



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

Academia de Psicología Educativa



**PRODUCCIONES ESCRITAS EN NIÑOS DE
UNA PRIMARIA PUBLICA DEL D. F.**

T E S I S

Que para obtener el Grado de
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

p r e s e n t a
MARIA ALEJANDRA MORENO MARTINEZ

Director de Tesis: Cuauhtémoc G. Pérez López

CAF 9 DCS4

AGRADECIMIENTOS

Al Lic. Cuauhtémoc G. Pérez López

Por la confianza depositada en mí.

Quien con su sentido de responsabilidad y sus deseos constantes de superación, supo crear en mí, el gusto por el conocimiento.

A mis maestros

Quienes con sus conocimientos y enseñanzas me abrieron el camino hacia la superación.

Al personal docente y alumnado de las Escuelas Primarias Públicas "Nezahualcoyotl" y "Jacinto Canek"

Por su valiosa colaboración en la realización de este trabajo.

A mis padres

Quienes con su comprensión y consejos siempre me alentaron para seguir adelante. Hoy al concluir una carrera profesional verán realizado uno de sus grandes sueños, así como recompensados todos sus esfuerzos.

A mis hermanos

Quienes con su apoyo y cariño hicieron posible una de mis más anheladas metas.

A Lety y Alma

Por su amistad y apoyo incondicional brindados en todo momento.

A Cariñosito

Por su amor, comprensión y por todos esos momentos maravillosos que hemos compartido juntos.

INDICE

INTRODUCCION	I
CAPITULO I Enseñanza y Aprendizaje de la lectura	1
CAPITULO II Enseñanza y Aprendizaje de la escritura	7
CAPITULO III Actividades que propone el Programa de Educación Pública para el aprendizaje de la escritura.	22
CAPITULO IV Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la lectura y la escritura	27
CAPITULO V	
Metodología	44
Sujetos	44
Variables	45
Estudio Piloto	45
Materiales	46
Procedimiento	47
Análisis de Resultados	49
CAPITULO VI DISCUSION Y CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS	

INTRODUCCION

El hombre siempre ha buscado formas para comunicarse con sus semejantes, éstas han ido perfeccionándose y generalizándose en la sociedad. Así, el lenguaje entendido como una construcción socio-simbólica que se utiliza para comunicarse, contribuyó de manera significativa en la transformación del mono en hombre.

De esta manera, la construcción de un código altamente especializado y, sobre todo de transmisión social, permitió al hombre la difusión "rápida" de sus conocimientos. Sin embargo, la transmisión oral de la información limitó la compilación de la misma a la capacidad de memoria tanto de aprendiz como de maestro.

El hombre se vio urgido a producir otro invento: la escritura. Con ella se abre la posibilidad de almacenar el saber humano y transmitirlo en mayor cantidad durante periodos infinitamente mayores. Tal es el caso de los documentos legados por las culturas antiguas.

Sin embargo, con la aparición de la escritura, de modo simultáneo, emerge la especialización del actuar humano, pues no todos conocen el código simbólico-escrito y, por tanto, no todos logran acceder al conocimiento. Empezando así, una individualización del saber. Son solo unos cuantos quienes escriben, y por ende capaces de comunicar a otros sus descubrimientos.

Para superar este reto, en la mayoría de las sociedades actuales, los niños inician la educación elemental alrededor de los seis años de edad. La escuela se propone, entre otras, la tarea de la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo esta intención de la escuela no siempre ha dado los resultados esperados.

Existe una fuerte tendencia en el sistema educativo a favorecer el aprendizaje de la lectoescritura individual y descontextualizada. Los profesores piden generalmente a los niños la lectura y escritura de textos de sus libros escolares. Esto es, sin duda, una actividad que

favorecerá la habilidad de estos aprendizajes. Sin embargo, hacen mayor énfasis en las características gramaticales y formales de la escritura que en las características semánticas del mismo. De esta manera, el principiante se enfrenta a una tarea en la que por sus características de aprendiz está en completa desventaja. Este proceder, es incorrecto si se pretende inducir el gusto por la escritura. El niño se convierte así, en "descifrador de grafías". Haciéndolo de esta manera, se desperdicia todo ese conocimiento que acerca de los libros, y textos en general, poseen los niños, aún sin asistir a la escuela.

