



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**COORDINACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**“CREENCIAS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN
NIÑOS DE COMUNIDAD RURAL Y
COMUNIDAD URBANA”**

**TESIS EN LA MODALIDAD DE
INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICO CUANTITATIVA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**P R E S E N T A
FLORES CAZARIN MARITZA**

**ASESOR DE TESIS:
MTRA. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA**

Ciudad de México

Mayo 2017

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado:

A Dios, por dirigir mi camino y permitir ver mis metas cumplidas.

A Ángela, mi madre y guía de vida, por creer siempre en mí y ser el mayor de mis impulsos para seguir adelante. TE AMO.

A mi hermana Angélica, por ser una lucecita en mi camino y mi mejor cómplice.

A Marco Antonio, mi padre, por todas las veces que arriesgo su vida para darnos un mejor porvenir.

A Francisco, por ser el amor de mi vida y mi mejor amigo, por acompañarme y cobijarme a lo largo de este camino siempre con amor. TE AMO.

A la señora Teresa Cazarin, mi segunda madre, por su cariño y apoyo incondicional que desde siempre he tenido.

A mi amigo: Francisco Vázquez, por dar tanto, por tu cariño y tu consejo siempre sincero.

A los niños participantes de este proyecto quienes fueron mis pequeños maestros y me enseñaron tanto en la comunidad.

A la Mtra. Alejandra Castillo, por su tiempo invertido y apoyo brindado para la realización de este proyecto.

A mi jurado, gracias por sus comentarios, sugerencias y disposición.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1 Lectura y escritura	6
1.1 Importancia de la lectura y escritura.....	6
1.2 Dimensiones del lenguaje.....	8
1.2.1 Dimensión Estructural.....	8
1.2.2 Dimensión Funcional.....	9
1.2.3 Dimensión Comportamental.....	9
1.3 Funciones de la lectura y escritura.....	10
1.4 Proceso de lectura.....	15
1.4.1 Proceso de leer desde la perspectiva del procesamiento de la información.....	15
1.4.2 Proceso de lectura desde una perspectiva interactiva.....	17
1.5 Estrategias de lectura.....	20
1.5.1 Antes.....	20
1.5.1.1 Activar el conocimiento previo.....	20
1.5.1.2 Establecer predicciones del texto.....	21
1.5.1.3 Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.....	21
1.5.2 Durante.....	21
1.5.2.1 Inferencias basadas en el conocimiento previo.....	21
1.5.2.2 Subrayado.....	22
1.5.2.3 Tomar notas.....	22
1.5.3 Después.....	22
1.5.3.1 Evaluación.....	22
1.5.3.2 Idea principal.....	23
1.5.3.3 Resumen.....	23
1.6 Proceso de escritura.....	23
1.6.1 Proceso de escritura retomado por Villalmez (1998).....	24

1.6.1.1 La fase pre-caligráfica.....	24
1.6.1.2 Fase caligráfica infantil.....	24
1.6.1.3 Fase post- caligráfica.....	24
1.6.2 Proceso de redacción de textos.....	25
1.6.2.1 Planeación.....	25
1.6.2.2 Redacción.....	25
1.6.2.3 Revisión.....	25
1.6.2.4 Metacognición.....	26
1.7 Enseñanza de la lectura y la escritura.....	27
1.7.1 Perspectiva conductista.....	29
1.7.1.1 El método sintético.....	30
1.7.1.2 El método analítico.....	31
1.7.2 Perspectiva cognitiva.....	33
1.7.2.1 Constructivismo.....	34
1.7.2.1.1 La orientación psicogenética.....	34
1.7.2.1.2 La orientación socio-constructivista.....	35
Capítulo 2 Creencias.....	37
2.1 ¿Qué son las creencias?	37
2.1.1 Tipos de creencias.....	41
2.1.1.1 Creencias de identidad.....	41
2.1.1.2 Creencias interpretativas.....	42
2.1.1.3 Creencias ejecutivas.....	42
2.2 ¿Cómo se adquieren las creencias?	43
2.3 ¿Qué importancia tiene estudiar las creencias?	45
2.4 Estudios sobre las creencias.....	45
Capítulo 3 Método.....	51
3.1 Planteamiento del problema.....	51

3.2 Pregunta de investigación.....	53
3.3 Objetivo general.....	53
3.3.1 Objetivos específicos.....	53
3.4 Tipo de estudio.....	54
3.5 Hipótesis.....	54
3.6 Participantes.....	55
3.7 Escenario.....	56
3.7.1 Escenario rural.....	56
3.7.1.1 Apapasco.....	57
3.7.1.2 Huexocalco.....	58
3.7.2 Escenario urbano Ciudad de México.....	59
3.8 Instrumentos.....	60
3.8.1 Procedimiento de investigación.....	61
3.8.1.1 Aplicación de instrumentos en el escenario rural.....	61
3.8.1.2 Aplicación de instrumentos en el escenario urbano.....	61
3.8.1.3 Transcripción de entrevistas.....	61
3.8.2 Procedimiento de análisis categorial.....	61
Resultados y discusión.....	65
Conclusiones.....	84
Referencias.....	89

RESUMEN

La lectura y escritura juegan un papel importante en la vida de las personas ya que son determinantes para muchas de las actividades que se pueden realizar, sin embargo, los resultados obtenidos en algunas pruebas como PISA 2012 y PLANEA 2015 nos muestran que México no cubre los estándares exigidos con respecto a estas habilidades. Es por ello que en esta investigación se pretende analizar las creencias que los niños poseen con respecto a ambos procesos. La investigación que se presenta es de corte empírico cuantitativo; realizada con el principal objetivo de conocer cuáles son las creencias que tienen los niños con relación a lectura y escritura. Los participantes fueron un grupo de niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad, estudiantes de primaria, las cuales se encuentran en la comunidad de Cuahutinchán, Puebla y Ciudad de México. Para la investigación, se aplicó una serie de entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para llevar a cabo su análisis. Este se realizó ubicando palabras clave (de acuerdo a sus respuestas) en alguna dimensión y/o función bajo las cuales se puede estudiar el lenguaje. Así entre los principales resultados se obtuvo que en ambos contextos la mayoría de los participantes tiene la creencia de que la lectura y escritura les sirve para aprender y dicho aprendizaje lo relacionan con actividades dentro de la escuela.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura juegan un papel muy importante en la vida de las personas y con mayor razón en la vida de los estudiantes, quienes necesitan dominarlas para poder adquirir nuevos conocimientos, refutar o apoyar ideas con base a lo que saben y generar otras que también pueden ser cuestionadas.

La lectura nos permite conocer infinidad de cosas, adentrarnos en mundos imaginarios, nos acerca hacia lo desconocido y nos mantiene mucho más unidos a temas que nos resultan por demás interesantes.

La lectura es importante puesto que a través de ella conocemos el pensamiento y/o sentir de otras personas; entendemos lo que el otro está transmitiendo desde su punto de vista y también accedemos a situaciones que no vivimos de manera física pero que al leer nos sitúan en tiempo y lugar.

Por su parte la escritura, es otra gran forma de mantenernos comunicados, por el hecho de que al escribir estamos mostrando nuestras ideas u opiniones con respecto a algún tema, expresamos nuestros sentimientos e informamos a otro o a muchos otros sobre determinada situación. La escritura permite también que el otro nos conozca y a la vez damos cuenta de lo que hemos aprendido a través de distintas experiencias.

La importancia de la lectura y escritura se puede ver reflejada en el plan de estudios de educación básica, el cual se describe lo siguiente:

Los estándares curriculares de español integran los elementos que permiten a los estudiantes de educación básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.

Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos se refiere a aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.

3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

(SEP, 2011, p.86)

Con esto se busca que la lectura se convierta en un punto clave para facilitar el aprendizaje en los alumnos, dentro y fuera de la escuela; además de la búsqueda del desarrollo de otras habilidades como la observación, concentración, análisis, reflexión y diálogo.

Aunque lo anterior evidencia que leer y escribir es uno de los propósitos básicos de la educación en México, no es raro encontrarnos ante datos que de acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA muestran que hay problemas para alcanzar dichos propósitos:

El 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2). Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencias más altos.

El alumno promedio en México obtiene 424. El puntaje promedio es de 497, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad. (PISA, 2012, p.2)

Otro de los índices retomado es el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA, en INEE (2015), que evalúa los aprendizajes clave de los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, que son herramientas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de otras áreas del conocimiento, y buenos indicadores de los resultados educativos en general. Los resultados en Lenguaje y Comunicación son los siguientes:

En 6° año de primaria solo el 2.6% alcanza el nivel IV (comprende textos argumentativos como artículos de opinión); mientras que un 49.5% se encuentra en el nivel I (seleccionan información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos).

En 3° de secundaria encontramos que un 6.1% de los alumnos alcanzan el nivel IV es decir, identifican secuencias argumentativas y valoran sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate. (pp.9-11)

Estos son índices preocupantes, ya que, si se comparan con otros países como Japón o Canadá, México se encuentra en mucho mayor desventaja y bien cabría preguntarnos, ¿Qué es lo que se está haciendo dentro del sistema educativo? O ¿Qué no estamos haciendo por mejorar el mismo?

Son muchos los factores que pueden influir para que se mantenga esta problemática, es por ello que una manera de intentar entender el problema es conociendo las creencias de los alumnos acerca de la lectura y escritura, si consideramos que las creencias son producto de la experiencia; entonces al conocerlas podríamos entender qué tipo de experiencias están teniendo los niños y cómo se están trabajando estas habilidades en el aula.

Por lo anterior, una forma de entender cómo perciben los niños la lectura y escritura es a través de las creencias, ya que podemos acceder a los fundamentos que originan lo que los niños piensan sobre las mismas y en consecuencia conocer cómo actúan.

Las creencias, son aquellas que todos poseemos y se fundamentan en las experiencias vividas y en lo que generación tras generación se nos ha inculcado. Éstas forman parte del comportamiento humano y algunas son socialmente compartidas. Podemos decir que las creencias se encuentran naturalmente en el pensamiento humano y representan información sobre alguna situación u objeto (Mosqueda, 2007).

Por lo tanto, las creencias son una clara influencia de las prácticas sociales tanto dentro como fuera de la escuela, las cuales pueden ser modificadas dependiendo de las circunstancias y eventos a los que la persona se va enfrentando.

Desde esta visión surge la propuesta de realizar una investigación en la cual se estudien las creencias que los alumnos tienen con relación a la lectura y escritura. Se encuentra la posibilidad de que los niños en ambos contextos, funden sus creencias con base a la práctica

que sus maestros y otras personas en su entorno les han forjado y en lo que implícitamente se les ha estado comunicando o a la experiencia que los niños han tenido.

Por tanto, en el capítulo 1 me refiero a la definición de lectura y escritura, su importancia y las funciones que éstas conllevan. Así mismo hablo sobre la enseñanza de la lectura y escritura desde las principales perspectivas.

En el capítulo 2 se encuentra la explicación de qué son las creencias, los tipos, su adquisición y algunos estudios relacionados a la lectura y/o escritura.

Posteriormente en el capítulo 3 se presenta el método, en el cual se describen los procedimientos empleados durante la investigación, se describen los contextos en los que fueron aplicados los instrumentos y la propuesta de análisis, así como un apartado con los resultados, discusión y conclusiones.

De esta manera, entre los principales resultados se encontró que: Los participantes tanto del contexto rural como del urbano, creen que lectura y escritura les permiten aprender. En ambos contextos las creencias se encuentran principalmente relacionadas con la escuela. En el contexto rural y urbano los participantes definen a la lectura desde su perspectiva funcional.

Asimismo describen algunas funciones con las cuales están familiarizados, por ejemplo, en el contexto rural mencionaron cosas como: “escribir me sirve para hacer cartas a otras comunidades” y en el contexto urbano por ejemplo, dijeron: “para tener buena ortografía y de grande tener buen empleo”.

CAPÍTULO 1

LECTURA Y ESCRITURA

En este capítulo se presentan una serie de temas relacionados a la lectura y escritura, los cuales han sido retomados con la finalidad de mostrar un panorama en cuanto a las perspectivas sobre la enseñanza de ambos procesos, sus funciones e importancia, así como mostrar las dimensiones del lenguaje y las funciones de lectura y escritura, las cuales serán retomadas más adelante y nos permitirán llevar a cabo el análisis de las creencias de los niños. De tal modo primeramente se refiere que la lectura y escritura son actividades complicadas y como todos sabemos, ambas se necesitan para acceder a los conocimientos que forman parte de una cultura. En general el planteamiento desprendido de la mayoría de las investigaciones tienen en cuenta que ambos procesos son interpretativos por lo cual, leer y escribir son actividades con las que edificamos e incrementamos nuestro conocimiento (Díez de Ulzurum, 2008).

De modo tal, el lenguaje escrito y oral son una creación social, que aparece de la necesidad que tiene una sociedad por evocar ideas y conocimientos, para poder transmitirlos a través del tiempo y del espacio (Ferreiro, 1997). Entonces la lectura tanto como la escritura son procesos que van de la mano, contruidos de manera personal y no se pueden realizar por separado o aprenderse de manera exclusiva en un aula escolar, es decir, el aprendizaje de dichos procesos no sólo depende de la asistencia a la escuela, sino que para su adquisición, entran en juego otros lugares importantes como lo son el hogar y la biblioteca, además de los conocimientos previos con los cuales cuenta un alumno.

1.1 IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Nadie puede negar la importancia que tanto lectura como escritura tienen en la vida de las personas ya que si bien es cierto son procesos básicos, también es verdad que ambas benefician el desarrollo de las personas. Son importantes, porque a través de ellas tenemos acceso a distintas experiencias, sirven para orientarnos, nos brindan cierta seguridad al momento de expresarnos, además que facilitan nuestra independencia para llevar a cabo distintas actividades que la sociedad demanda.

Continuando con la importancia de la lectura y escritura Garton y Pratt (1991) refieren que el progreso de las habilidades del lenguaje escrito estaría influyendo en el lenguaje hablado. Esto quiere decir que una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir de forma competente, por lo tanto, su importancia se encuentra en que quienes leen y escriben hablan mejor.

Otro de los factores que beneficia es la *autonomía* ya que con ésta se facilita que una persona pueda desenvolverse en una sociedad como la nuestra, es decir, que pueda ir al banco y cobrar un cheque, hacer pagos o autorizar algún otro movimiento, pues quien no logra desarrollar la lectura depende de otros y de cierta forma se ve limitada para realizar muchas de las actividades con las cuales estamos familiarizados, así Garton y Pratt (1991) señalan que poder leer, entender y descifrar textos, coadyuva de manera importante a la autonomía de las personas, ya que la lectura es una herramienta necesaria para guiarse en una sociedad letrada.

Entre el lenguaje escrito y el hablado Garton y Pratt (1991) describen que existe una fuerte interrelación, ya que en los dos procesos el sistema del lenguaje debe asimilarse, para que pueda existir comunicación mutua (incluyendo la comprensión). De esta manera, al beneficiarse uno, se beneficia el otro, es decir, al desarrollar el lenguaje escrito se desarrolla el lenguaje oral.

Pero la lectura va mucho allá de brindar beneficios personales, ya que la lectura no sólo es importante para el desarrollo individual, sino que también lo es para un mejor desarrollo social, por lo tanto, existe la posibilidad de que, si se leyera más tendríamos mejores sociedades (Cerillo, 2010). Lo anterior permite darnos cuenta que, con la lectura podemos apropiarnos de grandes riquezas (conocimientos) de todo aquello que ignoramos, ampliar las visiones de lo que ya conocemos o informarnos sobre temas que nos resultan apasionantes. Es importante, pues las ideas o concepciones adquiridas permiten comprender nuestro entorno y posibilitan el desarrollo de nuestra sociedad, ambas permite a las personas el cumplimiento de infinidad de tareas, tanto propias como extrañas, pero también dan la pauta para reflexionar, idealizar, expresar y comunicarnos con muchos otros.

Conforme a lo anterior se observa que ambos procesos van más allá de un plano individual, ya que se relacionan con temas del país en el cual vivimos, con sucesos que acontecen día a día y con algunas otras cuestiones que son de nuestro total interés, sin embargo, para poder acceder a los mismos, es necesario conocer dichas herramientas y ¿por qué no? Ser emisores de las mismas. Por ello es importante desarrollar dentro y fuera del aula proyectos en los cuales se promuevan estas actividades, rescatando en la medida de lo posible los beneficios que con ellas se adquieren, recordando que además de ser un medio para adueñarnos de distintos conocimientos, también lo son para poder comprender el mundo, obtener autonomía y para perseguir los ideales de igualdad social.

1.2 DIMENSIONES DEL LENGUAJE

Una forma de entender el concepto de lectura y escritura de una manera amplia es entendiendo las diferentes dimensiones del lenguaje. La lectura y escritura son parte del lenguaje escrito por lo tanto cumple con tres dimensiones que Castillo (2007), retoma “la dimensión estructural, funcional y comportamental” (p.29)

1.2.1 Dimensión Estructural

En esta dimensión se encuentra que:

En su plano estructural, el lenguaje es un código o sistema de signos que permite representar la realidad. Este código está integrado por elementos que son arbitrarios, por ejemplo, los sonidos del habla, y que presentan una cierta organización interna en la que sus posibles combinaciones responden a reglas o restricciones fijas; así, por ejemplo, en español tenemos reglas formales para combinar fonemas, formar sílabas, o construir oraciones (Acosta y Moreno, 1999, p.2).

Lo que agregan autores como Sastrías (1995) y Espinosa (1998) a la dimensión estructural con respecto a la lectura, es el hecho de formular significados a partir del compartimiento de símbolos, es decir que para poder comprender dichos símbolos, el hombre a partir de su experiencia los debe significar y con ello, entender los distintos acontecimientos con los cuales tiene relación o simplemente cumplir los objetivos de su lectura. A la vez que Condemarin (1990) agrega (con relación a la escritura) que lo impreso es de cierta forma un medio para

perpetuar el lenguaje, mediante la utilización de distintos signos, los cuales nuevamente deben ser compartidos para poder ser retransmitidos, entendidos y reproducidos dentro de un mismo sistema.

1.2.2 Dimensión Funcional

Esto hace referencia a que tiene características o propiedades instrumentales, estas son aquellas que se refieren al uso de la escritura con propósitos y objetivos, en situaciones específicas (Castillo, 2007, pp. 30-31). El lenguaje también nos sirve para conocer y representar la realidad, para establecer relaciones entre objetos y eventos, así como para expresar emociones y sentimientos (Acosta y Moreno, 1999, p.2).

Así, Sastrías (1995) complementa la dimensión funcional, rescatando la importancia de la lectura para que el ser humano se desarrolle, ya que con el manejo eficiente de ella se facilita su movilidad dentro de la sociedad. Y Espinoza (1998) agrega que leer nos ayuda a la realización de infinidad de tareas, es decir, dependiendo de nuestros objetivos o intereses leemos y damos uso a lo leído permitiendo así el cumplimiento de distintas funciones del lenguaje. Finalmente Fons (2004) añade que el principal objetivo de la escritura, (recordando que esta permanece a través del tiempo) es la de comunicar.

1.2.3 Dimensión Comportamental

Esta dimensión hace referencia al lenguaje como un comportamiento que realiza el hablante y el oyente, cuando a través de un intercambio conversacional, codifican o producen y descodifican o comprenden mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código común y compartido (Acosta y Moreno, 1999, p.3). La dimensión comportamental es la que se centra en el estudio de dichas acciones (Castillo, 2007, p.32)

Fons (2004) incorpora a esta dimensión que las acciones o comportamientos llevados a cabo durante la lectura no ocurren de manera separada, pues al leer se lleva a cabo una acción física, pero al construir su significado sucede un comportamiento cognitivo que aunque no se puede ver, puede ser expresado por quien lo leyó.

Mientras que, con respecto a la escritura y dentro de la dimensión comportamental, Ong (1982) suma la modificación que de cierta forma se da entre los pensamientos de quien lleva a cabo dicha actividad, con lo cual se estaría hablando de un comportamiento cognitivo, mientras que las acciones ejecutadas por quien escribe tienen significado y éste podría compartirse.

