciado, maestro, ingeniero,
E: por ejemplo, si tú ya eres licenciado, ¿cómo usarías la lectura y la escritura?,
O: pos yo la usaría de todas maneras, en cualquier parte - podría.

Angel Castañeda. Edad: 14 años. 6to. año de primaria

E: ¿Qué es?,
A: habla de la política, es un libro,
E: ¿para qué te podría servir?,
A: para estudiar y escribir cosas que vienen dentro de él,

E: ¿es lo mismo leer y escribir?,
A: no,
E: ¿cuándo' estás leyendo?,
A: cuando miramos las cosas que van por dentro,
E: ¿qué cosas van por dentro?,
A: letras,
E: ¿cuándo escribimos?,
A: cuando estamos en la escuela, cuando nos dejan tarea,
E: ¿qué tenemos que usar para leer y escribir?,
A: lápiz, cuaderno, libro,
E: pongo un lápiz arriba de la hoja y le pregunto,
¿ya puedo escribir?,
A: no,
E: ¿qué necesito?,
A: mover la mano,
E: la muevo la mano, hago rayas, garabatos, círculos, etc,
y me dice,
A: ¡no!, se necesita inteligencia,
E: ¿qué tengo que hacer para escribir?
A: leer,
E: ¿y dónde tengo que leer?,
A: en el libro,
E: ¿en qué partes crees que se puede leer y escribir?,
A: en los libros, en las enciclopedias, diccionarios, la -
biblia, periódicos,
E: ¿por qué crees que las gentes escriban en las bardas?,
A: porque están locos, por la ~~loquera~~ ^{loquera},
E: ¿en otras partes se puede leer y escribir que no sea la
escuela?,
A: en otras partes como con un amigo, en una casa, en una
excursión,

E: ¿qué necesitas para poder leer?,

A: abrir el libro, recordar la inteligencia,

E: ya que salgas de la escuela primaria, ¿les va a servir el leer y el escribir?,

A: sí,

E: ¿en qué les va a servir?,

A: suponiendo ser ingeniero,

E: ¿les gusta los que les pone el profesor a leer y a escribir?,

A: sí,

E: ¿cómo qué cosas les pone?,

A: ejercicios de español, todo eso, cuestionarios, leer pa labras, buscar palabras,

E: ¿en sus casas leen?,

A: sí,

E: ¿qué leen?, nada más los libros de la escuela,

A: no, también revistas, estudiamos cuestionarios para que nos pregunten allá.

Marco Antonio Guerrero Cota. Edad: 6 años iro. de primaria.

E: ¿sabes qué es leer y escribir?,

M: es ver las palabras y juntarlas...pero no tan juntas, - así como(escribe),..."memo me presta la pelota",

E: ¿es lo mismo escribir y leer?,

M: ¡no!,

E: ¿por qué?,

M: porque escribir es mover el lápiz para escribir letras que formen palabras,

E: y leer ¿qué es?,

M: es decir las palabras, (pone el ejemplo)...juego con la pelota, (el niño así lo escribió),

E: Oye Marcos y a tí ¿para qué crees te sirve leer y escribir?,

M: para aprender a leer cuentos y escribir una carta a mis amigos.

Entrevista con varias alumnas de 5to. año Edad: 9-10 años

E: ¿saben leer y escribir?,

Niñas: (contestan a coro) ¡sí!. y se mofan un poco de la pregunta.

E: ¿para qué les sirve leer y escribir?,

Niña 1: para estar en la escuela y pasar de grado,

Niña 2: para saber más cosas,

Niña 3: para mí, igual que a ella, para saber más cosas,

E: ¿dónde escriben y leen?,

Niña 1: en la escuela, cuando leemos y hacemos preguntas,

Niña 2: también en casa cuando estamos haciendo la tarea - en el cuaderno y en el libro,

E: ¿nada más en la escuela se puede leer y escribir?

Niña 1: ¡no!, también cuando uno está en la casa,

Niña 2 : más en la escuela y también a veces cuando investigamos en la biblioteca,

E: en la playa ¿se podrá leer?,

Niña 1: ¡no profesor!,

Niña 2: ¡no!, ahí es para bañarse,

Niña 3 : pero también se puede llevar el libro para estudiar.