Por ello, actualmente la enseñanza de la escritura sigue siendo un rompecabezas para muchos maestros. El desconocimiento por parte del maestro acerca del aprendizaje previo de la escritura con que llegan los alumnos a la escuela o la poca sistematicidad de llevar al cabo las estrategias más adecuadas para enseñar a escribir a sus alumnos, llena a muchos de incertidumbre y los conduce, no pocas veces, a resultados negativos al término del año escolar.

Estas son, quizás, las causas que abultan no solo los índices de reprobación en el primer grado de primaria en nuestro sistema escolar, en el que de cada cien niños inscritos en ese grado, por lo menos cincuenta repiten año, sino también el que los niños llegan a los últimos grados con serias limitantes en su escritura: errores ortográficos, desconocimiento de las reglas gramaticales, entre los más importantes.

Estas experiencias nos hacen meditar en la importancia, para los maestros, de dedicar preferentemente atención al conocimiento previo con el que los alumnos llegan al iniciar la educación escolar, pues los niños desde pequeños saben mucho de la lectoescritura, reconocen el tipo de lenguaje de un libro de cuentos, de un periódico, de un libro de recetas, etc.

Hasta hace poco tiempo, se asumía al aprendizaje de la escritura como una actividad cuyo único lugar es la escuela y, en consecuencia, es enseñada de manera exclusiva por los maestros. Esto ha llevado, la mayoría de las veces a olvidarnos de lo que los niños aprenden antes de

empezar a escribir en la escuela o, en el mejor de los casos, ignorándolo o, peor aún, despreciándolo. Se han destruido los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura en los niños cuando tiramos a la basura hojas llenas de garabatos. Hemos destruido, al lavar paredes, mesas y pisos muchos de los intentos iniciales de escritura. En cada uno de estos momentos, el niño está explorando, jugando y descubriendo el aprendizaje social de la escritura. Es así, como la investigación educativa ha demostrado que en las actividades cotidianas, los niños desde muy pequeños entran en contacto directo con los sistemas de escritura. Esto demuestra que el desarrollo de la escritura en los niños ocurre en contextos socioculturales, donde el adulto juega un papel importante, pues es quien le proporciona a través de actividades cotidianas, como las narraciones de cuentos en voz alta y la escritura de recados, los contextos adecuados para que el niño vaya adquiriendo no solo el aprendizaje cuantitativo de este complejo sistema, sino también su significado y uso social. Si los padres y profesores piden a los niños hacer conjeturas, hipótesis y/o conclusiones acerca de lo que escriben, esto hará de la escritura una actividad motivante y propiciará la reflexión sobre el texto. Naturalmente, la participación de varias personas enriquecerá el planteamiento de los comentarios sobre el texto, lo cual generará la oportunidad de aprender que la escritura no es solo la actividad de copiar por copiar, sino un medio útil para comunicar mensajes.

Al convertirlo en un acto con significado social, el niño dejará de pensar la escritura únicamente como una obligación escolar y la considerará un acto placentero y de interacción social.

El caracterizar la escritura como un acto individual o el aislar al niño del contacto de sus compañeros a la hora de escribir es cortar la posibilidad de reconocimiento de su aprendizaje. En este sentido autores de la corriente sociocultural, proponen que tanto el lenguaje escrito como el lenguaje hablado, pueden desarrollarse de forma natural a través de la interacción del niño con las

personas de la cultura en que crece. Así, el aprendizaje de la escritura puede ser facilitado por la presencia de un adulto que ofrece ayuda al niño.

La lectura de libros (mirar imágenes y la narración de historias) es sin duda un facilitador de la adquisición no solo del lenguaje hablado sino también del escrito, concluyen autores dedicados al tema.