Con respecto a lo anterior, se puede observar que la mayoría de los autores se refiere que leer es un proceso en el cual se ven implicados los conocimientos previos del lector, su contexto, la significación que se le da al texto y se observa que el acto de leer deriva de los distintos objetivos de quien lee. Dicho de otro modo, la lectura implica siempre una interpretación del texto, es decir, comprenderlo desde nuestro entorno, ya que si esto no ocurre simple y sencillamente se está descifrando la información del texto sin darle sentido alguno.

Por lo tanto con lo que se ha dicho hasta aquí sobre las tres dimensiones del lenguaje, puedo definir al lenguaje escrito como un código conformado por un sistema de signos y símbolos que tiene reglas de combinación, cumple funciones diversas para el sujeto e implica la puesta en marcha de acciones físicas y cognitivas complejas; entiendo a estos dos procesos como punto clave para el desarrollo de una persona y por ende de una sociedad, pues al compartir símbolos y signos, significar mensajes y hacer uso de ambas herramientas, podemos informarnos, comunicarnos y adquirir valores para desenvolvemos dentro de la misma, ambas son instrumentos facilitadores para la adquisición de distintos conocimientos que son parte de la cultura. Es obvio la importancia que ambos procesos tienen y el impacto que causan en la vida de las personas, ya que saber leer y escribir abre nuestros pensamientos y modifica nuestras acciones frente a distintas situaciones que podamos enfrentar, sin embargo, es necesario ser partícipes de ambos procesos, es decir, no basta con saber leer y escribir, sino que también es importante ser lectores y escritores de todo aquello que la cultura nos ofrece.

1.3 FUNCIONES DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El lenguaje podría ser definido como la estructura de una muestra discursiva, que puede emplearse para realizar diferentes tareas (Cortes, 2008), de esta manera entre las funciones que

conlleva el acto de leer y escribir se encuentran en primera instancia, la función *utilitaria*, la cual dice que:

El lenguaje adquiere significación y usos específicos en el seno de las prácticas sociales donde se emplea. En las diversas prácticas sociales donde se lee y se escribe, la escritura sirve para determinados propósitos y está sujeta a usos particulares. Alfabetizarse en este sentido implica aprender a utilizar la lectura y la escritura con diferentes propósitos y en distintas situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana (Espinoza, 2014, p.67-68).

En la investigación “Enfoque comunicativo, realidad o fantasía”, realizada por Castillo (2002), se intentó conocer la visión que tienen los niños con respecto a los usos de la escritura, y para el análisis de sus respuestas la autora utilizó dos grandes categorías: “Escolar y Funcional, en la primera se englobaron todas las respuestas que hablaban de la escritura como un conjunto de prácticas generalizadas, recurrentes y rutinarias, empleadas en el salón de clases, que no tienen finalidad propiamente dicha, más que cumplir con una actividad escolar. La segunda funcional, conjunta las respuestas que relacionan la escritura con una utilidad en la vida diaria, por ejemplo elaborar letreros o escribir una carta” (p.29).

Dichas categorías han sido retomadas en esta investigación, con la finalidad de que más adelante, éstas permitan llevar a cabo el análisis sobre las creencias que tienen los niños con relación a la lectura y escritura.

Por lo tanto las dos categorías bajo las cuales se han agrupado las funciones del lenguaje son *Funcional* y *Escolar*. Siendo la categoría *funcional*, bajo la cual se agrupan aquellas funciones de la vida cotidiana y en donde sin importar el contexto en que nos encontremos el lenguaje nos permite cumplir, entre ellas se encuentran:

- **COMUNICATIVA O EXPRESIVA:** De acuerdo a Felix (1999), la función primaria del lenguaje es la comunicación. Los seres humanos tenemos una necesidad vital de relacionarnos y esto es posible gracias al lenguaje. En este proceso de comunicación, el habla constituye el instrumento decisivo de comunicación e interrelación social (p.49).

Por ejemplo, una forma de comunicarse es cuando una persona quiere contarle a algún amigo las experiencias que tuvo en su último viaje, lo que sintió estando lejos de su familia y de sus amigos; el amigo vive muy lejos, por lo tanto, decide enviarle una carta en la cual le cuenta todo lo sucedido y describe los lugares que visitó, haciendo un posible énfasis en saber de él y así obtener una respuesta.

- **MEDIAR ACCIONES/SEGUIR INSTRUCCIONES:** Es la función que “debe permitirnos hacer algo concreto”, (cumplir con tareas de la vida cotidiana). Por ejemplo, leer las instrucciones que regulan un juego de mesa; las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta o leer las consignas para participar en un taller de experiencias. (Solé, 1999, p.81)
- **INFORMATIVA:** “Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa” (Solé, 1999, p.80) o como lo menciona Tolchinsky (2001), “leer es un modo específico de adquirir información” (p.35). Por ejemplo, cuando queremos dar a conocer la realización de un evento, la investigación que se llevó a cabo para obtener la cura de alguna enfermedad o durante la transmisión de alguna noticia.
- **REGULACIÓN DE COMPORTAMIENTO:** “El niño aprende a unificar su conducta, a dirigir y controlar sus comportamientos de acuerdo con las órdenes transmitidas por el lenguaje, por lo cual el niño aprende a hablar y darse ordenes así mismo” (Marina y Válgoma, 2005, p.63), de tal modo Ferreiro y Gómez Palacio (1990), describen un ejemplo en el cual el niño puede escribir un letrero y ponerlo en la puerta de su cuarto diciendo MNSRS DNJROS KEPE AWT (MONSTERS DANGEROUS KEEP OUT, Monstruos peligrosos, quedarse afuera). Los niños pueden poner letreros apropiados de STOP en sus dibujos y esperar que los adultos entiendan su propósito (p.110)
- **REPRESENTACIONAL:** Esta función es un medio por el cual se puede representar la realidad (Castillo, 2007). Es decir, para comprender una historia, se debe estar atento al lenguaje, lo cual permitirá interpretar lo que está pasando y con esto darnos cuenta que

por medio del lenguaje se puede atribuir significado en contextos diferentes (Garton, Pratt, 1991,). Por ejemplo, cuando un profesor narra a sus alumnos lo que ocurrió el 2 de octubre de 1968 y les muestra imágenes o videos, pero son ellos quienes deben construir un sentido de aquel acto cometido en contra de los estudiantes, entenderlo y explicárselo a ellos mismos.

- **ORGANIZAR PENSAMIENTO:** Leer y escribir son herramientas que pueden servir para organizar el pensamiento, es decir, darle lógica u orden. Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha movido a escribirlo; la lectura adopta un papel de control, de regulación que puede adoptar también cuando se revisa un texto ajeno, pero no es lo mismo (Solé, 1999, p.83). Un ejemplo de esta función sería el hecho de leer para revisar un escrito propio.
- **TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS:** Esta función se refiere al hecho de poder obtener algún tipo de conocimiento o ampliar los que ya se poseen mediante la práctica constante. Leer para aprender, “cuando la finalidad consiste de forma explícita en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado” (Solé, 1999, p.82). Ya que se considera que “un individuo alfabetizado no es sólo aquel que está más adaptado, sino también aquel que tiene acceso a más información y que usa la escritura para la potenciación del conocimiento en su sentido más amplio, con el progreso individual y colectivo que ello comporta” (Fons, 2004, p.34). Como por ejemplo aprender a escribir, hecho que necesita además de que otro enseñe, la práctica constante y guiada para dominar dicho proceso. O cuando leemos algún texto por ejemplo de dinosaurios, entonces al leer podemos conocer la época de su existencia, los tipos de dinosaurios que habitaban la tierra, sus colores, entre otras cosas.
- **EXTENDER LA MEMORIA:** Esta función se refiere a poder emplear al lenguaje con la finalidad de recordarnos algo. “Los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo” (Ferreiro y Gómez Palacio, 1990, p.114). Por ejemplo,

escribir en la agenda alguna cita, posteriormente es consultada y de este modo no olvidamos lo que teníamos que hacer en determinado día.

- CERTIFICATIVA: “Tiene que ver con la elaboración de documentos que acreditan una serie de acciones o situaciones determinadas” (Castillo, 2007, p.41). Un ejemplo sería cuando se elabora un documento (constancia o certificado) que avala que cumplimos con ciertas condiciones para poder realizar algunas tareas.

En lo que respecta a la categoría *escolar*, se encuentra la función correspondiente a actividades habituales realizadas dentro del aula escolar que no tienen una finalidad distinta al cumplimiento de una actividad escolar o que se realiza únicamente por demanda del maestro:

- ESCOLARIZADA: Esta se refiere al hecho de que sirve para realizar una serie de prácticas generalizadas, recurrentes y rutinarias empleadas en el salón de clases que no tienen una finalidad comunicativa, expresiva, informativa, útil o racional propiamente dicha (Castillo, 2007, p.41). Por ejemplo, las planas con letras o dibujos realizados con el fin de mejorar la caligrafía.

En este apartado hemos visto algunas de las funciones del lenguaje, las cuales se han dividido en dos grandes categorías con el fin de facilitar su análisis.

Conocer qué funciones tiene el lenguaje, de acuerdo a lo que dicen los niños nos deja ver la manera en que dentro y fuera de la escuela se relacionan con lectura y escritura y a su vez conocer el sentido que le dan a estos procesos por influencia de sus experiencias. Es por ello que en esta investigación decidí preguntarles con respecto a la lectura:

- 1.- ¿Para ti qué es leer?
- 2.- ¿Para qué te sirve la lectura?
- 3.- ¿Para qué lees en la escuela?

Y con relación a la escritura:

- 1.- ¿Para ti que es escribir?

2.- ¿Para qué te sirve la escritura?

3.- ¿Para que escribes en la escuela?

A continuación, se presenta el proceso de lectura y escritura para tener una noción sobre lo que ocurre en cada una de ellas.

1.4 PROCESO DE LECTURA

Ahora intentaré explicar el proceso que implica la lectura y la escritura, es decir, qué es lo que hacemos cuando leemos y escribimos. Lo primero que hay que señalar es que la forma en cómo se entiende lo que sucede en ambos procesos, es explicado de forma diferente, dependiendo de la perspectiva que se adopte.

Este tema permite conocer el desarrollo de ambos conceptos a través de diferentes perspectivas, ya que tanto lectura como escritura son partes fundamentales para cubrir muchas de las necesidades de las personas en una sociedad como la nuestra, en la cual se necesita de un manejo eficiente de las mismas para podernos desplazar con mayor independencia.

1.4.1. El proceso de leer desde la perspectiva del procesamiento de la información

El procesamiento afirma que los sujetos construyen su propio conocimiento a partir de sus estructuras y procesos cognitivos, sin explicar cómo construyen esas estructuras y procesos iniciales, así el procesamiento de la información puede explicar cómo actúa el sujeto ante una tarea. (Pozo, 2006, p.49). Además este mismo autor refiere que dicho proceso puede ser definido como un asociacionismo computacional, porque se opera mediante la utilización de símbolos.

Por ello, a continuación se describe que el proceso de lectura en tres momentos: descifrado, comprensión e interpretación:

El primero de ellos, el descifrado, se refiere a la decodificación de algún tipo de código, en este caso el escrito y se encamina a la comprensión y reconocimiento de todos y cada

uno de los signos, para posteriormente dar significado a las palabras o frases que compone el mensaje y consiste en:

- a) Trasposición de los signos escritos a los hablados conocidos previamente.
- b) Reconocimiento de los significados de las palabras escritas y frases como símbolos que corresponden a imágenes mentales que el niño tiene de esos significados.

El segundo momento es la comprensión, definida como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, teniendo una idea clara de las cosas, dicho estadio abarca estas fases:

- a) Comprensión global de los significados de las frases.
- b) Toma de conciencia de un mensaje codificado en signos gráficos y convencionales.

El tercero de estos momentos es la interpretación, la cual se lleva a cabo como una actividad para poder explicar y/o dar sentido a determinada situación y consta de las siguientes fases:

- a) Interpretación del pensamiento del autor a través de la comprensión global del texto.
- b) Distinción entre las ideas principales y las secundarias que el autor ha querido expresar.
- c) Deducción de las consecuencias o interpretación de las ideas no expresadas directamente en el texto.
- d) Deducción del sentido de frases paradigmáticas, proverbios, diagramas, refranes.

(Villalmizar, 1998, pp.45-46).

El proceso de lectura visto desde esta perspectiva, parece completo y congruente porque cada uno de los momentos es claro y se explica lo que sucede en cada división del mismo, además que en este proceso se resalta la importancia de la identificación de los distintos tipos de texto, pues probablemente esto facilite su comprensión al momento de leer. Sin embargo, creo que el proceso se expone de manera lineal e inflexible, de cierta forma asegurando que todos, en cualquier momento atravesamos por estas etapas, no se plantea la posibilidad de regresar a alguno de los estadios, por lo cual me parece una perspectiva limitada y no habla sobre la significación que el lector le da a la lectura sino más bien de la posible significación del autor, lo cual me parece un tanto extraño, pues no se pueden generalizar los significados a los textos, ya que éstos dependen de las experiencias vividas por los lectores y de su contexto.

1.4.2 El proceso de lectura desde una perspectiva interactiva

En la historia el proceso de lectura se ha concebido de diferentes maneras, las primeras explicaciones pueden agruparse en torno a los modelos jerárquico ascendente –bottom up- y descendente –top down-.

- Modelo ascendente –bottom up-

Este modelo propone que la lectura implica ir de la identificación e integración de los niveles inferiores (grafías, palabras, frases) hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto), en este modelo la comprensión se entiende entonces como reconocimiento jerárquico de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación (Santiago, Morales y Catillo, 2007, p.29).

Es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto, por lo tanto las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede decodificarlo en su totalidad (Solé, 1999, p.19)

Así, el texto es un elemento muy importante para el lector, pues de acuerdo con este modelo, es necesario que el lector domine la decodificación y que el texto sea leído en su totalidad.

Figura 1: Niño leyendo libro abierto.

Representación del modelo Ascendente



Recuperado de:

https://www.google.com.mx/search?q=depositphotos&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjLt8zxg9TSAhWBQCYKHbndDq8Q_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ni%C3%B1o+leyendo&*&imgcr=jKOqeciIfOaTtM

- Modelo descendente –top down-

En este modelo, el proceso lector va de la mente del individuo al texto, de tal forma que éste se erige como el protagonista del proceso, dado que se plantea que los conocimientos que el lector posea sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular, le permiten entenderlo de forma más fácil (Santiago, Morales y Castillo, 2007, p.29)

También se explica que en este modelo el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y, se fija en éste para verificarlas. El proceso de lectura es pues también secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación (Solé, 1999, p.19).

Figura 2: Niño leyendo libro abierto.

Representación del modelo descendente



Recuperado de:

https://www.google.com.mx/search?q=depositphotos&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjLt8zxg9TSAhWBQCYKHbndDq8Q_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ni%C3%B1o+leyendo&*&imgcr=jKOqeciIfOaTtM

- Modelo interactivo

Este modelo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, pero se atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Simplificando al máximo, el proceso de lectura, en esta perspectiva vendría a ser el que describo a continuación: cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados (Solé, 1999, p.19).

Figura 3: Niño leyendo libro abierto.
Representación del modelo interactivo



Recuperado de:

https://www.google.com.mx/search?q=depositphotos&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjLt8zxg9TSAhWBQCYKHbndDq8Q_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ni%C3%B1o+leyendo&*&imgsrc=jKOqeciIfOaTtM

Con respecto a estos modelos, considero que el modelo interactivo nos permite comprender de forma más completa el proceso de lectura, primeramente porque no coincide con que el hecho de que un lector cada vez que lleva a cabo la lectura deba iniciar deletreando hasta obtener la palabra y posteriormente pensar en el significado de cada una de ellas; segundo, porque los conocimientos previos son activados desde que se lee el título y esto facilita la comprensión global del texto y así conforme se avance en el mismo, las expectativas se van cumpliendo o modificando y la interpretación atribuida al texto dependerá de cada lector y de su entorno, por lo cual no solo es importante el texto o lo que el lector conoce, sino la interacción sucedida entre ambos para una mejor comprensión del texto.

1.5 ESTRATEGIAS DE LECTURA

Ya dijimos que en el proceso interactivo se produce una interacción entre texto y lector, en dicho proceso el lector realiza diferentes acciones al momento de leer, estrategias que a continuación se presentan. Díaz Barriga y Fernández (2002), señalan distintos tipos de estrategias que pueden ser enseñadas a los alumnos para que mejoren su tratamiento de la información de textos (p.285).

De esta manera se hace una división de las estrategias que se pueden hacer antes, durante y después de la lectura

1.5.1 Antes

Comprende todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo del proceso, las cuales tienen que ver con establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación (Díaz-Barriga y Fernández, 2000, p.286), entre las estrategias a emplear se encuentran:

1.5.1.1 Activar el conocimiento previo

Solé (1999) describe que este conocimiento previo se refiere a la información que ya posee el lector debido a los acercamientos que anteriormente ha tenido con el tema o a las distintas experiencias que ha vivido. “Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tienen muchas posibilidades de poder atribuirle significado” (p.90).

En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ello en un estilo más o menos informal, para ello se puede:

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos.
- Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema (pp.91-92).

1.5.1.2 Establecer predicciones del texto

Las predicciones se refieren a suponer lo que sucederá apoyándonos de los conocimientos previos con que cuenta la persona.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto. Cuando nos encontramos con una narración o con una poesía puede ser más difícil ajustarlas al contenido real, y por ello es importante ayudar a los niños a utilizar simultáneamente distintos índices- títulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc.- así como los elementos que la componen: escenarios, personajes, problema, acción, resolución (Solé, 1999, p.94).

1.5.1.3 Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo está haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben a cerca de ese tema. Entonces, Puede ser útil que, a partir de las predicciones, e incluso al margen de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que se quisiera encontrar respuesta mediante la lectura (Solé, 1999, p.96).

1.5.2 Durante

Éstas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de la lectura (Díaz-Barriga y Fernández, 2002, p.288).

1.5.2.1 Inferencias basadas en el conocimiento previo

Esta actividad elaborativa consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. Saber sobre la temática tratada en el texto o tener conocimiento acerca de determinados eventos, suceso o situaciones que se describen en él, permiten construir activamente inferencias las cuales pueden ayudar a subsanar distintos problemas (Díaz-Barriga y Fernández, 2002, p.290).

1.5.2.2 Subrayado

La actividad de subrayar consiste en resaltar por medio de un remarcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Dicha actividad permite una lectura activa y selectiva porque en su ejecución, cuando se sabe hacer correctamente, se identifican las ideas principales (Díaz-Barriga y Fernández, 2002, p.292).

1.5.2.3 Tomar notas

Para la toma de notas de los textos es importante ser sensible a las palabras clave o marcadores encontrados en el texto. Algunas recomendaciones adicionales son: a) es mejor tomar notas con paráfrasis que literales, b) se presta más cuando se trata de textos con información compleja y c) se debe cuidar la adecuación de las notas con el textos y con el propósito de lectura, para que tenga resultados positivos (Díaz-Barriga y Fernández, 2002, p.293).

1.5.3 Después

De acuerdo con Díaz-Barriga y Fernández (2002), son aquellas estrategias que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma) (p.293).

1.5.3.1 Evaluación

Ocurre recursivamente durante la comprensión, bajo formas como la auto interrogación. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que ésta ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, entre otros), que permitan solucionar los problemas emergentes (Díaz-Barriga y Fernández, 2002, p.294).

1.5.3.2 La idea principal

La idea principal siendo también parte de la macroestructura, se refiere a la identificación o construcción del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema (Díaz-Barriga y Fernández, 2002, p.294).

Por otra parte, Soliveres, Anunciata y Macías (2007) describen que la idea principal se puede emplear mediante el subrayado de frases que al sujeto le parezcan relevantes, pues esto le permitirá evitar una sobrecarga de información. También parece oportuno aclarar que es conveniente que el lector distinga entre el tema del texto cuya identificación responde a la pregunta ¿de qué trata el texto? y la idea principal, cuya identificación responde a la pregunta ¿qué es lo más importante que el autor nos dice sobre el tema de este texto? estas dos preguntas son estrategias que el lector puede usar y le ayudaran a elaborar la idea principal (pp.577-579).

1.5.3.3 El resumen

Solé (1999) menciona que dicha actividad está “Estrechamente vinculada a las estrategias necesarias para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios” (p. 126). Por tanto, “el resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector, de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella” (p.30).

Lo anterior fueron solo algunas de las estrategias que se pueden utilizar en la lectura, ya que dichas estrategias dan la pauta para comprender de manera mucho más sencilla un texto, sin embargo es importante identificar cuáles son funcionales dependiendo del lector y permiten que mediante el uso real, los lectores se apropien de algunas de ellas, aunque para ello es necesario tener bien establecidos los objetivos de la lectura y la claridad sobre la manera en que se utilizan las estrategias anteriormente mencionadas.

1.6 PROCESO DE ESCRITURA

Entre las tareas más comunes de los ciclos escolares se encuentra la realización de trabajos escritos y de manera continua son utilizados para evaluar el esfuerzo la madurez y habilidades

de los alumnos para conseguir conocimientos en cuanto a temas de estudios, transmitirlos y utilizarlos (Sánchez, 2009).

1.6.1 Proceso de escritura retomado por Villalmizar

Al igual que la lectura, este proceso se puede entender a través de diferentes perspectivas, Villalmizar (1998), retoma uno que consta de tres fases:

1.6.1.1 La fase pre caligráfica

Dura normalmente de 2 a 4 años, comprendidos entre los 5-6 y los 8-9. Se caracteriza por un trazado en el que las líneas rectas aparecen rotas, arqueadas, temblorosas, sus curvas son abolladas, mal o demasiado cerradas, la inclinación, dirección y dimensión de las letras está mal controlada, además de presentar márgenes desordenados e irregulares.

1.6.1.2 La fase caligráfica infantil

La escritura, alcanza un nivel de madurez y de equilibrio, en la escolaridad normal alrededor de los 10 y los 12 años. En esta fase la escritura se regulariza, el trazo se hace parejo, ordenado, regular. Las líneas rectas ahora son rectas y las curvas, curvas.

1.6.1.3 La fase post caligráfica

Aun cuando el sujeto ha alcanzado un buen dominio de la caligrafía, aparece hacia los 12 y 16 años, dentro de una escolaridad normal, una “crisis de escritura”. También describe que la exigencia de la velocidad, en la toma de apuntes de la educación secundaria, es quizá uno de los factores determinantes de ese hecho. Aquí aparece entonces lo que pudiéramos llamar el “toque personal” de la escritura, no solo lo concerniente a la caligrafía, sino que de alguna manera se vislumbra el estilo redaccional de esa persona (p.47).

Lo anterior podría ser un indicio de que esa “crisis de escritura” se estaría suscitando probablemente por dos principales factores, uno es el hecho de anotar todo cuanto se pueda, (pues no se sabe lo que será útil a la hora de estudiar para un examen o realizar una tarea), por

lo cual los alumnos se pueden valer de otros signos o símbolos en lugar de palabras con la finalidad de que no se omita nada, y lo segundo es con referencia a las exigencias por parte del maestro en cuanto a los apuntes del alumno, ya que tal vez les solicite un color en específico para las mayúsculas o los datos importantes y así el alumno forja un estilo propio en sus escritos.

1.6.2 Proceso de redacción de textos

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos, hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos (Cassany, Luna y Sans, 2000, p.265).

1.6.2.1 Planeación

Durante el proceso de hacer planes nos hacemos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo podemos proceder. El subproceso de *generar ideas* es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos. El subproceso de *organizar* clasifica los datos que emergen de la memoria y el de *formular objetivos* establece los propósitos de la composición.

1.6.2.2 Redacción

El proceso de redactar se encarga de transformar el proyecto de texto que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible que respete las reglas del sistema de la lengua. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas, como los propósitos y el contenido del texto, la ejecución manual, mecánica o informática, entre otras.

1.6.2.3 Revisión

En este proceso el escritor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y mejorarlo. En el apartado *leer*, repasa el texto que va realizando y en el apartado *rehacer* modifica todo lo que sea necesario. Finalmente el control regula el funcionamiento y la participación de los

diversos procesos de la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación, después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que conviene leer, revisar e incluso regenerar nuevamente (pp.265-267).

1.6.2.4 Metacognición

Pinzás (2003), refiere que en 1978 definían a la metacognición como un conocimiento particular y su función sería el de regularizar las estrategias cognitivas.

Aunque también puede ser definida como la conciencia que tiene el sujeto del proceso cognitivo que lleva a cabo para realizar una determinada tarea. En el caso de la escritura, el ser consciente de las acciones mentales que se realizan es fundamental para el proceso mismo de escribir. Dentro de los procesos metacognitivos se encuentra el monitoreo que consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos involucrados en la composición. Cuando el sujeto escribe debe estar consciente del proceso que está siguiendo y de si éste realmente está permitiendo llegar a su objetivo. (Castillo, 2007, pp.45-46)

Hasta aquí hemos visto que el proceso de lectura es un proceso complejo, debido a todos los movimientos que acontecen cognitiva y físicamente en el individuo para lograr la comprensión del texto. Es importante recordar que el hecho de decodificar no conlleva precisamente a la comprensión del mismo, por lo tanto, uno de los principales objetivos que se deben proponer durante el proceso de lectura es la comprensión, pues valiéndonos de los conocimientos previos con que cuenta el lector, la información ofrecida por el texto y el uso de alguna de las estrategias antes mencionadas, será más sencillo llegar a ella.

Ahora, el proceso de escritura permite ver la importancia que conlleva el dominio de la misma, primero porque nos permite tener la seguridad de poder cumplir con una de las demandas de la sociedad y en ocasiones con las demandas de uno mismo, segundo para poder escribir de manera independiente (hasta cierto grado) y tercero porque todo aquello que se escribe debe tener un sentido para quien lo redacta y también para quien lo lee. Sea cual sea la intención para producir un texto, es necesario considerar cada una de las etapas por las cuales

debe atravesar un autor, ya que todas y cada una de ellas dan la pauta para la realización del texto y así dar cumplimiento con el o los objetivos propuestos por el autor.

Ya pudimos ver en qué consisten los procesos, sus alcances e implicaciones; aunque este proyecto no es para diseñar un programa ni para la enseñanza de la lectura y escritura, es importante tener un panorama general para saber cómo se ha estado enseñando, porque la forma en cómo se enseña tiene que ver con las creencias de los profesores y las formas de enseñanza nos dan una base para conocer las creencias que transmiten a los niños, ya que enseñamos a partir de lo que creemos y los niños se forman creencias a partir de las experiencias que van teniendo.

1.7 ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En este apartado se presentan las principales perspectivas psicológicas a través de las cuales se ha enseñado la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar, enseñar y aprender en contextos determinados (entre ellos los escolares), que condicionan la naturaleza de ambas actividades y el tipo de relación que mantienen con la cultura escrita (Viñao, 2002, p.346).

En primera instancia se muestra una de las estrategias de enseñanza que puede ser empleada en cualquiera de las perspectivas a presentar, que de acuerdo con Solé (1999) es: *Motivando a los alumnos*, la cual menciona que ninguna tarea debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno retos que pueda afrontar. También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de lectura fragmentada- un párrafo cada uno, dos páginas cada día (pp.78-79).

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga <<¡Fantástico! ¡Vamos a leer!>> sino que lo digan -o lo piensen- ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se

van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que puedan necesitar algunos de los alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (Solé, 1999, p.80).

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados y de acuerdo con Solé (1999) se encuentran:

- Leer para obtener información precisa
- Leer para seguir las instrucciones
- Leer para obtener información de carácter general
- Leer para aprender
- Leer para revisar un escrito propio
- Leer por placer
- Leer para comunicar un texto a un auditorio
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para dar cuenta de lo aprendido

Es decir, la motivación probablemente juega un papel muy importante a la hora de aprender, por ello se plantea que:

El aprendizaje de la alfabetización constituye un ámbito muy controvertido, en el que influyen distintas explicaciones procedentes de diversas orientaciones psicológicas, que difieren tanto en su definición del objeto de estudio como en los medios de que se dotan para abordarlo. La primera asume una visión de la alfabetización como conjunto de componentes que son definidos como habilidades y analizados para identificar los que tienen mayor correlación con la lectura y la escritura convencionales y con los resultados escolares. La segunda tradición considera que en la alfabetización intervienen diferentes conocimientos sobre lo escrito que se desarrollan en contextos particulares; su estudio exige investigaciones amplias y prolongadas a través de distintos contextos socioculturales. (Solé y Teberosky, 1990, p.462)

En la enseñanza de la lectura y escritura han existido dos grandes corrientes, la perspectiva Conductista y la Cognitiva, a continuación, se presentan cada una de ellas y los métodos empleados en el conductismo.

1.7.1 Perspectiva conductista

En esta perspectiva se han interesado por la conducta observable, implicada en leer y escribir. Para el conductismo, la alfabetización se reduce al aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles que implican fundamentalmente procesos psicológicos periféricos, de tipo perceptivo y motriz. Puesto que la escritura se concibe como un sistema de transcripción del habla, el aprendizaje se entiende como la habilidad de codificar sonidos en letras (al escribir) y de descodificar letras en sonido (al leer), como una técnica de poner en correspondencia las unidades graficas con las unidades sonoras. En el proceso de aprendizaje se diferencian dos momentos (pre- lectura y lectura; pre- escritura y escritura) y se prescribe una sucesión entre ambos contenidos: primero se aprende a leer y luego a escribir. En esta tradición se genera la noción de prerequisites para la lectura – reading readiness-, prerequisites que garantizan el logro de un nivel de preparación suficiente para el aprendizaje (Solé y Teberosky, 1990, p.463).

Estas autoras dicen que, para contribuir a su consecución, se utiliza una serie de materiales curriculares cuidadosamente secuenciados, mediante los que se entrenan las habilidades de discriminación sonora y visual, de destreza motriz y de coordinación viso- motriz, cuyo dominio- evaluado mediante test se considera previo y necesario para aprender a leer y escribir. Tras este periodo previo, comienza el aprendizaje de la descodificación entre letras y sonidos a través de una introducción gradual de las letras (ordenar de las más simples a las más complejas, según los criterios de la teoría) y de las palabras (primero las palabras cortas y frecuentes, con letras repetidas, etc.) la enseñanza consiste básicamente en la cuidadosa secuenciación de los estímulos que presentan al aprendiz para desencadenar sus respuestas, y en controlar su correcta ejecución. La graduación no responde a los procesos psicológicos del niño que aprende sino a una lógica que se establece a partir de un análisis en componentes (letras, silabas, fonemas) y de una organización jerárquica de los mismos (primero las palabras, luego las frases, etc.), desde

el supuesto de que lo aislable y molecular es más simple que lo compuesto y global (Solé y Teberosky, 1990, p.463).

1.7.1.1 El método sintético

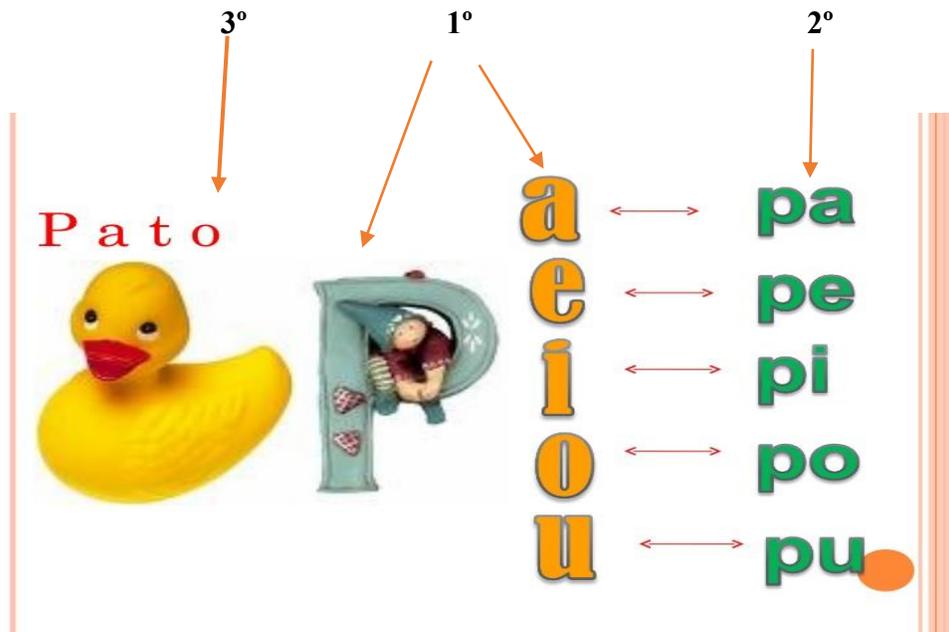
Solé y Teberosky (1990), explican que en este método se inicia con el aprendizaje de las letras, para pasar luego al de las sílabas y terminar el proceso con la formación de palabras y frases. A continuación se presenta una división sobre las variedades que se pueden encontrar en esta modalidad:

- Método alfabético: se empieza por el aprendizaje del alfabeto, el alumnado debe reconocer cada una de las letras y “aprender el nombre de la letra”, para posteriormente hacer combinaciones silábicas.
- Método fónico o fonético: este método parte de la enseñanza de la pronunciación de las letras con lo que se facilita el paso a la asociación de sílabas, después se debe asociar cada fonema a una expresión gestual que el alumnado debe aprender y gesticular cada vez que pronuncie el sonido.
- Método silábico: con este método se parte de la sílaba por construir la unidad que percibe y distingue el oído de la persona. La aplicación sigue siendo mecánica y ascendente.

(Cantero, 2010, p.4).

Figura N°1: Método sintético

Representación de la enseñanza basada en métodos sintéticos



Recuperado de:

[https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+\(gough+1972\)&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWrijNTSAhWBOCYKHYwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+metodo+sintetico&*&imgc=Vxo1FjBsKLp72M:](https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+(gough+1972)&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWrijNTSAhWBOCYKHYwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+metodo+sintetico&*&imgc=Vxo1FjBsKLp72M:)

1.7.1.2 El método analítico

Apareció a finales del siglo XVIII, pero a comienzos del siglo XX tuvo un mayor impulso a través de los trabajos de Ovidio Decroly. Para los defensores de este método, no se debe partir de elementos menores a las frases y palabras, sino al contrario, de las frases a los elementos particulares de cada palabra (Guerrero, 2008, p.17)

Este método, también conocido como global, plantea un proceso que ha de iniciarse con la frase o expresiones significativas y más tarde llegar a los componentes, o sea las sílabas y las letras (Villamizar, 1998, p 51).

Figura N°2: El método fonético-analítico-sintético-comunicativo
 Representación de la enseñanza basada en el método analítico



Recuperado de:

[https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+\(gough+1972\)&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWwYrjNTSAhWBOCYKHwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+en+el+m%C3%A9todo+anal%C3%ADtico&imgc=Q-rQlv2XyzSk3M](https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+(gough+1972)&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWwYrjNTSAhWBOCYKHwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+en+el+m%C3%A9todo+anal%C3%ADtico&imgc=Q-rQlv2XyzSk3M):

Estos métodos dan una visión limitada sobre lectura y escritura, si bien ayudan a la adquisición de ambos procesos, solo se limitan a realizar (para su enseñanza) funciones escolares, por otra parte, el trabajar de esa manera me haría pensar en las creencias que están formando los niños, porque al hacer una plana el niño se crea la idea de que le sirve únicamente para cumplir con las tareas de la escuela y no encuentra una función real para el lenguaje. Por un lado, se inicia de lo “básico” a lo “complejo” y en los métodos analíticos sucede lo contrario, pero ninguno de los dos promueve el gusto por leer o escribir, no se promueve un uso real diferente al cumplimiento de tareas, como por ejemplo su empleo al momento de hacer la lista del súper, el viaje a determinado lugar (para el cual debemos leer letreros con la finalidad de no perdernos) o leer la receta para preparar un pastel...

Estos métodos terminan fragmentando el lenguaje, por lo cual pienso que es importante que dentro y fuera de las escuelas se hable con los niños y niñas sobre los usos que se le dan al mismo, las posibles ventajas que tendrán al emplearlo y dejando claro que, aunque en la escuela les permiten cumplir con ciertas actividades, también permiten su desarrollo y desenvolvimiento en otros contextos.

1.7.2 La perspectiva cognitiva

Esta perspectiva continuó con muchos de los temas estudiados inicialmente por el conductismo, aunque hizo una importante contribución al comenzar a preocuparse no solo por los procesos perceptivos observables, sino también por los procesos mentales no accesibles al observador. A diferencia de lo que ocurre en la perspectiva conductista, el cognitivismo sostiene que en el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura intervienen dos subprocesos que implican el procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. La necesidad de *procesamiento fonológico* se explica por el carácter alfabético de la escritura que es interpretada como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje. El aprendizaje inicial de la lectura debe implicar no sólo la ejercitación del apareamiento entre letras y sonidos, como sostenían los conductistas, sino también la <<conciencia fonológica>>, término usado para definir la capacidad de segmentar y analizar las palabras en fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras. De acuerdo con esta interpretación, la enseñanza debe ayudar al niño a identificar los fonemas de la lengua, por un lado, y facilitar la asociación de cada fonema con las letras del alfabeto por el otro. El segundo subproceso que interviene es el de reconocimiento de palabras, que hace referencia a la habilidad de procesar la información gráfica- sean letras o patrones ortográficos- para reconocer las palabras escritas. Estos lectores expertos, este reconocimiento es automático, dejando libre su atención para concentrarse en los procesos de alto nivel responsables de la comprensión. Desde esta perspectiva se sostiene que los lectores eficientes contribuyen su atención entre varios subprocesos que incluyen procesos perceptivos (identificación de letras, conexión con los sonidos, identificación de patrones ortográficos, etc.) y procesos de atribución de significado en la comprensión (por ejemplo, el acceso al vocabulario mental para identificar el significado de las palabras). Para que la lectura sea eficaz, es esencial que el aprendizaje facilite el procesamiento automático. Las primeras escrituras son líneas de letras al azar, a menudo mezcla de letras con números u otras marcas gráficas. Luego el niño comienza a comprender el principio de que las letras representan sonidos, pero las primeras correspondencias son inconsistentes e incompletas; los investigadores cognitivistas denominan <<semifonéticas>> a este tipo de escrituras. Una vez que el

aprendiz puede representar la estructura sonora de la palabra, se considera que esta en un estadio fonético (Solé, Teberosky, 1990, p.463-.464).

1.7.2.1 Constructivismo

“Se ubica dentro de la perspectiva cognitiva y aporta la dimensión evolutiva e histórica de la alfabetización considerando al mismo tiempo su dimensión cognitiva y social” (Solé y Teberosky, 1990, p. 466).

En general, en todas las propuestas constructivistas parece prevalecer la idea de que cuando el alumno realiza un acto de conocimiento o de aprendizaje, no copia la realidad circundante, sino que construye una serie de representaciones o interpretaciones sobre la misma, de esta forma, el hecho de que se señale como una construcción personal que ocurre de forma interna dentro del sujeto que conoce, no implica necesariamente que sea realizada en “solitario”, porque puede hacerlo en conjunción con otros, aunque la construcción, al final, tenga siempre un matiz propio como consecuencia de sus características personales. En los paradigmas o corrientes constructivistas, el ser humano deja de considerarse como receptáculo pasivo, un simple “acumulador” de respuestas o de hábitos que está sujeto a regularidades externas tales como las recompensas o castigos (Hernández, 2012,pp.14-15).

1.7.2.1.1 Orientación Psicogenética

El constructivismo psicogenético ha aportado una visión del proceso de construcción de la alfabetización desde el punto de vista del niño, de los problemas que le plantea leer y escribir y de las hipótesis y soluciones que adopta. La perspectiva constructivista psicogenética estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende a leer y escribir averiguando cómo asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas, en fin, cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Este proceso presenta una serie de regularidades comunes a todos los niños que se pueden resumir en las siguientes:

1. El niño/a construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.

2. Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con los lectores y con material escrito.
3. Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales (problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura).
4. La construcción de hipótesis se desarrolla por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores, dando lugar a nuevas construcciones (Solé y Teberosky, 1990, p.466-467).

Desde la perspectiva psicogenética se sostiene que estas hipótesis no son transmitidas directamente, porque ningún adulto explica estas reglas gráficas a los niños. Aunque derivan de la interacción con el material escrito, no se aprenden directamente por información social o por observación directa; se elaboran al intentar comprender las reglas de composición y de distribución gráfica de las letras en las palabras. Una vez que el niño ha establecido las condiciones gráficas necesarias para realizar un acto de lectura, comienza a comprender qué es lo que la escritura representa. La atribución de intencionalidad es un conocimiento que forma parte de la alfabetización inicial y que muestra que los niños han comprendido algunas características que se derivan del hecho de que la escritura es un sistema simbólico con significado lingüístico (Solé y Teberosky, 1990, p. 467).