La lectura de libros con un adulto que ofrece ayuda facilita la entrada del niño en el uso social del lenguaje escrito. Aprende sobre la cultura y, al mismo tiempo, sobre las convenciones de la palabra escrita. Asimismo, otros autores consideran que el niño aprende mucho sobre la organización del lenguaje escrito escuchando el lenguaje en la lectura de historias. Este tipo de actividades facilitan la adquisición del vocabulario y habilidades de la presentación formal de textos en los libros, tales como el conocimiento de la orientación del texto (de arriba a abajo y de izquierda a derecha). De esta forma, concluyen los autores, la introducción temprana a los libros facilita el acceso a habilidades del lenguaje hablado, la lectura y la escritura. Esta enseñanza temprana proporciona una base fuerte para aproximaciones más formales en la escuela. Permitir que el niño lea y escriba antes de la introducción formal en la escuela posibilita desarrollar habilidades de forma continua y significativa.

Se debe dar al niño la oportunidad de desarrollar sus capacidades de lenguaje escrito en interacción con otros. Esta actividad debe ser introducida cuando el niño muestra interés por ella, por ejemplo, dejarlo hacer narraciones puede ser una actividad significativa o motivante para que aprenda sobre el uso social y convencional de la palabra escrita, pues reducir la enseñanza de la escritura a solo libros de textos como lo hacen algunos profesores, o bien llevar al niño a reproducir algo que no siempre sea interesante para él, son tal vez, maneras efectivas para alejarlo de la escritura.

Aunque, la elaboración de cuentos es un medio para fortalecer la enseñanza de la escritura, no es el único recurso. Como personas interesadas en fortalecer este proceso debemos tener cuidado de no coartar la iniciativa de los niños, así como tampoco restringir la gama de posibilidades de contacto con ella. Aprovechemos los múltiples elementos cotidianos: las cartas, los recados o cualquier otro tipo de mensajes producidos dentro de un grupo social.

Es tarea de los maestros crear entornos de aprendizaje que lleven al niño a aprender a escribir mediante procesos de descubrimiento, y no como regularmente lo hacen al pedir a los niños escribir de manera rutinaria pues al parecer urge aprender-enseñar a escribir.

Así, las actividades de escritura que el maestro proporcione a los alumnos deben mantener el interés de éstos y, al mismo tiempo, aportar información al maestro para descubrir los intereses de los niños respecto a la escritura.

La oportunidad de realizar trabajos que aporten información no solo del proceso natural que desarrolla el niño sobre la escritura, sino del uso social que a éste le da, propiciará el intercambio de experiencias y conocimientos entre los maestros dedicados a la enseñanza de la lengua escrita. Esto generará el fortalecimiento y la posibilidad de elaborar nuevas y mejores condiciones para el aprendizaje de este complejo sistema.

El presente trabajo tiene como objetivo conocer si los niños realizan mejor sus historias cuando solo se les presenta una parte de la historia: Parte inicial, final o ambas y se les pide elaborar el resto de la misma y, de esta manera, saber si existe en el niño la habilidad innata para narrar historias. Asimismo, discutir algunos aspectos relevantes que podrían aportar información que facilite la tarea de los profesores y fortalezca la enseñanza de la escritura a partir de su uso social en el aula escolar usando como medio la producción de historias en los niños.

De esta manera, en el presente trabajo se analizan las historias escritas por niños de quinto y sexto grados de una escuela Primaria Pública. El mismo, esta compuesto por 6 capítulos.

En el primero se analizan algunas de las teorías que han abordado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y el papel que juega ésta, en la adquisición del lenguaje hablado y el escrito.

En el capítulo II se discuten las dos aproximaciones que han abordado el aprendizaje de la escritura: la perspectiva tradicionalista y la perspectiva evolutiva, esta última respresentada por Bruner, Ferreiro; Garton y Pratt; y Wells. Asimismo, se analizan las actividades en las que se ve sumergido el niño desde edades muy tempranas y que le brindan la posibilidad de aprender sobre el uso social de la escritura, tales como, la lectura de cuentos en voz alta, escribir recados y la producción de historias. Arribando así, al análisis del planteamiento propuesto por Egan y Bruner sobre la habilidad primitiva que posee el niño para producir narraciones sobre el mundo que le rodea.

En el tercer capítulo se presentan las actividades que propone el Programa de Educación Básica para el aprendizaje de la escritura, así como los cuatro ejes temáticos que lo sustentan: Lengua Hablada; Lengua escrita; Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua.

En el capítulo cuatro se proponen una serie de actividades que pueden facilitar la enseñanza y el uso social de la escritura. Las cuales están sustentadas en la teoría sociocultural.

Las características y número de los sujetos, los instrumentos utilizados, el procedimiento para la aplicación de estos últimos, así como el análisis de los resultados son presentados en el capítulo cinco.

En el capítulo denominado Discusión y Conclusiones se presentan los principales hallazgos encontrados. En este sentido, los resultados reportan que en términos cuantitativos no existe

diferencia alguna entre los diferentes grados y grupos escolares cuando se les presentó la Parte inicial, la Parte final y Mixta, puesto que en todas las producciones, los niños integraron los cuatro elementos que debe poseer una buena narración: Personajes, Disposición para marcar lo inusual, Orden secuencial y Perspectiva de un narrador.

De este modo, el análisis se dirige a discutir la existencia de la predisposición innata que tiene los sujetos para realizar narraciones. Asimismo, en este mismo apartado se presentarán las conclusiones a las que se llegó en este trabajo, haciendo algunas inferencias en el ámbito educativo para el fortalecimiento y uso social de la escritura como un medio de comunicación.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Desde la década de los años sesenta ha aumentado el interés por la naturaleza del proceso de lectura. Un conjunto de investigaciones con gran influencia es el grupo de modelos de lectura denominados teorías de transferencia de información. A su vez, estas teorías han recibido importante influencia de la psicología cognitiva y son responsables de la extendida concepción de la lectura como un proceso de transferencia de la información. Consideran a los lectores simples extractores de significados del texto impreso, únicamente procesando al mismo de forma lineal. Esto les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Se considera al lector como un puro receptor de información. La información que el lector aporta al texto se desprecia, la consideran poco más que una transferencia en el proceso de acceder al significado correcto. Es así, como esta teoría considera que el texto tiene un solo significado, por lo que el objetivo que se espera del lector es, únicamente extraer satisfactoriamente el significado de un texto. Es así, como el objetivo perseguido por el lector no tiene ninguna importancia cuando se enfrenta a un texto. No obstante durante los años sesenta y principios de los setenta, algunos teóricos como Goodman y Smith (1982), comenzaron a objetar los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en la transferencia, elaborando teorías interactivas que daban mucho mayor importancia al rol del lector y a sus conocimientos previos en el proceso de lectura. Plantean que los lectores utilizan los conocimientos previos para interactuar con el texto lo que les permite construir el significado.

Más tarde apareció una serie de teorías transaccionales representadas por Rosenblatt (1978) y por Shanklin (1982) como ampliación de las teorías interactivas, estableciendo que la construcción de significados creados cuando el niño se enfrenta a un texto, es siempre mayor al escrito. En esta perspectiva, el lector toma parte activa como constructor del significado. Esta teoría reconoce que el niño aporta gran cantidad de conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura de cualquier texto, éste a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que

construyen los niños cuando leen. Lo anterior lleva a la elaboración de no solo uno, sino múltiples significados. El papel que desempeña el objetivo del niño al enfrentarse a un texto, produce un impacto significativo sobre el modo de enfocar el texto y sobre el significado derivado. Esto hace pensar que el lector debe desarrollar habilidades para decodificar la palabra escrita y para encontrar, de manera simultánea, su equivalente en la forma hablada. También ha de desarrollar las habilidades necesarias para reconstruir el significado inmerso en lo impreso.