1.7.2.1.2 La orientación socio-constructivista

El socio-constructivismo insiste en la dimensión social de la alfabetización en tanto que la práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y requiere de los otros para su apropiación por el aprendiz. La ayuda que brinda el adulto para acercar al niño al mundo de la cultura letrada, compartiendo con él el lenguaje de los textos escritos, constituye una concreción de los principios del constructivismo social (Solé y Teberosky, 1990, p. 470).

Solé y Teberosky (1990); describen que esos principios pueden resumirse en:

- a) Las funciones mentales (leer, escribir) derivan de la vida social:

- b) Las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular por el lenguaje;
- c) Los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje.

Se asume que la interacción social es necesaria para la alfabetización de los niños y se concibe la cognición como <<distribuida>> entre los participantes de una actividad social que incluye la escritura como herramienta cultural. (p.472)

Desde esta perspectiva, considero que las creencias que se están formando en los niños mientras se les enseña a leer o escribir van más relacionadas a funciones reales. Al enfocarse en las interacciones sociales, el lenguaje lo relacionan con actividades de la vida cotidiana, así al llevarlas a cabo los niños y niñas pueden darse cuenta de que el lenguaje es empleado al momento de solicitar un trabajo, para ingresar a otra escuela, para hacer la lista del súper, para continuar estudiando, al viajar o ir al banco, entre muchas otras cosas; esto probablemente estaría ayudando a que los niños crezcan bajo la creencia de que el lenguaje se utiliza en escenarios ajenos a la escuela y en actividades distintas a la realización de planas o tareas que solicita el profesor; lo cual quizá pueda influir en lo que los niños piensen con respecto a su futuro, las implicaciones de los usos de la lectura y escritura y posiblemente en promover el gusto por alguna de ellas.

CAPÍTULO 2

CREENCIAS

En el presente capítulo se abordará el tema de las creencias, tratando de explicar qué y cuáles son, cómo se adquieren y la importancia de estudiarlas, para posteriormente presentar algunos estudios relacionados con la lectura y escritura, lo cual más adelante permitirá presentar las creencias de los niños en esta investigación.

Parra (2010) menciona que “las actividades escolares entre profesores y alumnos dentro del aula se relacionan con procesos de pensamiento, donde actos y pensamientos se encuentran íntimamente relacionados en una situación de aula en la que las acciones son observables, mientras que los procesos de pensamiento se deducen de aquellas” (p.11).

El estudio de las creencias permitirá analizar lo que lectura y escritura implica en la vida de los estudiantes, ya que ambas son muy importantes en la vida de ellos, además de darnos la pauta para conocer las ideas que éstos tienen con relación a ambas, las cuales pueden estar dadas a partir de las experiencias que han tenido y quizá sobre las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo dentro de las escuelas.

De tal manera, las creencias que planteen los alumnos con respecto a la lectura y escritura será una forma de explicar la funcionalidad que le dan a cada una de estas herramientas.

2.1 ¿QUÉ SON LAS CREENCIAS?

Parra (2010) refiere que las creencias nos permiten interpretar la información y nos ayudan a establecer límites a la vez que nos dan cierta seguridad y se comparten socialmente.

Lo cual quiere decir, que las creencias deberían ser el patrón que rijan las acciones de las personas, pues al compartirse con otros dan la oportunidad de construir distintas interpretaciones, dando una base para tratar de explicar los sucesos a los que se enfrentan las personas.

De tal modo, es posible que las creencias dentro del salón de clase se evidencien según los actos de maestros y alumnos ante determinadas situaciones, (en este caso ante la lectura y escritura), es decir, que quizá las creencias de los maestros rigen el modo de enseñanza hacia sus alumnos, lo cual implicaría las actividades que llevan a cabo, su modo de dirigirse a ellos, las tareas que encarga, los aspectos que evalúa, entre otros. Mientras que en los alumnos las creencias estarían dando la base, muy probablemente para explicar ciertas actitudes ante éstas actividades, si hacen o no lo que el maestro solicita y el por qué lo hacen.

Quintana (2001), define a las creencias como “el conjunto de realidades y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación última de su vida” (p.17)

Entonces, las creencias son, a la vez, personales y sociales. Personales en cuanto que cada cual tiene las suyas, que se le han ido formando y pueden variar a lo largo de su vida; y sociales en tanto que eso mismo ocurre en los grupo humanos, pequeños y grandes. Con la particularidad de que los grupos influyen mucho en las creencias de los individuos, y estos, a su vez, un poco también en las del grupo (Quintana, 2001, p. 17).

Es decir, las personas (de acuerdo a lo que creen), pueden darle sentido a diferentes sucesos, hablar sobre la veracidad de las mismas e influir en otros, al igual que otros pueden o no estar influyendo en sus creencias, dependiendo de qué tan arraigadas estén en ellos. De este modo, las creencias que los niños de ambos contextos tienen en cuanto a lectura o escritura, probablemente se relacionan con actividades a las cuales están familiarizados, son creencias que comparten con su grupo más cercano y desde su experiencia aceptan como verdaderas.

Por ejemplo, un alumno puede mencionar que la escritura le sirve para mejorar su letra porque el maestro le dice, y otro alumno puede decir que la escritura le sirve porque de grande quiere tener un “buen empleo” ya que eso le dice su mamá; aquí ambas creencias estarían siendo influenciadas por la información de terceras personas y aunque con el tiempo éstas pueden o no ser modificadas, los niños, de momento, creen en la veracidad de quien se las dice.

Las creencias, ya sean individuales o colectivas, son un conjunto de realidades y de ideas que las personas o grupos aceptan, observan y declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas. Las creencias personales son las que cada individuo se ha ido formando y pueden variar a lo largo de la vida; las sociales son las aceptadas por un determinado grupo y se forman a través de su historia, por lo que son constituyentes de la cultura.

Las creencias también han sido llamadas de diferentes maneras en la literatura, por ejemplo, son denominadas como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales y principios prácticos, entre otros (Rodríguez, 2006, pp. 70-72)

Un ejemplo de lo anterior podría ser cuando un grupo de estudiantes (y según sus distintas experiencias) creen que la lectura es una actividad que les permitirá aprender más, por lo tanto crean un grupo de lectura, comparten cuentos, revistas, enciclopedias, diccionarios, entre otros, a la vez que dentro de ese mismo grupo hacen sus tareas y comentan sobre lo que cada uno de ellos va leyendo. En este ejemplo se estaría observando una creencia que prevalece dentro del grupo, la cual se formó a partir de distintas experiencias individuales para ser compartida en sociedad.

Las creencias se refieren a proposiciones, premisas o ideas que representan una realidad física o social, con un valor subjetivo desde la perspectiva del individuo, son válidas y ciertas. Pueden ser ideas poco elaboradas y personales, poseen un valor afectivo importante y se van formando con las experiencias sociales y culturales de las personas (Hernández, 2014, p.43).

Entonces, aunque en muchas ocasiones las personas no puedan demostrar de manera tangible sus creencias, en ellos existe la seguridad de que son ciertas, su valor dependerá de la persona y por ende de sus vivencias. Como ejemplo a lo anterior podría ser el caso en el que un estudiante cree que sabiendo leer puede ayudar a otros ya que por las tardes, después de asistir a la escuela él le ayuda a su mamá a leer las notas de los productos que vende en la tienda.

Las creencias simboliza las ideas que las personas adquieren acerca de sí mismos, de los objetos, o de su ambiente, dichas ideas tienen diferentes grados de seguridad, no son resultado de un acuerdo y poseen una carga afectiva que influye en las preferencias y líneas de acción, por lo cual no se comprueban ni cuestionan (Hernández, 2014).

Lo cual quiere decir que las creencias que tiene una persona le facilitarán la comprensión de su realidad, aunque el valor de sus creencias es subjetivo éstas pueden convertirse en un punto de discusión con quien no las compartan.

Y como ejemplo de esto, podría ser cuando una alumna cree que es mejor escribir cartas a sus abuelos porque viven lejos y a ella le gusta mucho leer todo lo que ellos le cuentan en sus cartas y además las guarda como un recuerdo muy preciado, mientras que otra alumna cree que sería mejor que les enviara correos electrónicos ya que llegarían mucho más rápido que una carta escrita en papel. Ambas son creencias válidas, cada una ellas parte desde lo que conoce y desde lo que más les gusta, ambos medios estarían satisfaciendo una necesidad, sin embargo se valen de aquel que creen es mejor.

Mosqueda (2007) menciona que “las creencias son de naturaleza cognitiva, y forman parte del conocimiento subjetivo, representan información sobre un objeto o situación específica que es percibida individualmente por la persona y que puede explicar su comportamiento” (p.45).

Así por ejemplo, las creencias de los niños estarían dando base a las acciones que ejecutarán y la actitud que tomarán ante determinadas circunstancias en las cuales se involucre leer o escribir.

Las creencias son entonces, un parte aguas en la vida de las personas, importantes desde la subjetividad de las mismas y punto de partida para interpretar su realidad, porque a través de ellas se puede dar explicación a diferentes sucesos, son compartidas y reconstruidas a través de las vivencias de las personas. Las creencias permiten comprender las acciones y/o emociones de las personas, éstas pueden llegar a modificarse si no se encuentran tan

arraigadas en la persona o tornase más afianzadas si otros continúan influyendo en lo que ya se cree y se entiende como verdadero, en este caso, los principales contextos bajo los cuales se encuentran los niños, estarían influyendo en lo que creen sobre leer o escribir.

Las creencias de otras personas pueden ser visualizadas al tener un acercamiento con su manera de actuar, éstas se ubican en los distintos aspectos de sus vidas y son aceptadas con la finalidad de ser un marco de acción para la persona y de todo aquello que se debe esperar.

Por tanto, mi concepción con respecto a las creencias es que, son un conjunto de ideas (algunas arraigadas y otras volátiles), las cuales dan pauta para movernos en el mundo; es decir, a partir de nuestras creencias establecemos normas de convivencia, de estilos de vida y en gran parte forjan nuestra visión ante distintas situaciones. Las creencias son en ocasiones compartidas y/o construidas, muchas de ellas basadas en experiencias previas y transmitidas de una generación a otra, por ende, las creencias implican una serie de acciones (parte explícita) que avalen o concuerden con lo que se piensa (parte implícita).

Ahora se hace una breve descripción sobre la división de creencias.

2.1.1 Tipos de creencias:

Las creencias se han dividido en tres grandes grupos, de acuerdo a temas o situaciones con las cuales guardan una relación y a la vez para poder dar una explicación sobre los mismos.

2.1.1.1 Creencias de identidad

Estas creencias son las más difíciles de cambiar, y permiten que las personas sepan definirse a sí mismas y definir a terceras personas, a la vez que dan la pauta para saber lo que se puede o no hacer en determinado momento (Martínez, 2006).

Por ejemplo, una alumna que cree que es aficionada a la lectura porque desde muy pequeña su mamá le leía cuentos y entonces en una ocasión nos comenta que es muy recomendable leer 20 minutos a día, ella dice que lo hace porque sus maestros le dicen y así cree que en un futuro cuando reciba algo no se pondrá nerviosa y sabrá qué cosas debe decir.

2.1.1.2 Creencias interpretativas

Estas creencias permite explicar diferentes acontecimientos de la vida cotidiana como el trabajo, la muerte o el amor, nos ayudan a entender el mundo en el que vivimos y sus diferentes sucesos, a la vez que estructuran nuestro pasado y dan sustento a las creencias de identidad, es decir si una persona reestructura sus creencias pasadas cambia su vida y su realidad (Martínez, 2006).

Como ejemplo de lo anteriormente descrito se encuentra: Ale, después de un tiempo de no ver a Rocío se la encuentra en el parque y le pregunta si ya escribió la novela de la que le platico la última vez que se vieron y Rocío le responde “creo que nunca voy a escribir una novela porque mi maestra de primaria siempre me dijo que tenía una letra muy fea, me regañaba, me castigaba haciendo planas del abecedario durante el recreo y me decía que así nunca iba a escribir nada, porque los demás no me iban a entender”.

Es decir, desde esta perspectiva la alumna cree que el impedimento para redactar una novela es su “letra fea” y que los demás no la van a entender, pero si pensara en otra alternativa como escribir a máquina o en computadora, quizá su creencia cambiaría y por fin escribiría su novela.

2.1.1.3 Creencias ejecutivas

Este tipo de creencias se relacionan a las acciones y permiten definir cómo se debe afrontar las diferentes situaciones de la vida cotidiana, por lo cual, estas creencias nos señalan lo que debemos o no hacer y cómo hacerlo (Martínez, 2006).

Por ejemplo: cuando un alumno cree que es pertinente que tenga un celular propio, pues ante una emergencia puede escribir un mensaje de ayuda y así algún familiar vendrá en su ayuda.

Estos tipos creencias permiten dar (desde diferentes enfoques), una explicación a nuestras acciones y/o pensamientos sobre distintos conceptos y circunstancias, ya que como veremos más adelante, las respuestas obtenidas por los participantes de ambos contextos están ligadas a sus creencias, las cuales se fundamentan en las experiencias vividas, en las relaciones

establecidas con otros y con su contexto, y a partir de ellas justifican su actuar y su pensar con relación a la lectura y escritura.

2.2 ¿CÓMO SE ADQUIEREN LAS CREENCIAS?

La adquisición de las creencias puede estar dada por diferentes fuentes a través de las cuales se obtiene información y modos de conducta, entre ellas pueden ser los padres, la familia, los libros, las actividades, las experiencias y los “otros” con los cuales tenemos de alguna u otra forma relación, es por ello que a continuación se explica la forma en que éstas se adquieren:

1: Influencia de la sociedad. “En la práctica, las creencias se aprenden, o no de tienen” (Quintana, 2001, p.22). Entonces cuando el individuo comienza a interactuar con otros va a dar cuenta de lo que ha formado a la humanidad a lo largo del tiempo y, través del lenguaje, le será posible indagar más para, finalmente, interiorizarlo de acuerdo con sus propios esquemas e interpretaciones (Bautista, 2014, p. 49).

Por ejemplo: cuando a un estudiante no le gusta leer; sus demás compañeros hablan de ciertos autores y sus obras, pero él no hace comentarios al respecto, entonces comienza a creer que debe leer libros y revistas que sus compañeros le recomienden ya que deben ser divertidas o interesantes y así tener un tema de conversación con ellos.

2: Razón. Aunque no sea tan visible en algunas ocasiones, la razón será cimiento en el que el individuo construirá su creencia (Bautista, 2014, p.49).

Un ejemplo del factor anterior es cuando una maestra les dice a sus alumnos que deben leer muy rápido para así leer más y en menos tiempo, ella cree tener la razón porque la velocidad en la lectura está marcada como una habilidad del plan de estudios que siguen.

3: Sentimiento. El ser humano, al ser animal, requiere también satisfacer necesidades intelectuales que le permitan tener una visión que le “complazca” y que lo conforma (Bautista, 2014, p. 49).

Una persona que cree que debe leer el periódico todas las mañanas antes de ir al trabajo y de este modo mantenerse informado.

4: Voluntad. El individuo nace en un entorno ya hecho, con normas, valores y costumbres propias; sin embargo, en determinado momento será el individuo quien decidirá qué cosas creer e interiorizar como parte de sí (Bautista, 2014, p.49).

Como ejemplo del factor N° 4 se encuentra Susi, a quien sus padres le han dicho que no tiene caso que vaya a la escuela si de todas formas se va a dedicar a cuidar a sus hijos y atender a su marido cuando se case, pero Susi debido a las actividades que hacen en la escuela la encuentra divertida y sabe que es un lugar donde puede conocer a más personas y aprender muchas cosas; su maestra todos los días les platica sobre la importancia de estudiar, entonces Susi se da cuenta de que al saber leer y escribir puede ayudar a sus hermanos con la tarea, entonces ella decide seguir estudiando.

Así también, la temporalidad es un elemento muy importante en la formación y desarrollo de las creencias ya que las más antiguas, las que se adoptaron a más temprana edad suelen ser las más arraigadas y complicadas de modificar; mientras que las adoptadas más recientemente son susceptibles de cambio o complementariedad con ideas nuevas (Bautista, 2014, p.50)

Las creencias son adoptadas de muy diversas maneras, sin embargo, hay que recordar que las creencias que se adoptan en nuestra infancia son las más difíciles de modificar mientras que otras las vamos adoptando para beneficio de nuestra persona o por la influencia de otros. Las creencias juegan un papel fundamental en la vida de las personas, ya que de éstas dependen muchas de las cosas que conforman a la persona, como lo pudiera ser los juicios que emite, sus acciones, su modo de vida, sus relaciones, su formación y lo más importante, lo que le va transmitir a otros. Por lo tanto, las creencias son una de las principales bases de las personas y a la vez, una puerta de acceso a su mundo y a la concepción que tienen de este.

2.3 ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE ESTUDIAR LAS CREENCIAS?

La importancia reside (al menos en este caso), en que al estudiarlas podemos interpretar la forma en que a los niños se le ha ido enseñando. Ya dijimos que las creencias son producto de la experiencia, entonces al conocer las creencias que han tenido los niños podemos inferir sobre las experiencias a las que se han acercado dentro y fuera del contexto escolar. Las creencias nos permiten saber de qué depende que dentro de un mismo grupo de niños a los cuales se les solicita el mismo trabajo, algunos presenten resultados altos y otros obtengan bajos resultados. Castillo (2007) menciona algunos motivos del por qué es importante estudiarlas, entre ellos se encuentra: “que las creencias que cada sujeto tiene conforman un marco de referencia que da sentido al mundo, otro de los motivos para estudiarlas es que éstas guían el actuar de las personas permitiendo a su vez predecir la conducta de una persona en un contexto determinado” (p.21).

A continuación, se presentan cuatro estudios revisados previamente, los cuales guardan relación con lectura, escritura y las creencias, los cuales dejan como evidencia la importancia que tienen las creencias dentro del contexto escolar:

2.4 ESTUDIOS SOBRE CREENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Desde las teorías implícitas, las creencias se han definido como declaraciones hipotéticas a cerca de un objeto. Otros se refieren a modelos personales para predecir y controlar acontecimientos, mientras algunos más se inclinan por utilizar el concepto de “conocimiento práctico”, para referirse a un conjunto de ideas y acciones, desde las cuales se hace frente a determinadas situaciones cotidianas y problemáticas. Cualesquiera de esas referencias conceptuales y sus respectivas interpretaciones aluden a un determinado tipo de conocimiento basado en la experiencia personal, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y que son de carácter subjetivo, personal y situacional (Felix, 2006).

De este modo, en una investigación realizada por Castillo (2001), se habló sobre las creencias que los niños tienen con respecto a la redacción de textos y la forma en que conciben dicho proceso. En un primer momento se trabajó con 56 producciones escritas de alumnos que cursaban el cuarto grado de primaria, fueron evaluadas y se tomaron 24 producciones las

cuales fueron entregadas a un grupo de psicólogos para que las clasificaran en “buenas”, “malas” o “regulares”. De los 24 textos, 5 fueron considerados por más del 50% de los psicólogos como “buenas” y 5 seleccionadas por más del 50% de los maestros como “malas”. Esto permitió trabajar con los alumnos que redactaban de manera más eficiente y los que trabajan de forma ineficiente y a la vez comparar e identificar qué hace que los primeros obtengan mejores resultados. Entre los principales resultados de dicha comparación se encontró que el primer grupo (los que escriben de manera eficiente) a diferencia del segundo, tienen mejor manejo de aspectos de expresión y coherencia entre otros, mejor manejo de aspectos mecánicos como la ortografía y llevan a cabo o mencionan procesos estratégicos de planeación.

Después se les preguntó a los niños ¿en qué creen que se fija un maestro cuando califica una de sus producciones? Y se encontró que ambos grupos describen aspectos mecánicos y de expresión y en una tercera categoría los niños incluyeron elementos relacionados a rutinas escolares exigidas por el profesor (margen, fecha, su nombre completo, mayúsculas en rojo, entre otros). Posteriormente al cuestionarles ¿qué es lo que un buen texto debe tener? los niños que escriben de manera más eficiente mencionaron aspectos de expresión, seguido de aspectos mecánicos y finalmente otros aspectos. Mientras que los niños que escriben de manera ineficiente consideraron en primer lugar aspectos mecánicos y en segundo lugar aspectos de expresión. Hasta ahora esos datos presentan diferencias constantes entre ambos grupos, pero coinciden al mencionar más los aspectos mecánicos, Castillo (2001) cuestiona ¿por qué si el profesor dice tomar en cuenta más los aspectos de expresión los niños no lo perciben así?, ¿será porque el profesor no revisa aspectos de expresión? O ¿es más bien una cuestión de interpretación por parte de los niños?

Los resultados anteriores me permiten pensar que lo expresado verbalmente por el profesor de este grupo difiere de lo que en realidad hace, pues considero que si tomara en cuenta aspectos de expresión como la extensión de los escritos, la claridad entre el inicio, el desarrollo y el final de los mismos, los niños no se estarían preocupando por darle prioridad a lo mecánico, es decir, se evidencia la posibilidad de que las creencias del profesor no sean tan arraigadas como para ser coherente entre lo que dice y lo que hace, pues interpreto que las

actividades que se realizan dentro del salón de clases se interiorizan por los niños y éstos trabajan acorde con lo que saben el maestro tomara en cuenta para calificarlos.

Por ello en otra investigación, retomada por Castillo (2011) se estableció el objetivo de explorar la forma en cómo el maestro trabaja la redacción de textos, se trabajó con un maestro de un grupo de cuarto año de primaria, se observaron y videograbaron 4 clases, posteriormente se analizaron las actividades del cuaderno de español y se aplicó una entrevista al profesor. La información recabada permitió conocer lo que el profesor entiende por redacción de textos, el uso que le da a los mismos y las actividades generadas en el salón de clases, qué estrategias promueve con sus actividades, cómo concibe su función y los aspectos que toma en cuenta para evaluar.

A continuación, se presenta un cuadro en el cual se muestran los datos obtenidos:

<p align="center">Lo que el maestro dice (tomados de la entrevista)</p>	<p align="center">Lo que hace (tomados de las clases videograbadas y de las actividades del cuaderno)</p>
<p>Con base a los aspectos mecánicos el maestro dice tomar en cuenta signos de puntuación, ortografía, caligrafía y presentación.</p> <p>Y en lo que respecta a los aspectos de expresión menciona el título, extensión, inicio, desarrollo y final.</p> <p>Menciona también que la evaluación depende de los objetivos del escrito</p>	<p>El maestro considera la extensión.</p> <p>Toma en cuenta limpieza y caligrafía.</p> <p>Posteriormente revisa aspectos de expresión (inicio, desarrollo y final).</p> <p>Marca ortografía.</p> <p>En las actividades no se percibe la función de comunicación de la escritura.</p>

Tomado de Castillo (2001)

Castillo, A. (Septiembre 2001). Redacción de textos: ¿Qué enseñamos? Y ¿Qué aprenden nuestros alumnos? Momento pedagógico Vol.30 Pp.21-28.

Los datos anteriores me permiten interpretar que el maestro (de manera implícita) da a conocer que lo más importante dentro de la redacción de textos son los aspectos mecánicos (ortografía, puntuación, separación de palabras, etc.); aunque él mencione en la entrevista que

lo más importante son los aspectos expresivos como claridad y coherencia así los niños creen (con base en las acciones del profesor) que es mejor, tener una buena ortografía y separar palabras entre otros.

Esta investigación deja como evidencia que la información dada a los alumnos de manera explícita o implícita dentro de un salón de clases, en muchas ocasiones no coincide, por tanto, los alumnos generan creencias distintas al profesor con respecto a lo que se les está enseñando y también a lo que les será evaluado. Creo que es muy importante que los maestros tengan claridad en cuanto a la volatilidad de sus creencias, pues si bien es cierto es muchas ocasiones éstas son un punto de referencia para interpretar las acciones de los mismos, también es cierto que pueden no ser congruentes y de esta manera lejos de apoyar a los niños y darles la formación académica que corresponde, sólo se les estaría perjudicando.

Otro estudio revisado fue el que se llevó a cabo en la Escuela Normal de Sonora (Felix, 2006), y surge a raíz del desinterés que muestran los alumnos de la licenciatura en educación secundaria, por las clases teóricas. La gran pregunta del profesor es: ¿Cómo enseñan los practicantes de la normal en las escuelas secundarias si hay un evidente rechazo al conocimiento teórico, conceptual o científico del campo educativo? Ya que la Normal lo que pretende es que el estudiante que ingresa en ella y llega con un marco de referencia gobernado por supuestos, teorías personales o creencias sobre el campo educativo y en particular sobre la docencia, sea transformado a partir de los conocimientos científicos abordados de algún modo en sus aulas para egresar así, como un profesional de la enseñanza con un marco referencial diferente, basado en teorías, conceptos científicos necesarios para la reflexión y la práctica docente. Así, la investigación se realizó bajo las siguientes preguntas: ¿Qué piensa el estudiante de la Normal a cerca de las prácticas de enseñanza experimentadas en el aula de las escuelas secundarias del municipio de Culiacán y qué papel jugaron éstas en su propio proceso formativo?

Y de manera más específica:

¿Cuáles son las creencias que subyacen respecto de la concepción de la teoría y la práctica y cómo influyen en el desarrollo de los estilos de enseñanza del futuro profesor?

La mayoría de los estudiantes cuestionados reconocieron, según sus creencias, por supuesto, que los procesos prácticos contribuyeron, de manera determinante, al mejoramiento de su formación personal y profesional. Se observa que el futuro profesor cuenta con algunas creencias sobre lo que deben ser, y son, las prácticas de enseñanza, el papel que cree que deben jugar los profesores y la importancia de los métodos, las técnicas y sus estilos en la enseñanza. Además, poseen creencias sobre el rol como enseñante y acerca del comportamiento del estudiante de las escuelas secundarias.

Este estudio demuestra que:

- Las creencias pueden en determinados momentos y circunstancias obstruir la formación de los aspirantes a profesores y por consiguiente sus prácticas mismas de enseñanza.
- En el caso de los futuros profesores se detectaron claramente una serie de elementos de orden cognitivo, como las creencias, entre otros, que limitaron el desarrollo de las actividades de la enseñanza en los centros escolares de nivel secundaria en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Por lo tanto, esta investigación podría ser evidencia de que, aunque las personas cuentan, crecen y se comportan con base a sus creencias, es posible que por diversos factores éstas sean modificadas en pro de las personas, para cumplir con objetivos propiamente establecidos para su formación y no obstaculizar su práctica formativa o de enseñanza.

Un cuarto estudio revisado fue el de “Creencias de lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje” (Miras, Solé y Castels, 2013), en el cual se intentó indagar las relaciones entre las creencias de los estudiantes acerca de la lectura y la escritura, la calidad de sus escritos de síntesis y el nivel de aprendizaje que se alcanza tras su realización.

Para ello se obtuvo una muestra de 48 participantes del último grado de educación obligatoria de 15 y 16 años, se elaboraron tres textos para que ellos realizaran la síntesis, la cual implica la integración de distintas operaciones involucradas con la lectura y la escritura; se aplicaron algunos cuestionarios con la finalidad de conocer las creencias de los estudiantes

con respecto a la escritura y a la lectura y posteriormente se aplicó una prueba para evaluar el aprendizaje de los mismos, compuesta por 11 preguntas de distinta complejidad.

Se tomó como referencia un modelo transmisivo (TM) el cual concibe a la lectura como un proceso lineal y/o unidireccional en donde la información es presentada por el autor y recibida por el lector; aprender desde el texto es, desde este modelo un proceso de transmisión de conocimientos en el que el lector procede a un análisis objetivo de la estructura y contenido del texto. Y en el modelo transaccional (TA) la comprensión es un proceso dinámico en el que el lector organiza la información y elabora más significados gracias a sus conocimientos y experiencias; leer por tanto es un proceso activo de construcción y transformación en el que intervienen indicadores objetivos y subjetivos y se relacionan con uno mismo.

De esta manera los lectores con elevadas creencias transaccionales se dirigen en mayor medida a la construcción de un modelo mental del texto y obtienen una mejor comprensión global del mismo; mientras que los lectores con creencias más transmisivas parecen dirigir la comprensión hacia aspectos más aislados y superficiales y así, dicha investigación arroja que los alumnos que sostienen creencias más transaccionales muestran mejor organización y mayor integración de los contenidos; asimismo indican que quienes elaboran textos más integrados son los que obtienen mayores beneficios en términos de aprendizaje.

Mi interés por conocer las creencias que los niños de primaria (rural y urbana) tienen con respecto a la lectura y escritura surge a partir de las cuatro investigaciones revisadas, ya que puedo percatarme de que las creencias aunque en apariencia suenan a algo sencillo e irrelevante en realidad son un tema complejo, primero porque forman parte del ser humano, de la sociedad y de los diferentes contextos en los cuales pudiéramos encontrarnos y segundo, porque a partir de ellas se pueden realizar inferencias sobre la funcionalidad que los niños le encuentran a ambos procesos y sobre las prácticas llevadas a cabo en cada uno de los contextos.

Las creencias que poseen las personas al verse influidas por otras pueden llegar a modificarse, sin embargo, lo ideal sería que se movieran a un lugar mejor desde la subjetividad de la persona para facilitar su aprendizaje y desarrollo.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

En este capítulo se muestra el método empleado en la presente investigación, en él se encuentra el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, objetivos, se describe el tipo de estudio, así como los escenarios e instrumentos empleados, también se muestran los resultados, discusión y conclusiones que se han obtenido. Recordando que la importancia de estudiar las creencias que tienen los alumnos con relación a la lectura, escritura y su uso; es porque nos pueden dar información para entender algunos aspectos que influyen en que los resultados planteados en distintas pruebas aplicadas a nivel nacional e internacional sean negativos. Además, las creencias que los niños poseen con respecto a estos dos temas podrían evidenciar las creencias que otras personas tienen sobre estos procesos (como sus padres o sus maestros) y las prácticas en las que participan que implican leer y escribir y en consecuencia el impacto que éstas tienen en sus vidas de acuerdo a su experiencia.

3.1 Planteamiento del problema

Conocer las creencias que dentro de ambas comunidades tienen los niños, permitirá hacer distintas inferencias sobre las prácticas de los profesores con relación a la enseñanza de la lectura y escritura, a la vez que permitirán entender las prácticas lectoras y escritoras que llevan a cabo dentro de su comunidad. En ambos casos, las prácticas ejercidas por otros, lo que los niños escuchan y ven con relación a lectura y escritura, así como las distintas experiencias que los niños van viviendo sirve para que en ellos las creencias que tienen sobre leer y escribir se refuercen o se modifiquen según sea el caso.

Aunque pudiera parecer que las creencias son simples pensamientos ante diversos temas o situaciones, la realidad es que éstas conforman el actuar del ser humano dentro de la sociedad (y en este caso el actuar de los niños ante la lectura y escritura), por ello es que al conocerlas se puede encender un foco de atención para los maestros, padres de familia y para los mismos niños, pues si desde el inicio de la educación primaria dichas creencias no le están siendo beneficiosas a los estudiantes, se debe replantear la forma en que ambas herramientas se le están enseñando a los alumnos, el modo en que se les está acercando a leer y/o escribir y todo

aquello que de forma implícita se les está comunicando; ya que a futuro se enfrentarían con situaciones, que lejos de aprovechar, posiblemente sólo las vean como impedimentos para la óptima realización de algo, por ejemplo: la aplicación de algún examen para obtener una beca, viajar al extranjero y ayudar a otros a escribir o leerles una carta. Como se mencionó anteriormente, los resultados tan desfavorables para México en las pruebas de PISA 2012 y PLANEA en INEE (2015) de una u otra forma podrían evidenciar las creencias que los niños tienen en torno a estos temas, por ello es necesario prestarles atención, analizarlas, conocer los cómo y los por qué de dichas creencias para así poder llegar a alguna conclusión y resolución sobre lo que les está impidiendo tener mejores resultados.

Las creencias son un punto clave para la psicología educativa, ya que al ser una rama orientada a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, quizá permitiría adentrarse en las tareas que como profesor se tienen, analizando las formas de enseñanza, buscando que sean idóneas para la población en turno; por otra parte, su importancia se encuentra en que conociendo las creencias se pueden replantear las planeaciones sobre estrategias de aprendizaje para los alumnos, buscando acercarlos de una forma más tangible a leer o escribir. También se pueden pensar (dependiendo de los objetivos planteados para el sector primaria) en los cursos que se ofrecen para los profesores normalistas o pedagogos, tomando como referencia los pros y contras de las diferentes formas de enseñanza de lectura y escritura, así como de las posibles actitudes que los niños presentan al llevar a cabo alguna de estas tareas.

Se puede muy bien intervenir en las actividades que se realizan antes, durante y después de la lectura; plantear diversos motivos para escribir, acercando a los alumnos a los diferentes tipos de textos, y reflexionar sobre los métodos de enseñanza que hasta el momento han sido empleados con los alumnos. Por lo tanto, conocer las creencias que niños estudiantes de educación primaria poseen, podría implicar una serie de modificaciones dentro del currículum escolar, con la mera finalidad de que los estudiantes forjen creencias positivas con respecto a leer o escribir, probablemente conocer las creencias que se tienen en ambos contextos sirva para que los mismos profesores reflexionen sobre su quehacer como transmisores y formadores, y quizá se comience a ver estas actividades de una forma más amigable, menos tediosa o rutinaria y finalmente se establezcan otros programas de fomento a la lectura, se

promueva la escritura y ambas herramientas se piensen de una forma que sea útil para quien las emplea.

3.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las creencias que tienen los niños de comunidades rurales y de comunidades urbanas con respecto a la lectura y la escritura?

3.3 Objetivo general

Describir las creencias que tienen los alumnos de una comunidad rural y una comunidad urbana con relación a la lectura y escritura.

3.3.1 Objetivos específicos

- Conocer la definición de lectura y escritura de los niños de diferentes comunidades.
- Analizar las creencias que tienen en torno a la lectura y la escritura en ambas comunidades.
- Analizar y describir las creencias, sobre las funciones que en cada contexto le otorgan a la lectura y escritura.

México se encuentra en clara desventaja ante países como China, Japón o Canadá con respecto al tema de lenguaje y comunicación, y para PISA 2012, en INEE (2013) “un aspecto crucial es la identificación de la manera en que los sistemas educativos y la sociedad contribuyen en la preparación de los jóvenes para enfrentar la vida en la sociedad actual”. (p. 57)

En la escuela, el lenguaje ha sido considerado como un instrumento técnico y, como tal, ha sido enfocado en los programas de estudio en los distintos grados de la educación; no se tiene en cuenta que los niños construyen y reconstruyen sus creencias acerca del leer y del escribir en articulación con un sistema de pensamiento que les permite hacerse lectores y escritores (Villegas, 1996, p.44).

Sin embargo, para poder conocer cómo es que los estudiantes conciben a la escritura y a la lectura es necesario conocer las creencias que tienen en torno a estos dos procesos, pues de ellas depende en gran medida la manera en que se comportan y el uso que les están dando. De acuerdo con las prácticas llevadas a cabo principalmente por los profesores dentro del aula y en su contexto más cercano, será la manera en que los niños forjen creencias en cuanto a los alcances de éstas dos herramientas.

3.4 Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cuantitativa descriptiva utilizando un análisis de variables cualitativas. Ya que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), este tipo de estudio busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, de manera independiente o conjunta, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas (pp.102-103). Este tipo de estudio fue retomado debido a las respuestas dadas por los participantes, porque en un principio se utilizó el tipo cualitativo descriptivo pero debido a que dichas respuestas fueron muy cortas y no se cuenta con los datos exactos del contexto urbano se optó por este otro tipo de investigación. La cual permitirá llevar a cabo el análisis de cada una de las variables y así obtener las creencias de los niños en ambos contextos.

3.5 Hipótesis

Las creencias sobre las funciones que los niños le dan a la lectura y escritura estarán directamente relacionadas a su contexto.

3.6 Participantes

Se trabajó con un total de 24 participantes, 12 pertenecientes al contexto rural y 12 pertenecientes al contexto urbano, el número de participantes por comunidad y edades se presentan a continuación:

		PARTICIPANTES	EDAD
		APAPASCO	1
R U R A L	APAPASCO	2	10 Años
		3	10 Años
		4	8 Años
	HUEXOCALCO	5	12 Años
		6	10 Años
		7	6 Años
		8	6 Años
		9	9 Años
		10	7 Años
		11	10 Años
		12	9 Años
		U R B A N O	CIUDAD DE MÉXICO
2	10 Años		
3	11 Años		
4	11 Años		
5	11 Años		
6	11 Años		
7	11 Años		
8	8 Años		
9	10 Años		
10	11 Años		
11	11 Años		
12	11 Años		

Lo anterior es un muestreo no probabilístico intencionado, es decir que dicha muestra no fue hecha al azar y para ello:

Los criterios de inclusión fueron:

- Que todos los niños estuvieran cursando la primaria en cualquiera de sus grados.
- Que se contara con consentimiento informado tanto de los niños como de sus padres.
- Que pertenecieran a alguna de las comunidades mencionadas en el apartado anterior.

Los criterios de exclusión fueron:

- Que no estuvieran cursando la primaria o cursaran un nivel distinto.
- Que no se contara con consentimiento informado tanto de los niños como de sus padres.
- Que no pertenecieran a alguna de las comunidades mencionadas en el apartado anterior.

3.7 Escenario:

Esta investigación se desarrolló en dos contextos, uno rural en el Estado de Puebla y otro urbano en la Ciudad de México, dichos contextos fueron elegidos porque resultó interesante conocer las creencias que en ambos contextos se tienen, ya que por una parte ambos se ven relacionados con la enseñanza y práctica de la lectura y escritura, pero lo hacen mediante distintas actividades y con diferentes finalidades, además, las clases son impartidas en el contexto rural por un instructor comunitario quien la mayoría de las veces es un estudiante bachillerato, mientras que en el contexto urbano las clases son emitidas (en su mayoría) por un profesor normalista; cabe mencionar que lo anterior se expresa sólo para brindar un mejor panorama a los lectores.

3.7.1 Escenario rural:

Dentro de este contexto existen dos localidades en las cuales se llevó a cabo la investigación, éstas son Apapasco y Huexcoacalco. En ambas localidades los niños reciben clases por parte de un instructor comunitario, el cual recibe una previa capacitación y posteriormente trabaja con ellos durante todo un ciclo escolar.

Entre las actividades planteadas para realizar durante el ciclo escolar en ambas localidades y con relación a la lectura y escritura se encuentran: el correo comunitario, el periódico comunitario, leyendas y cuentos de la comunidad, lenguaje y comunicación; dichas actividades se llevan a cabo en las dos localidades porque reciben la misma educación comunitaria.

3.7.1.1 Apapasco:

Es una localidad de la comunidad de Cuahutinchán perteneciente al estado de Puebla, ahí se encuentra la escuela primaria “Francisco Villa”, la cual cuenta con dos salones (uno de primaria y el otro de preescolar) y un comedor, el cual funciona durante todo el ciclo escolar. Los salones se encuentran en buenas condiciones, hay ventilación, luz y puertas. El salón de primaria tiene una capacidad aproximada para 15 alumnos, cuentan con 1 pizarrón blanco (de plumones) y 1 pizarrón verde (de gises), tiene 1 computadora y 1 proyector, mesas y sillas suficientes para los alumnos. En dicha localidad, los niños que asisten a recibir educación primaria cuentan (dentro del salón de clases) con una pequeña biblioteca, la cual se conforma principalmente por cuentos, seguida de diccionarios, libros de la SEP y algunos otros con actividades para llevar a cabo con los alumnos.

Durante el camino no se encuentran letreros que puedan leer y guiar a las personas, sin embargo, entre las prácticas de lectura y escritura se descubrió que por interés personal, (por llamarlo de alguna manera), ciertos niños de esta localidad suelen pedir prestados los libros de la biblioteca a sus maestros para poder leerlos en casa y en ocasiones lo hacen junto con sus padres. Otros niños, preferían que después de clase se les leyera un cuento que ellos mismos elegían y algunas veces cuestionaban sobre el mismo. Y con relación a las prácticas de lectura y/o escritura que llevan a cabo dentro del salón de clases o como tarea por parte del maestro se encuentra el escribir cartas a niños de la localidad de Huexocalco, contándoles lo que quisieran, hacer invitaciones a sus familiares para que asistieran a algún evento en la escuela y al realizar por ejemplo dictados, anotaciones de los libros que leen, al trabajar con verbos o buscando palabras en el diccionario. En esta localidad los padres y madres de familia a veces leen los libros de la biblioteca con los niños, también leen cuando en la reja de la escuela se

colocan letreros que realizan los niños o la maestra y quienes cuentan con celular mantienen otra forma de leer y escribir.

Dicho lo anterior, las creencias de los niños de esta localidad, con relación a la lectura y escritura, se podrían ver influenciadas por las diferentes prácticas que tanto familiares como maestros realizan y a las cuales los niños tienen acceso. Sería importante prestar atención a todas y cada una de ellas, pues sin duda alguna las creencias que otros tienen con relación a la lectura o escritura, son los ladrillos que están edificando las creencias en los niños y éstas por consecuencia darán la pauta para el cómo se les entienda, la actitud que tengan ante ellas y las relaciones que se puedan o no establecer con alguna de estas actividades.

3.7.1.2 Huexocalco:

Es una localidad de la comunidad de Cuahutinchán que pertenece al estado de Puebla. En dicha localidad se ubica la escuela “Primaria Comunitaria Rural Huexocalco-Cuahutinchán” el espacio de enseñanza se compone de un salón de primaria en excelentes condiciones, cuenta con pizarrón blanco (de plumones) y tiene la capacidad para albergar aproximadamente a 15 alumnos. De igual manera, los estudiantes cuentan con una biblioteca dentro del salón de clases, aunque en esta localidad la mayoría de los niños sólo utiliza los libros durante su estancia en la escuela, es decir, que a veces cuando no tienen algo por hacer piden permiso para tomar un cuento y leerlo, o al final de las clases a alguien se le ocurre decirle al maestro que les lea un cuento.

Las tareas de los niños se realizan con ayuda de los adultos y de ser necesario sus padres piden libros prestados al maestro. En lo que es la localidad, no hay letreros que los habitantes puedan leer, sin embargo los familiares que se trasladan a otras localidades para trabajar, pueden leer los letreros de los camiones, de los lugares en los que están y todo aquello con lo cual se involucra su trabajo. Dentro de las prácticas escolares, también reciben y responden cartas a los niños de la comunidad de Apapasco, hacen convivencias con los padres de familia y leen junto con ellos las invitaciones o los avisos de la escuela, escriben leyendas, leen cuentos, trabajan con verbos, hacen anotaciones de lo que leen, buscan palabras que no conocen en el diccionario y leen periódicos, entre otras cosas. Algunos adultos cuentan con

celular, lo cual se convierte en un medio diferente para leer y escribir, aunque esto no se ve entre los niños de la comunidad.

De igual manera las actividades que realizan los niños o las cuales ven que son realizadas por terceras personas podrían ejercer influencia sobre las creencias que los niños tienen o se están formando con respecto a la lectura y escritura. Probablemente el hecho de no contar con computadoras dentro de sus hogares y ver que los adultos tienen acceso a un celular también podría ser un punto clave para lo que los niños creen sobre leer o escribir.

3.7.2 Escenario urbano: Ciudad de México

La aplicación de entrevistas en este contexto se llevó a cabo en distintas escuelas primarias públicas y dichas entrevistas fueron referidas por la Maestra Alejandra Castillo.

La Ciudad de México es una de las más pobladas del país y en ella hay distintas regiones y costumbres, en algunas colonias se cuenta con todos los servicios necesarios y en otras más aledañas se carece de muchos servicios básicos, sin embargo, en la mayoría de los alrededores se pueden ver anuncios espectaculares, en letreros que indican direcciones, en los nombres de las calles, entre otros. En la Ciudad de México se cuenta con diferentes tipos de transporte público como lo son el metro, metrobús, microbuses, combis, entre otros, los cuales muestran letreros y señalizaciones para poder transportarse en ellos, también hay muchas empresas, fábricas y tiendas.

En este contexto se busca promover la lectura mediante la realización de ferias de libros y eventos culturales, además de que se cuenta con distintos museos a los cuales las persona pueden tener fácil acceso y así poder leer y conocer pero también practicar la escritura, ya que muchos de los asistentes son estudiantes que van a investigar sobre algún tema en específico; por otra parte, se cuenta también con grandes bibliotecas públicas y con otras más pequeñas ubicadas dentro de los centros comunitarios de la Ciudad.

Dicho contexto se referencía a muy grandes rasgos, ya que desafortunadamente los aplicadores en este contexto no tomaron los datos exactos de las localidades en las cuales entrevistaron y por ende no se puede detallar con más exactitud, sin embargo lo anterior puede

ser un referente para conocer las creencias de los niños dentro de este contexto ya que pueden relacionarse a otro tipo de actividades fuera de la escuela.

3.8 Instrumentos

El instrumento empleado en la presente investigación fue un guion de entrevista semiestructurada, la cual se ha retomado de la investigación “Enfoque comunicativo funcional: ¿realidad o fantasía?” realizada por Castillo (2002), el cual se muestran a continuación:

Lectura

- 1.- ¿Para ti qué es leer?
- 2.- ¿Para qué te sirve la lectura?
- 3.- ¿Para qué lees en la escuela?

Escritura

- 1.- ¿Para ti que es escribir?
- 2.- ¿Para qué te sirve la escritura?
- 3.- ¿Para que escribes en la escuela?

Como se dijo es una entrevista semiestructurada, esto quiere decir que las preguntas sólo sirvieron para guiar la misma y dependiendo de lo que contestaban los niños se planteaban otras preguntas más con el fin de conocer un poco más sobre el tema que se estaba tratando. Primero se plantearon las preguntas correspondientes al tema de lectura, y posteriormente, pasando algunos días, se plantearon las preguntas correspondientes a la escritura.

En ambos casos, primero se indagó sobre lo que entienden por alguno de los procesos antes mencionado (preguntas 1), posteriormente se planteó una pregunta sin establecer un lugar específico en el cual la utilicen, dicha pregunta es con respecto a los usos que dan a ambas habilidades (preguntas 2) y finalmente se les planteó una pregunta especificando el contexto escolar, con la finalidad de conocer las creencias que los niños tienen sobre lectura, escritura y sus funciones dentro de la escuela.

3.8.1 Procedimiento de investigación

3.8.1.1 Aplicación de instrumentos en el escenario rural

En esta etapa llegué a la comunidad de Cuahutinchán, después se realizó contacto con los padres y madres de familia con quienes me presenté y posteriormente me presenté con los niños. En días posteriores se aplicaron las entrevistas semiestructuradas (las cuales fueron grabadas en audio) de manera individual, primero se aplicaron las entrevistas de lectura en la localidad de Apasco y días después las entrevistas sobre escritura. Transcurridos algunos días se siguió con la misma dinámica, pero ahora en la localidad de Huexocalco, (recordemos que ambas localidades se ubican en la comunidad de Cuahutinchán).

3.8.1.2 Aplicación de instrumentos en el escenario urbano

En la Ciudad de México, las entrevistas fueron aplicadas por otras personas en diferentes escuelas a un grupo de 12 participantes.

Una vez más, se utilizaron distintos momentos para su aplicación, dejando pasar cierto rango de tiempo entre la entrevista que pertenece a la lectura y la entrevista correspondiente a la escritura, es decir, en un día aplicaron de forma individual las preguntas sobre lectura y algunos días después se realizaron las preguntas con respecto a la escritura, todas fueron grabadas en audio y posteriormente referidas conmigo.

3.8.1.3 Transcripción de entrevistas

En otro momento, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para después llevar a cabo su análisis.

3.8.2 Procedimiento de análisis categorial

Una vez con el total de entrevistas transcritas, para su análisis se siguió el procedimiento que a continuación se describe:

1º Se realizó una primera lectura de los datos, con la intención de conocer las respuestas dadas por los participantes con relación a la lectura y escritura.

2º Después se realizaron anotaciones al lado de las respuestas de los participantes, considerando la posibilidad de ubicarlas en la categoría Funcional o Escolar.

Se debe recalcar que las categorías fueron retomadas de la investigación de Castillo (2002), “Enfoque comunicativo, realidad o fantasía”. Por lo tanto, en la categoría *funcional* se agrupan aquellas funciones de la vida cotidiana con las cuales el lenguaje nos permite cumplir, mientras que en la categoría *escolar* sólo se encuentra la función que no tiene una finalidad distinta al cumplimiento de una actividad escolar.

A continuación, se presentan dos ejemplos de cómo se hicieron las anotaciones en entrevistas de algunos participantes del contexto urbano:

Ejemplo N°1

Preguntas	Transcripción
1.- ¿Para ti qué es leer?	La lectura es una manera de informarnos a través de personas que escriben y nosotros lo leemos y ya nos informamos.



Autor
Al parecer se encuentra la función **INFORMATIVA**, ya que ésta permite obtener información exacta con respecto a algo.

Como se puede ver en la anotación realizada en el ejemplo anterior, se encuentra que este participante en primera instancia, sabe que leyendo el escrito de otros se puede informar sobre distintos acontecimientos o temas por lo cual le encuentra a la lectura una función informativa.

Ejemplo N° 2

3.- ¿Para qué lees en la escuela?	En la escuela leo... Pues, cuando nos dejan leer la maestra. La mayoría de veces nos deja leer páginas del libro de lectura. Luego nos deja investigar, cuando nos dejó investigar buscamos en internet y ya leemos.
-----------------------------------	--



Autor
ESCOLARIZADA pues nuevamente se encuentra ante peticiones sobre actividades establecidas dentro de un aula.

En el ejemplo anterior se puede ver que este participante dice que emplea la lectura en la escuela por solicitud de la maestra, por lo tanto, la relaciona con actividades habituales del aula.

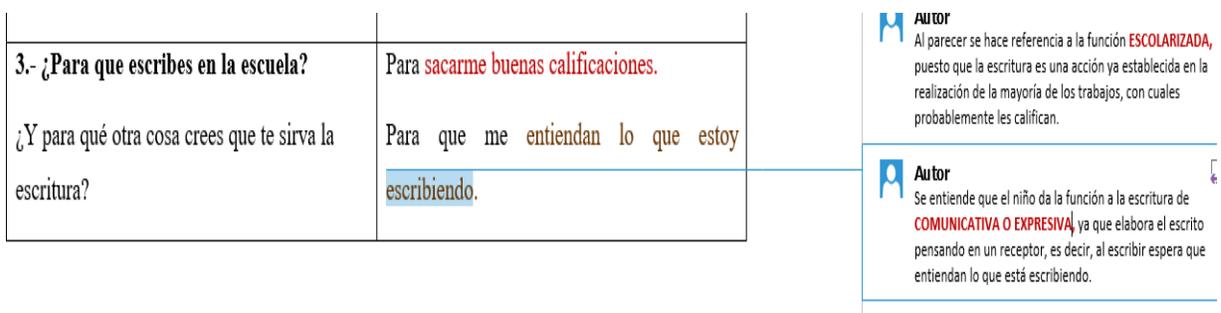
Ahora se muestran dos ejemplos de las anotaciones hechas a las entrevistas de participantes del contexto rural:

Ejemplo N°1



En el ejemplo anterior se observa que el participante dice que emplea la escritura dentro del contexto escolar, primero con la finalidad de aprender y es seguido de poder realizar algunas actividades escolares con la finalidad de obtener algo.

Ejemplo N° 2



En el ejemplo anterior se observa que el participante al escribir en la escuela y sacar buenas calificaciones cumple con la función escolarizada, puesto que no menciona otra función o actividad distinta dentro del aula, además se interpreta que la escritura le es útil para que otros lo comprendan y por ende así puede expresar algo.

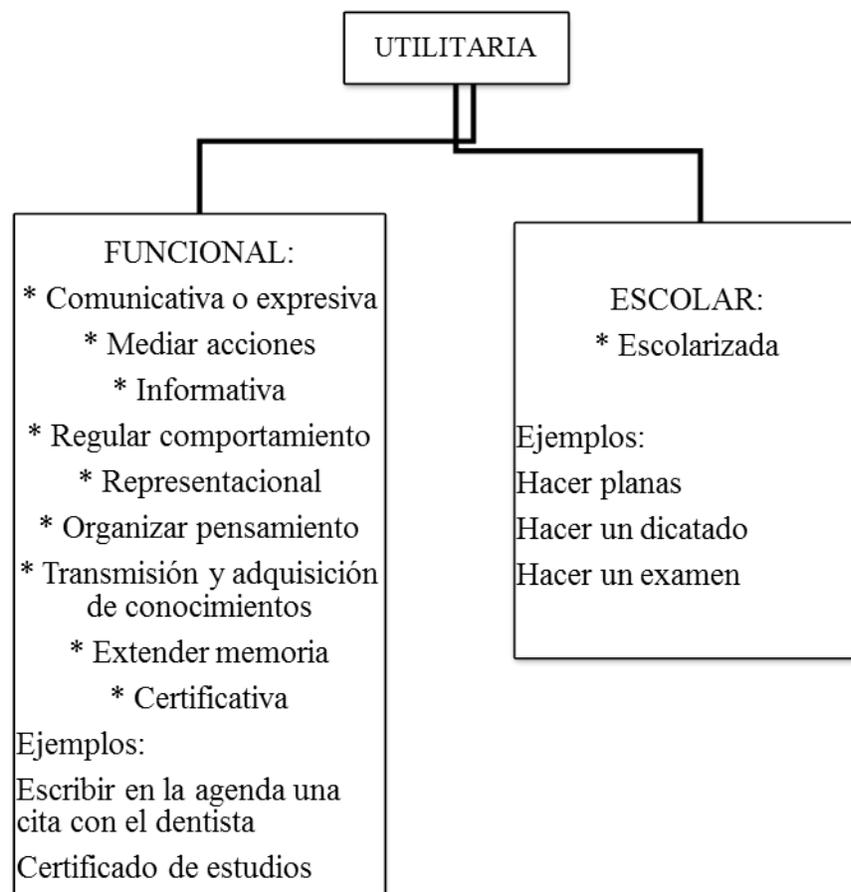
3° Posteriormente se comenzó con la clasificación de respuestas de los participantes por funciones, en alguna de las categorías antes mencionadas. Por ejemplo: un participante del contexto rural al preguntarle ¿Para qué te sirve la lectura? respondió: **“Para aprender más cosas, de países, de comunidades, de cosas así, de animales, de países”**. Por lo tanto, en esta respuesta aparece la función de TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS, ya que al parecer, el niño sabe que la lectura amplía sus conocimientos respecto a temas que son de su total interés.

4° Después se llevó a cabo una relectura de todos los datos con la finalidad de hacer una posible reclasificación de los mismos, ya que en ocasiones era un tanto difícil ubicarlas mediante palabras clave y por ello se realizó esta segunda lectura y constantemente se tuvo que revisar lo descrito en el marco teórico con las respuestas que habían dado los participantes para encasillarlas en la función correspondiente.

5° Y finalmente se hizo una agrupación de categorías por comunidad bajo alguna de las funciones y/o dimensiones del lenguaje anteriormente descritas.

Ahora se muestra un cuadro sinóptico, en el cual se encuentran ubicadas las funciones del lenguaje, las cuales fueron utilizadas para el análisis de la presente investigación:

FUNCIONES DEL LENGUAJE



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis realizado y la discusión que de ello se deriva. Los resultados se dividen en tres grandes apartados: 1) Lectura, en donde se explica qué definición dan los niños de la lectura y qué funciones dicen tiene ésta, 2) Escritura, en donde se explican también la definición y funciones que dicen tiene la escritura y 3) Integración de las creencias de lectura y escritura.

1. LECTURA

Se analizó la definición que dieron los niños sobre lectura, para ello se utilizaron las categorías retomadas por Acosta y Moreno (1998) y por Castillo (2007), la cual menciona que tanto lectura como escritura son parte del lenguaje, por lo tanto cumple con tres dimensiones: *Estructural*, *Funcional* y *Comportamental*.

La dimensión *Estructural* se hace referencia a la organización, reglas y restricciones del lenguaje (Acosta y Moreno, p.2); por ejemplo, un participante del contexto rural menciona que para él leer es “Leer...Cosas, así de cuentos, palabras...”, es decir en su respuesta se hace alusión a la composición del lenguaje.

La dimensión *Funcional* por su parte se refiere al uso que se le da al lenguaje, con propósitos y objetivos, en situaciones específicas (Castillo, 2007, p. 30-31).

Por ejemplo, la respuesta de un participante del contexto urbano al decir que “Leer es para mí...es leer es para leer los cuentos y así. Pues, yo leo mis libros. La tarea que me deja el maestro sobre leer algún cuento”.

Y finalmente la dimensión *Comportamental*, desde la cual el lenguaje es entendido como una acción (Acosta y Moreno, 1998), por lo tanto en ésta dimensión se estudian dichas acciones.

A continuación, se presenta un cuadro, en el cual fueron clasificadas las respuestas que cada uno de los participantes dio.

DEFINICIÓN DE LECTURA

		PARTICIPANTES	ESTRUCTURAL	FUNCIONAL	COMPORTAMENTAL	
R U R A L	APAPASCO	ANSELMO	*			
		JOAQUIN		*		
		JOAN		*		
	HUEXOCALCO	LICHA			*	
		NANDO			*	
		KIKA			*	
		JONY			*	
		JAN			*	
		LUCY			*	
		MATILDA			*	
		ROUS			*	
		VANESSA			*	
	U R B A N O	PEPE			*	
ALIS				*		
JIMY				*		
ENA				*		
MELINA				*		
VALE				*		
BETO				*		
CHUCHO				*		
IAN				*		
MAR				*		
WENDOLIN				*		
LUZ				*		

Como se puede observar en el cuadro anterior del concepto de lectura, la mayoría de los participantes lo refieren en la dimensión *Funcional*, es decir, la mayoría de ellos tanto en el contexto rural como en el urbano describe que: leer les sirve para algo.

Las funciones que mencionan son diversas y entre ellas se encuentran:

- Leer letras o palabras en cuentos o libros para aprender algo
- Enseñar a otros
- Informarse
- Saber más
- Saber escribir
- Leer más

Además, hubo algunos niños (uno del contexto rural y cuatro del contexto urbano), que al dar su definición hablan del *gusto* de leer y dicen que: “leer es algo que les gusta hacer, es padre y divertido”. Esto llama la atención porque, aunque son pocos quiere decir que existe en ellos una predisposición, interés o actitud positiva hacia la lectura.

Pudiera ser que esta predisposición está dada por la relación que entre otras personas les han ayudado a establecer con la lectura, es decir, tal vez a estos niños que hablan de un *gusto* por la lectura, se les pudo haber acercado a ella mediante distintas formas, como lo son los cuentos, las historietas, leyendas, etc., o tal vez como lo menciona Garrido (1998): “la lectura se contagia leyendo en voz alta, en familia, en la biblioteca. Por imitación se inculcará el amor, el interés y el gusto por la lectura” (p. 7). Sin embargo, el que sean pocos niños habla de que muy posiblemente las prácticas de lectura a las cuales se les ha acercado no están siendo favorecedoras y por ende, los niños no se sientan motivados ante dicha actividad y ésta no logre acaparar su atención y la vean como algo aburrido y/o necesario únicamente dentro de la escuela.

¿PARA QUÉ TE SIRVE LA LECTURA?

En este apartado se intentó conocer la utilidad que de forma general dicen darle a la lectura; esto se realizó mediante la pregunta ¿para qué te sirve la lectura?, en esta pregunta no se ubicó al niño en un espacio específico. Posteriormente se ubicaron las respuestas de cada uno de los participantes en alguna de las funciones, para ello se clasificaron dependiendo si correspondían a alguna de las siguientes funciones del lenguaje: comunicativa o expresiva,

mediar acciones, informativa, regular comportamiento, representacional, organizar pensamiento, transmisión y adquisición de conocimientos, extender la memoria, certificativa y escolarizada.

Por ejemplo, un participante mencionó que la lectura le sirve “Para aprender más cosas. De países, de comunidades, de cosas así, de animales, de países”, por lo cual su respuesta se ubicó en la función de *transmisión y adquisición de conocimientos*. Mientras que otro de ellos mencionó que la lectura le sirve “para saber información que está escrita”, por lo cual su respuesta fue ubicada en la función *informativa*.

A continuación, se presenta un cuadro que hace referencia a las respuestas que los participantes del contexto rural dieron.

		PARTICIPANTES	COMUN. O EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	
RURAL	APAPASCO	ANSELMO							*			
		JOAQUIN			*	*						
		JOAN							*			
	HUEXOCALCO	LICHA		*								
		NANDO		*								
		KIKA										
		JONY		*								
		JAN		*								
		LUCY							*			
		MATILDA							*			
		ROUS		*					*			
		VANESSA		*								

En esta pregunta ningún participante hizo referencia a la categoría Escolarizada, es decir ningún participante mencionó que leyera en la escuela sólo porque el maestro lo pide o porque es una actividad que realizan a diario en determinado momento. Sin embargo, en este cuadro se observa que la función que los participantes le dan a la lectura es (en su mayoría) la de *Transmisión y adquisición de conocimientos* y la función de *mediar acciones*, ya que los participantes ubicados en la primer función mencionada dicen que la lectura les sirve para “aprender”. Esto quiere decir que aunque no mencionan funciones escolarizadas, sí la ubican como una habilidad que está directamente relaciona con la escuela y los participante ubicados en la segunda función, mencionaron que la lectura les sirve para “hacer cosas, acomodar sus letras, para leer, para pasarlo a la libreta” aunque la pregunta no es específica al espacio de la escuela, los niños la relacionan con su autorregulación dentro del salón de clases, sólo un participante de la localidad de Huexocalco dijo “para cuando vayamos a alguna parte pueda leer y no perdernos” y otro más expresó que “para bajar a comer”, aquí probablemente el niño cree que ir a la escuela y leer es un medio para poder alimentarse

Se encuentra también que un participante más de la localidad de Apasco menciona que la lectura le sirve “para poner atención a la maestra y para saber información que está escrita” por lo cual hace referencia a la función *Regular comportamiento* y a la *Informativa*; recordando que la función de *Regular comportamiento* se refiere a que por medio de la lectura se puede estar influyendo en el comportamiento de otros o de uno mismo (como en este caso), dando lugar a la autorregulación.

La autorregulación es todo aquello que hacemos de manera consiente para dirigirnos al logro de un propósito. De este modo la autorregulación exige que la gente se imponga metas, propósitos, realice acciones dirigidas a las metas, supervise sus conductas y las modifique si es necesario (Martínez, 1997, p.3).

La importancia de que más niños desarrollaran la creencia de que la lectura puede servir para la autorregulación podría permitir que muchas de las actividades planteadas en el aula fueran llevadas a cabo por el mismo alumno sin la presión del profesor, además de que podrían cumplir metas personales, llevando a cabo distintas estrategias que le permitan cumplir con los objetivos establecidos.

En el cuadro anterior se puede observar que a uno de los participantes no se le ubicó en ninguna de las categorías, sin embargo se observa en ella un comportamiento que la hace dudar sobre su respuesta, es decir, probablemente quiere responder algo a la pregunta que se realizó, pero no sabe cómo hacerlo y por ello opta por responder “no, no sé”.

A continuación, se presenta el cuadro correspondiente al contexto urbano:

	PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTEAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA
URBANO	PEPE		*							
	ALIS				*					
	JIMY							*		
	ENA		*					*		
	MELINA							*		
	VALE							*		
	BETO			*				*		
	CHUCHO		*					*		
	IAN							*		
	MAR							*		
	WENDOLIN		*							
	LUZ					*		*		

En el cuadro anterior se observa nuevamente que la mayoría de las respuestas dadas por los participantes se localizan en la función de *Transmisión y adquisición de conocimientos*, ya que mencionan que la lectura les sirve para “aprender o conocer más”, por lo cual esta situación es similar a lo encontrado en el contexto rural.

Otro caso que resulta importante resaltar, es el de una participante al decir que la lectura le sirve para que “cuando este grande sepa leer”; ya que quizá podría estarnos hablando de que ésta participante ha logrado percatarse de que la lectura va mucho más allá del aula escolar y de su estancia en la misma y que por ende la lectura la empleará durante toda su vida y por ello es importante. Este caso llama la atención porque la niña tiene la creencia de que la lectura le sirve para realizar otras actividades fuera de la escuela, además tiene una visión a futuro con respecto a la misma. Aunque el hecho de que sólo sea un caso en el que se dice tener esta creencia, implicaría que los demás niños posiblemente no han logrado detectar los alcances que la lectura tiene fuera del aula y para la vida futura.

Con todo lo anterior podemos decir que tanto en el contexto rural como en el urbano los participantes creen que la lectura les sirve para hacer cosas como: apropiarse de distintos conocimientos con respecto a temas que son de su interés y saber cuáles son las acciones que deben llevar a cabo en determinadas circunstancias, además de que tampoco se hizo referencia a la categoría Escolarizada. Por lo tanto, no se encontraron diferencias entre ambos contextos, ya que los participantes de cada uno de ellos, mencionó que la lectura tiene una utilidad en sus vidas (aunque no todos la relacionen con su futuro). Esto es un punto positivo porque al tener la creencia de que la lectura es útil, quizá genere en ellos el gusto hacia la misma y tal vez al pasar el tiempo estas creencias se transmitan a otros.

En el plan de estudios (2011) por ejemplo, se busca el desarrollo de competencias comunicativas mediante el uso y estudio formal del lenguaje (p.43); lo cual para mí implica generar dentro del aula diferentes prácticas sobre lectura, con el fin de que los alumnos puedan aprender sobre la misma, conocer su utilidad, emplearlas en distintos ámbitos y con base a esto formar creencias que permitan a los estudiantes tener visiones más amplias sobre la lectura.

¿PARA QUÉ LEES EN LA ESCUELA?

Con esta pregunta, lo que se intentó explorar fue la utilidad que los participantes le dan a la lectura específicamente dentro de la escuela y también se analizó clasificando las respuestas en las distintas funciones que puede tener el lenguaje.

A continuación, se presenta un cuadro en el cual se clasificaron las respuestas que los participantes dieron a la utilidad de la lectura dentro de la escuela en el contexto rural.

		PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	ESCOLARIZADA	
RURAL	APAPASCO	ANSELMO		*					*				
		JOAQUIN							*				
		JOAN										*	
	HUEXOCALCO	LICHA											*
		NANDO			*								
		KIKA											*
		JONY			*								
		JAN											*
		LUCY			*								
		MATILDA											
		ROUS								*			
		VANESSA								*			*

En el cuadro anterior las respuestas se ubicaron principalmente en la función *Escolarizada*, ya que dentro de sus respuestas se encuentra que leen en la escuela: “porque me dice el maestro”, “porque es bueno, porque me dice el maestro, “para que gane buenas calificaciones”; con lo anterior estos participantes nos permiten ver que posiblemente llevan a cabo la lectura porque en la escuela alguien más lo demanda y no es una actividad que realicen porque les gusta o como un medio para distraerse, punto que llama la atención pues me lleva a cuestionar ¿qué pasa si alguien más no les pide que lean? probablemente no realicen esta tarea, pues tal vez las prácticas ya establecidas dentro del salón de clases no permiten a sus alumnos un contacto distinto con la lectura y por lo tanto no encuentran otra utilidad.

Una participante de la localidad de Huexocalco también respondió que no sabía para que leía en la escuela por lo cual no fue ubicada en ninguna de éstas categorías, sin embargo cabe decir que se le observó algo nerviosa.

Por otra parte, se observa que otros participantes fueron ubicados en la función de *transmisión y adquisición de conocimientos* y en la función de *mediar acciones*, ya que los participantes de este contexto mencionaron que leen para “aprender más” y “para estudiar” y los ubicados en la función de *mediar acciones* mencionaron que leen en la escuela: “para saber qué hacer porque si no, no lo hacen”, “para ayudar a otros cuando no puedan” o “para ir a trabajar”. En esta última respuesta se puede ver que el participante relaciona la lectura con el futuro, lo cual podría ser un indicio de que la lectura tiene una utilidad que va mucho más allá del aula.

A continuación se presenta el cuadro con la clasificación donde se ubicaron las respuestas dadas por los participantes del contexto urbano.

	PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	ESCOLARIZADA
URBANO	PEPE		*								
	ALIS										*
	JIMY							*			*
	ENA		*								
	MELINA							*			
	VALE				*						*
	BETO										*
	CHUCHO										
	IAN								*		*
	MAR		*					*			*
	WENDOLIN							*			*
	LUZ							*			

En el cuadro anterior podemos observar que la mayoría de las respuestas de los participantes fue encasillada en la función *Escolarizada* ya que los participantes de forma

implícita mencionaron que en la escuela leen porque el maestro u otras autoridades del plantel lo solicitan, por ejemplo: “a veces leemos cuentos porque la directora nos exige” o “desde en la mañana siempre llegamos a leer” y mencionan que es para hacer tareas o dentro del salón, apoyados por los libros del rincón.

También se observa que otros participantes están ubicados en la función de *transmisión y adquisición de conocimientos* al mencionar que leen en la escuela: “para aprender y saber sobre los temas”, “para aprender”, entre otros. Se puede ver a otros participantes que hicieron alusión a la función *mediar acciones* ya que dijeron cosas como: “tener buena ortografía”, “para contestar preguntas” o “para estudiar” y sólo uno dijo “leer para comprender mejor lo que leemos” por lo cual se clasificó en regular comportamiento, recordemos que esta función busca influir en las acciones de otras personas o de uno mismo y en este caso se busca que por medio de la lectura se pueda comprender.

Sólo una persona por contexto, habla de la lectura en la escuela por gusto; lo cual podría estarnos hablando de que leen cosas que les gustan, que son nuevas o de su interés y a la vez se convierte en una forma de distracción. Garrido (1998), menciona que “la lectura es una actividad gozosa, un medio que nos ayuda a entender y entender a los demás” (p.7). Lo cual queda claro con cada una de las respuestas que los participantes dieron, ya que si bien es cierto que en la escuela la mayoría dice leer por demanda del maestro; también algunos realizan la lectura (de acuerdo a sus creencias) por interés propio, lo cual podría influir en su progreso individual.

Sin embargo, el que sólo sean dos participantes los que hablen de gusto ante la lectura nos deja la duda de si en las escuelas realmente se promueva dicha actividad, valorizándola desde distintos puntos de vista y buscando que los niños las piensen como algo útil y provechoso para sus vidas.

2. ESCRITURA

En esta parte se intentó conocer la creencia que tienen los niños del contexto rural y urbano con respecto a la escritura, para ello se aplicó la pregunta de ¿qué es la escritura?,

después se analizaron todas las respuestas que dieron y posteriormente se ubicaron en alguna de las dimensiones del lenguaje: Estructural, Funcional o Comportamental.

CONCEPTO DE ESCRITURA

El siguiente cuadro presenta las dimensiones en las cuales fueron ubicadas las respuestas de las niñas y los niños entrevistados:

		PARTICIPANTES	ESTRUCTURAL	FUNCIONAL	COMPORTAMENTAL
R U R A L	APAPASCO	ANSELMO	*		
		JOAQUIN		*	
		JOAN	*	*	
	HUEXOCALCO	LICHA		*	
		NANDO		*	
		KIKA		*	
		JONY		*	
		JAN			
		LUCY		*	
		MATILDA	*		
		ROUS			
	VANESSA		*		
	U R B A N O	PEPE	*		
ALIS			*		
JIMY			*		
ENA		*			
MELINA			*		
VALE				*	
BETO			*		
CHUCHO			*		
IAN			*		
MAR		*			
WENDOLIN			*	*	
LUZ			*		

En el cuadro anterior se observa que la dimensión a la que en su mayoría hicieron referencia las respuestas de los participantes es la *Funcional*, ya que en el contexto rural mencionaron que la escritura es “escribir un problema”, “escribir tareas”, “escribir leyendas” o es “para aprender” y en el contexto urbano describieron cosas como: “escribir tareas que dicta la maestra”, “escribir para entender”.

Y en lo que corresponde a la dimensión *Estructural* en el contexto urbano los participantes mencionaron “escribir letras y palabras” o “escribir letras”, mientras que en el contexto urbano mencionaron: “escribir para conocer letras o palabras” y “cuando pones una letra y la juntas con otra para formar una palabra”.

En el contexto rural no hacen alusión de la función Comportamental, pero en el contexto urbano mencionan que “ayuda para tener mejor coordinación en las manos” y “agarrar un lápiz y escribir en una hoja, ponerte a pensar” lo cual es un comportamiento físico y cognitivo.

En el concepto de lectura y escritura la dimensión que con mayor frecuencia se observó es la Funcional, lo cual podría estarnos indicando de que en ambos contextos los participantes logran detectar alguna de las utilidades del lenguaje, la única diferencia es que en el concepto de lectura ninguna de las respuestas se refirió en la dimensión Comportamental pues los participantes no mencionaron algún comportamiento físico o cognitivo, mientras que en la escritura al menos dos participantes del contexto urbano si lo mencionaron.

Por lo anterior podemos decir que existe una gran similitud entre ambos contextos con respecto al concepto de escritura ya que sin importar si describen a la escritura dentro del contexto escolar o fuera de él, la mayoría de ellos coincide en que la escritura “sirve para algo”, por ejemplo: “hacer tareas, aprender, conocer letras y más palabras”, entre otros.

¿PARA QUÉ TE SIRVE LA ESCRITURA?

En este apartado se intentó conocer los usos que los niños dicen darle a la escritura, pero no se les especificó un lugar en el cual la empleen. De igual forma se analizaron una a una sus respuestas y se clasificaron dependiendo de la función a la que los participantes hicieron referencia las cuales pudieron ser: *comunicar, mediar acciones, informativa, expresiva,*

regulación de comportamiento, representación, organizar el pensamiento, transmisión y adquisición de conocimientos, extender la memoria, certificativa y escolarizada.

En el siguiente cuadro se muestran las funciones en las cuales se ubicaron las respuestas que los participantes dieron para la escritura:

		PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	ESCOLARIZADA	
RURAL	APAPASCO	ANSELMO							*				
		JOAQUIN							*				
		JOAN	*	*									
	HUEXOCALCO	LICHA			*								
		NANDO							*				
		KIKA			*								
		JONY			*								*
		JAN											*
		LUCY							*				
		MATILDA							*				
		ROUS			*				*				
		VANESSA			*								

En el cuadro anterior se puede observar que las respuestas están mayormente ubicadas en la función de *transmisión y adquisición de conocimientos*, puesto que mencionaron que la escritura les sirve para “prender más, de muchas cosas y para estudiar”. Y de igual manera en la función de mediar acciones ya que los participantes describieron que la escritura les sirve para: “para enseñarse a hacer cosas” y “para hacer tarea”, se encuentra también a otro participante que mencionó que la escritura le sirve para “hacer cartas y enviarlas a otras localidades”, haciendo referencia a la función *Comunicativa o expresiva*.

Finalmente vemos que dentro del mismo contexto únicamente dos participantes de la localidad de Huexocalco, son quienes refirieron la utilidad de la escritura en la escuela (categoría escolarizada), al mencionar que les sirve para: “hacer tarea” y “porque el maestro me deja tarea y me deja números, mayúsculas”.

A continuación, se muestra un cuadro perteneciente al contexto urbano y en el cual se encuentran marcadas las funciones que de acuerdo a las respuestas de los participantes se obtuvieron:

	PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	ESCOLARIZADA
URBANO	PEPE		*								
	ALIS										*
	JIMY										
	ENA	*	*								
	MELINA						*				
	VALE	*	*								
	BETO	*									
	CHUCHO							*			
	IAN							*			
	MAR							*			
	WENDOLIN							*			
	LUZ	*									

En el cuadro anterior podemos observar que la función a la que mayoritariamente hicieron referencia los participantes es la de *transmisión y adquisición de conocimientos*, ya que mencionan que con la escritura pueden “aprender” sobre temas que son de su total interés, quizá estén entendiendo que la escritura les sirve para adquirir nuevos aprendizajes. También se encuentra la dimensión de *comunicativa/ expresiva* ya que además de “contar cosas”, uno o

dos de los participantes mencionan distintos dispositivos en los cuales pueden escribir y las situaciones en la que lo pudieran requerir.

A diferencia de la pregunta ¿para qué te sirve la lectura? En ninguno de los contextos se refirieron a la función comunicativa mientras que en la pregunta ¿para qué te sirve la escritura? Sí se observó esta función y con mayor frecuencia en el contexto urbano, lo cual podría ser un indicador de que los algunos participantes tienen la creencia de que únicamente se pueden comunicar al escribir y posiblemente estar dejando de lado el hecho de que la comunicación se completa cuando otros los leen, ya que si recordamos el acto comunicativo se compone básicamente de un emisor, un mensaje y un receptos, aunque también existe la posibilidad que esta creencia sobre la escritura y su función comunicativa/ expresiva se ha forjado gracias a las practicas establecidas en el salón de clase. Asimismo se muestra al participante que mencionó que la escritura les sirve “porque el maestro deja tarea y porque escribe todo lo que la maestra dice”, por lo cual su función es la Escolarizada.

Hasta este momento se observa que en ambos contextos los niños tienen diferentes creencias sobre la utilidad de la escritura tanto en la escuela como en otros espacios, lo cual podría estarnos hablando sobre la creencia positiva hacia la misma, ya que al menos en un participante se entiende que ve una relación del acto de escribir con su vida cotidiana, pues mencionó que la escritura le sirve “para tener un buen empleo, para el trabajo y la escuela”.

¿PARA QUÉ ESCRIBES EN LA ESCUELA?

En esta parte se intentó encontrar la funcionalidad que los entrevistados dicen dar a la escritura; de manera específica dentro de la escuela, posterior a la aplicación de las entrevistas, fueron analizadas las respuestas y se marcaron bajo algunas funciones antes mencionadas.

En el presente cuadro se muestran las ubicaciones de las respuestas dadas por los participantes del contexto rural.

		PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	ESCOLARIZADA	
RURAL	APAPASCO	ANSELMO										*	
		JOAQUIN		*					*				
		JOAN		*					*			*	
	HUEXOCALCO	LICHA		*									*
		NANDO		*					*				
		KIKA											*
		JONY		*									*
		JAN											*
		LUCY		*									
		MATILDA											
		ROUS							*				
		VANESSA											*

En el cuadro anterior se puede ver que las funciones a las cuales hicieron más referencia es a la función *escolarizada*, pues dijeron que escriben en la escuela “porque el maestro dice”, “para hacer tareas de la maestra” o “porque el maestro me pone algo”, lo cual podría ser un indicativo que hay estudiantes a nivel primaria que solo escriben en la escuela por petición de sus maestros. Seguida de la función de *mediar acciones* ya que los participantes mencionaron que escriben en la escuela: “porque tenemos que hacer un trabajo”, “para contar dinero, para medir, para trabajar”; esta última respuesta podría estarnos hablando de que para el participante de la localidad de Huexocalco la escritura va mucho más allá del plano escolar, pues por lo que menciona ha encontrado su utilidad para realizar otras actividades.

Se observa también la función de *adquisición y transmisión de conocimientos* puesto que mencionan que “escribir en la escuela les ayuda a aprender más” y “sacar buenas calificaciones”.

“Luci” es un caso que llama la atención puesto que en el cuadro donde se pregunta por la lectura, la participante asocia ambos conceptos a su futuro y describe la forma en que utiliza la escritura:

¿Para qué te sirve la lectura?

“para ayudar a otros cuando no puedan, para ir a trabajar y sepa leer y ya.”

¿Para qué te sirve la escritura?

“Para que cuando yo sea grande, ayudar, hacer las cuentas y ya”

“para ayudar a mi mamá a escribir y a mis primos”

Este caso en específico nos pudiera estar hablando de la creencia positiva que tiene en torno a la lectura y escritura, ya que, al parecer, la niña tiene la creencia de que tanto lectura como escritura le permiten ayudar a otros en la realización de distintas actividades, lo cual me indica que probablemente para esta participante el saber escribir le da una ventaja ante otros, la cual aprovechara para ayudarlos.

Nuevamente una de las participantes dice no saber para qué escribe en la escuela y responde un tanto fastidiada.

A continuación, se presenta el cuadro del contexto urbano, en el cual se encuentran marcadas las funciones en las cuales fueron ubicadas sus respuestas.

	PARTICIPANTES	COMUNICATIVA/ EXPRESIVA	MEDIAR ACCIONES	INFORMATIVA	REGULAR COMPORTEAMIENTO	REPRESENTATIVA	ORGANIZAR PENSAMIENTO	TRANS. Y ADQ. DE CON.	EXTENDER LA MEM.	CERTIFICATIVA	ESCOLARIZADA
URBANO	PEPE							*			
	ALIS							*			
	JIMY							*			
	ENA		*								*
	MELINA						*				
	VALE		*								*
	BETO										*
	CHUCHO										*
	IAN							*			
	MAR		*					*			
	WENDOLIN										*
	LUZ							*			

En el cuadro anterior se puede observar que la principal función que los participantes le dan a la escritura en la escuela es la de *transmisión y adquisición de conocimientos* y la función *escolarizada*, puesto que entre sus respuestas se encuentra que escriben en la escuela para “aprender y conocer”, “para aprender temas de diferentes materias” y “para aprender”. Otros participantes que mencionaron cosas como: “para mejorar mi letra” o “para enseñarles a los demás”, se refirieron a la función de *mediar acciones*, específicamente dentro de la escuela y con el fin de cumplir ciertos objetivos.

Y sólo una participante mencionó que escribe en la escuela para reflexionar, por lo cual su respuesta se ubicó en *organizar pensamiento*.

En ambos contextos mencionan que escriben para estudiar y aprender más, de esta forma, podemos concluir que, aunque los niños escriben en la escuela porque el maestro así lo pide, también es cierto que los niños saben que escribiendo pueden “aprender más, conocer, entender y ayudar a otros”, lo cual prácticamente deja a la vista la utilidad de la escritura.

3. INTEGRACIÓN DE CREENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

De acuerdo a lo observado en los cuadros anteriores se puede decir que:

Las creencias van más allá del aula escolar, lo cual puede estarnos hablando de que los participantes piensan que en su futuro más próximo les va a ser útil, de una u otra manera el saber leer y escribir.

Algunos de los casos, en los cuales se ubica a la lectura o escritura en la función *Escolarizada*, se convierten (desde mi punto de vista) en un punto clave de preocupación para nosotros, porque si bien algunos participantes dicen emplearlas para hacer tareas, estudiar o aprender (lo cual no tiene nada de malo), también es cierto que muchos de ellos mencionan que leen y escriben porque sus maestros les “piden” hacerlo, lo cual entonces deja en entredicho que, si los maestros no les demandan que lean y/o escriban, entonces no lo van a hacer, ¿por qué?, porque tal vez no se está fomentando en los niños el uso de estas dos herramientas, no se les habla de las bondades que leer y escribir ofrecen, y muy probablemente no practican lectura y escritura mediante actividades que los niños relacionen a la vida diaria. Esto tiene que ver con lo que Garrido (1998), con respecto a los *No lectores*, ya que menciona que aunque muchos estudiantes leen y consultan libros de texto, no son lectores, porque casi siempre “se lee por obligación, por lo mismo leen mal, sin comprender bien, sin que la función de abrir nuevos horizontes se cumpla” (p. 5).

Contrario a lo anterior, se encuentran que 2 participantes mencionan que leen y escriben por gusto o distracción, lo cual quiere decir que estos niños tienen creencias positivas sobre las mismas, primeramente porque lo hacen por iniciativa propia, sin que nadie les ordene hacerlo y segundo porque al tener la creencia de que la lectura y escritura son una formas de distracción, comprenden lo que leen y además lo hacen con naturalidad, es decir, no se ven forzados a decodificar lo que otros escriben.

En ambos contextos (rural y urbano), los participantes relacionaron lectura y escritura, mencionando que leer les sirve para aprender a escribir o viceversa, por lo tanto se entiende a ambas, como herramientas para adquirir nuevos aprendizajes, potenciar lo que ya se sabe y que ambas son un punto importante en el desarrollo de la persona.

CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación podemos concluir que el principal propósito sí se logró cumplir, ya que de acuerdo a los resultados anteriormente descritos se encontró que, en ambos contextos, la mayoría de niños y niñas, tienen la creencia de que la lectura y escritura les sirve para *aprender* y dicho aprendizaje lo relacionan con actividades dentro de la escuela.

Por un lado, los resultados nos indican que posiblemente a los niños tanto de contexto rural como urbano no se les está acercando a estas actividades mediante prácticas relacionadas a la vida cotidiana, es decir, probablemente realizan tareas rutinarias en la escuela y no alcanzan a conocer en la misma, la utilidad que lectura y escritura tienen en otros ámbitos de su vida, aunque debemos recordar que el contexto es un factor mucho muy importante para desencadenar en cada uno de ellos las creencias con las cuales crecen y se comportan ante determinadas situaciones.

Dentro de los aspectos más importantes que se observaron en la investigación se encuentra el gusto por la realización de alguna de estas dos actividades, detalle que, aunque apenas deslumbró entre los participantes se entiende como una creencia positiva, la cual pudiera fundamentarse bajo lo que sus maestros, familiares y amigos de alguna manera les han logrado transmitir, aunque también existe la posibilidad de que el empleo de la lectura como medio de distracción sea una creencia establecida por deseo o propia voluntad. Esto podría significar que a futuro dichas creencias sean retransmitidas a sus familiares, amigos, hijos y ¿por qué no? utilizarlas para beneficio propio y como escape de la realidad por la que estén atravesando, tal vez les sirva de inspiración o simple y sencillamente tengan la curiosidad de entrar a mundos inexplorados y a la vez recrearlos y jugar con su imaginación.

Por otra parte, se encuentra la visión a futuro de la cual hablaron algunos participantes ya que mencionaron que tanto lectura como escritura, les serviría para cuando fueran grandes, ya sea para encontrar un buen trabajo, estudiar en otras escuelas o contarles a sus hijos algo. Considero que si los participantes actúan conforme a esta creencia posiblemente les permita, una mejor estabilidad y el continuo progreso para su persona, así, lo anterior nos refiere a las creencias de identidad ya que se habla de lo que pueden llegar a hacer o no en un determinado momento, las cuales se estarían evidenciando en dichos participantes; pero cabe destacar que saber leer y escribir no es garantía de lo que anteriormente mencionaron los participantes, sin embargo, estas creencias cambian en mucho sus visiones, sus actividades y quizá sus propósitos de vida.

De igual forma se observó la función de *mediar acciones*, de la cual apenas un niño del contexto rural y dos del contexto urbano mencionaron; los niños describen (entre otras cosas) que utilizan la lectura para que, cuando vayan a algún sitio puedan leer y no perderse en el camino, mientras que otros leen o aprenden a escribir para enseñar a los que no saben, es decir, se entiende que los niños tienen muy claro los momentos en los cuales pueden emplear estas herramientas y muy posiblemente el hecho de reconocerlas genere en ellos creencias positivas, por lo tanto, se estaría hablando de que en estos niños existen creencias dichas creencias de utilidad de la lectura por influencia de la sociedad, es decir, a razón de lo que otros les inculcan, ellos creen y por ende practican.

En esta investigación los resultados nos indican que las creencias que en ambos contextos tienen sobre lo que es lectura y escritura, así como de su utilidad, dependen de las actividades y de la influencia de otros, ambas herramientas las utilizan para llevar a cabo muchas de las cosas con las que están familiarizados, por lo tanto en ambos contextos encuentran de una u otra forma la utilidad de leer y escribir, tanto dentro como fuera de la escuela.

Por lo anterior, se podría decir, que para que se logre cumplir con las aspiraciones y objetivos del plan de estudios 2011, es necesaria la búsqueda de distintas estrategias a implementar con los alumnos que aún no han experimentado la lectura por placer, aunque para ello se requiere de un mayor esfuerzo si en verdad se desea alterar en algo las creencias que

tienen los alumnos al decir que “leen porque van a la escuela”, ya que esto deja a la vista que no logran ir más allá de ejecutar estas funciones que por mera obligación.

Es importante que docentes, madres y padres de familia presten atención a las creencias que poseen en cuanto a estas actividades, ya que serán en gran medida las creencias que implícita o explícitamente se les transmitan a los niños y en consecuencia de la actitud y creencias ejecutivas que estos tengan hacia las mismas. Pese a que la mayoría de las veces tanto la lectura como la escritura son actividades fomentadas y desarrolladas en las escuelas también pueden y deben estar presentes en otros ámbitos de nuestra vida, aunque claro, es necesario estar conscientes de lo que como transmisores y educadores creemos, para en consecuencia poder actuar. Porque no podemos esperar que nuestros estudiantes de primaria tengan una creencia interpretativa positiva ante estas actividades si todo el tiempo estamos renegando de hacerlas, si no fomentamos el disfrute de las mismas o si sólo se busca que las ejecuten, sin darles la oportunidad de encontrar un sentido distinto al de la obligación.

Así, este trabajo permite suponer que el contexto, las personas y sus prácticas son punto clave, el cual tienen influencia sobre las creencias que tienen los niños sobre lectura y escritura, las cuales son importantes y se podría decir que hasta decisivas en la vida de las personas, y en este caso de los estudiantes.

Limitaciones del trabajo

Se reconoce que el método empleado en la investigación es limitado pues solo tomó como dato lo que los niños contestaron en la entrevista por lo cual, entre las limitaciones de esta investigación se encuentra que únicamente se entrevistó a los participantes y de momento sólo se tiene una pequeña impresión de lo que ellos piensan y dicen creer, sin embargo, sería importante llevar a cabo la triangulación de información que permita conocer no sólo lo que los niños dicen, sino también cómo actúan; por ejemplo por medio de la observación.

Otra de las limitantes podría encontrarse en la diferencia de edades de los niños de la comunidad rural en comparación con los niños de la comunidad urbana, ya que la mayoría de

los niños en la comunidad urbana sus edades oscilan entre los 10 y 11 años, mientras que en la comunidad rural sus edades son más variadas, puesto que van de los 6 a los 10 años; y quizá esto podría haber influido en las respuestas dadas por cada uno de los participantes.

También se observa como limitante las entrevistas aplicadas en la Ciudad de México, ya que éstas no las apliqué de manera personal, por lo cual no pude ver el comportamiento de los entrevistados ni detallar con exactitud los lugares dónde se aplicaron. Por ello, en futuras investigaciones sería conveniente incluir otras técnicas de recogida de datos como por ejemplo entrevistar a sus padres, observar a los niños y así conocer cómo actúan ante estas actividades lo cual permitiría contar con otros referentes sobre las creencias de los participantes, de igual manera se sugiere recabar todos los datos al momento de entrevistar como lo son direcciones y nombres de las escuelas, para tener un panorama más claro del contexto en el que se aplicaron.

Por otra parte, se reconoce que en un inicio se pensó que al realizar la entrevista semiestructurada los niños tendrían respuestas más amplias, lo cual no sucedió. Esto puede haberse debido a la edad de los pequeños o, a las limitaciones en la experiencia del investigador al momento de entrevistar. En futuras investigaciones se recomienda realizar una preparación de los aplicadores de la entrevista que garantice que tienen las habilidades necesarias para poder llevar a cabo la técnica promoviendo respuestas más profundas por parte de los niños.

Otro aspecto más que puede ser considerado como una limitación es que se parte sólo de lo que dijeron los niños sobre las funciones que se da a la lectura y la escritura para inferir algunas cuestiones referentes a cómo se está trabajando en el salón de clases de los participantes, pero éstas son sólo inferencias, por lo cual se recomienda que para futuras investigaciones se filme algunas clases en contexto rural y en contexto urbano, así como indagar con los padres de familia las acciones que realizan en su casa que impliquen leer y escribir; todo esto, con la finalidad de ver cómo trabajan los niños en el salón, conocer las prácticas de lectura y escritura que los niños tienen en casa y en la escuela con sus profesores o entre pares. Se sugiere también seguir, por decirlo de alguna manera, a un niño, para ver el contacto que tienen con un texto tanto en el contexto rural como en el urbano y así conocer el

verdadero uso que le da a lectura o escritura y conocer mediante distintos instrumentos las actitudes de los niños hacia lectura y escritura en ambos contextos.

Y finalmente hacer una investigación sobre el uso de tecnologías en ambos contextos, pues el conocer los aparatos a los que los niños tienen acceso, para qué los utilizan y qué hacen con ellos, podría permitirnos conocer si el celular, la computadora, las tablets o los juegos tienen una influencia en las creencias de los niños con respecto a lectura y escritura.

Referencias

- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del lenguaje al trastorno específico del lenguaje*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=KldQR53q9qwC&pg=PA2&dq=dimensi%C3%B3n+estructural+del+lenguaje&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=dimensi%C3%B3n%20estructural%20del%20lenguaje&f=false.
- Bautista, A. (2014). *Las creencias sobre estereotipos raciales y discriminación de docentes y alumnos de una escuela primaria* (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.
- Cano, V. (2016). *Método sintético*. [Figura]. Recuperado de [https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+\(gough+1972\)&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWwRjNTSAhWBOCYKHwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbn=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+metodo+sintetico*&imgcr=Vxo1FjBsKLp72M](https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+(gough+1972)&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWwRjNTSAhWBOCYKHwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbn=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+metodo+sintetico*&imgcr=Vxo1FjBsKLp72M):
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencias educativas*, vol. 33, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Castillo, A. (Septiembre 2001). Redacción de textos: ¿Qué enseñamos? Y ¿Qué aprenden nuestros alumnos? *Momento pedagógico*, vol.30, 21-28.
- Castillo, A. (2002, Septiembre). *Enfoque Comunicativo funcional ¿Realidad o fantasía en el aula?* Ponencia presentada en: Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, México.

- Castillo, A. (2007). *Las teorías implícitas de un grupo de maestros sobre la escritura* (Tesis de Maestría). UNAM, México.
- Cerillo, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. Ciudad de México: Porrúa.
- Condemarin, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid, España: Visor.
- Cortés, A. (2008). *Lingüística*. Madrid, España: Cátedra.
- Díaz-Barriga, F. y Fernández, G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos*. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: Mc Graw Hill. Pp.271-347
- Díez de Ulzurum, A. (Coord). (2008). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista: vol. I, actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona, España: Grao.
- Espinoza, C. (1998). *Lectura y escritura: teorías y promoción. 60 actividades*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC Novedades educativas.
- Espinoza, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria: Apropiación docente de nuevas propuestas*. Ciudad de México: UPN.
- Felix, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño: cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=rPFgXp_iU4gC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=El+lenguaje+verbal+del+ni%C3%B1o:+c%C3%B3mo+estimular,+corregir+y+ayudar+para+que+aprenda+a+hablar+bien.&source=bl&ots=tmv9eR9NSm&sig=B1Hjc3w6q228pWoBBTG-NUlc1w0&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiwwZLbhtSAhVB2SYKHZV5BF0Q6AEIMTAE#v=one

[page&q=El%20lenguaje%20verbal%20del%20ni%C3%B1o%3A%20c%C3%B3mo%20estimular%20c%C3%B3mo%20corregir%20y%20ayudar%20para%20que%20aprenda%20a%20hablar%20bien.&f=false](https://www.google.com/search?q=El+lenguaje+verbal+del+ni%C3%B1o+3A+c%C3%B3mo+estimular+c%C3%B3mo+corregir+y+ayudar+para+que+aprenda+a+hablar+bien.&f=false)

Felix, V. (2006). Creencias pedagógicas, formación y prácticas. En E. Durán. (Coord.), *Comprender los procesos escolares: creencias, valores y emociones* (pp. 13-49). Barcelona, España: Ediciones Pomares.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio M. (Comps.). (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Grao.

Garrido, F. (1998). *Como leer mejor en voz alta*. Ciudad de México: SEP.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Paidós.

Guerrero, J. (2008). *Programa basado en eventos de lectoescritura para favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación 4a edición* [Archivo PDF]. Ciudad de México. Mc Graw Hill. Recuperado de: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

- Hernández, G. (2012). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Páidos.
- Hernández, M. (2014). *Creencia sobre comprensión lectora en estudiantes de secundaria y el uso del software lectura inteligente* (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- INEE (2013). *México en PISA 2012. 1ª edición*. México: INEE.
- INEE. (2015). *Resultados nacionales 2015, 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas* [archivo PDF]. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf
- Marina, J. y Válgoma, M. ((2005). *La magia de leer*. España: Plaza & Janés.
- Martínez, A. (1997). *Autorregulación* [archivo PDF]. Ciudad de México. UNAM. Recuperado de <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/tercero/autorregula.pdf>
- Martínez, J. (2006). *Amores que duran y duran y duran. Claves para superar las creencias destructivas que separan a las parejas*. Ciudad de México: Pax.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, 437-459.
- Mosqueda, L. (2007). *Creencia hacia las matemáticas en estudiantes de educación primaria* (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Parra, M. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en secundaria* (Tesis de doctorado). UNAM, México.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=prH8DC9oohMC&pg=PP7&lpg=PP7&dq=metacognicion+y+lectura+juana+pinzas+2003&source=bl&ots=isPkztOJvG&sig=PgdKFPS_kOTyJuUtlULEgl0y6U&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiDu9fgxJzSAhVS9mMKHQcMDEQQ6AEIPDAF#v=onepage&q=metacognicion%20y%20lectura%20juana%20pinzas%202003&f=false

PISA. (2012). PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS (PISA) PISA 2012-RESULTADOS [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=DpuKJ2NI3P8C&printsec=frontcover&dq=teorias+cognitivas+del+aprendizaje&hl=en&sa=X&sqi=2&pj=1&ved=0ahUKEwijk97299jSAhVEWSYKHbmUBIQQ6AEIGTAA#v=onepage&q=teorias%20cognitivas%20del%20aprendizaje&f=false>.

Plan de estudios 2011. *Educación básica. México: SEP.*

Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación: pedagogía cosmovisional*. Barcelona, España: Herder.

Rodríguez, B. (2006). *Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área* (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.

Salazar, M. (2003). *Método fonético-analítico-sintético-comunicativo*. [Figura]. Recuperado de

[https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+\(gough+1972\)&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWrjNTSAhWBOCYKHwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+en+el+método+analítico&*&imgsrc=Q-rQlv2XyzSk3M](https://www.google.com.mx/search?q=modelo+ascendente+o+bottom+up+(gough+1972)&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjMmYWrjNTSAhWBOCYKHwRBgcQ_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbm=isch&q=ense%C3%B1anza+basada+en+el+método+analítico&*&imgsrc=Q-rQlv2XyzSk3M):

Sastrías, M. (comp.). (1995) *Caminos a la lectura: el qué y el cómo para que los niños lean*. Ciudad de México: Pax- México.

Sánchez, A. (2009). *Con enfoque en competencias: Taller de lectura y redacción I*. recuperado de

https://books.google.com.mx/books?id=XY2VoAcdA9sC&pg=PR17&lpg=PR17&dq=con+enfoque+de+competencias:+taller+de+lectura+y+redaccion+sanchez&source=bl&ots=BO1rkkYJjt&sig=seKSAr-G0xdKtXoxcIBRz_eex6g&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjO0dXWx5zSAhUUT2MKHV0-CgUQ6AEIRTAJ#v=onepage&q=con%20enfoque%20de%20competencias%3A%20taller%20de%20lectura%20y%20redaccion%20sanchez&f=false

Santiago, A., Morales, D. y Castillo, M. (2007) *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura* [archivo PDF]. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5040/1/procesamiento.pdf>

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.

Solé, I. y Teberosky, A. (1990). La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Coll, C. Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2*, (461-485) Madrid, España: Alianza Editorial.

Soliveres, A., Anunziata, M. y Macías, A. (2007). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, vol. 6, 577-586.

Stockshoppe. (2015). *Niño leyendo libro abierto*. [Figura]. Recuperado de:

https://www.google.com.mx/search?q=depositphotos&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjLt8zxg9TSAhWBQCYKHbndDq8Q_AUIBigB&biw=1229&bih=607#tbn=isch&q=ni%C3%B1o+leyendo&*&imgsrc=jKQqeciIfOaTtM.

Tolchinsky, L. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, España: Horsori.

Villamizar, G. (1998). *La lectoescritura en el sistema escolar*. Caracas, Venezuela: Laboratorio educativo.

Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio -histórico. *ANALES DE DOCUMENTACIÓN*, vol. 5, 345-359.