Es importante tomar en cuenta que los niños difieren mucho en el conocimiento y habilidades que tienen de la tarea de lectura. Aunque muchos niños tienen la oportunidad de aprender más acerca de la lectura, en la medida que tienen interacciones no solamente con lo impreso en el entorno, sino con los padres ó hermanos, algunos no muestran interés por aprender a leer por sí mismos, otros ni siquiera tienen una idea de lo que significa la actividad lectora. Por tanto, es evidente que los educadores no pueden asumir que todos los niños llegan a la escuela sabiendo qué es la lectura. Si bien muchos niños llegan a la escuela sabiendo que aprenderán a leer (porque sus padres y otros se los han dicho), es probable su desconocimiento sobre lo que esto significa. Algunos otros niños provenirán de hogares en donde hay pocas oportunidades de ver a otros leyendo. Para estos niños, la lectura puede ser otra de esas habilidades misteriosas por aprender en la escuela. Para ellos el dominio de esta habilidad misteriosa, será en sí misma el objetivo y no el medio para alcanzar otros objetivos, como es el acceder a nuevos conocimientos y disfrutar de la lectura. Por ello es importante estimular la curiosidad natural de todos los niños por aprender. Si a los niños se les presentan situaciones en las que necesiten poder leer para conseguir un objetivo, se tendrá como resultado un interés mucho mayor.

Aunque las situaciones significativas son importantes, Lomax y Mcgee (1987) plantean la necesidad de enseñar a los niños algunos conocimientos de los conceptos acerca de lo impreso para el desarrollo de las habilidades de lectura. Porque sin el conocimiento básico implicado, como la

regla de izquierda a derecha aplicada en muchos sistemas de escritura y en la lectura, es imposible progresar en la lectura. Estos conceptos se han de desarrollar leyendo a los niños y discutiendo las convenciones adoptadas en los libros y otras escrituras, pues aquellos niños que provienen de entornos en donde se les ha leído con frecuencia, están más familiarizados con las construcciones sintácticas empleadas en el lenguaje escrito; además el adulto debe darse a la tarea de plantear al niño preguntas acerca del texto. Por ejemplo, en el estudio de Bruner (1977) en el cual la madre interactúa con su pequeño hijo, se demostró cómo la lectura conjunta entre éstos puede ayudar al desarrollo de la lengua y la gramática. El aspecto que más interesó fue el cambio en la participación de la madre en relación al desarrollo de las capacidades lingüísticas del niño. La madre se esforzaba constantemente en que el niño consiguiese más en términos lingüísticos. En este caso, la madre señalaba un dibujo preguntando "¿qué es esto?". Obviamente se esperaba que el niño diese una respuesta e, inicialmente, la madre aceptaba cualquier vocalización, con tal que implicase alguna aproximación a los sonidos del habla. En las siguientes sesiones de lectura de libros, la madre incrementaba de forma continua los criterios de aceptabilidad para la respuesta "correcta" del niño. Esperaba respuestas del pequeño cada vez más cercanas a la forma lingüística adulta. También esperaba un papel más activo por parte del niño, ya sea pasando las hojas de los libros o preguntando acerca del texto. El papel de la madre se hacía más pedagógico a medida que las capacidades del niño aumentaban.

Para comprender una historia, el niño debe prestar atención al lenguaje y, de esta forma interpretar lo que está sucediendo. Empieza a darse cuenta que, por medio del lenguaje de la historia, se puede crear un contexto que le proporcione el significado al texto. Incluso cuando las historias tienen ilustraciones, éstas solamente presentan una pequeña parte de la acción y el niño debe llegar a apreciar que el significado es inherente a la estructura del lenguaje utilizado para contar la historia. En consecuencia, el niño se da cuenta gradualmente que el lenguaje se puede

utilizar como sistema de representación. Es decir, el lenguaje puede ser usado con independencia de los objetos, personas, acontecimientos, acciones y lugares a los que representa. Esto se corroboró en el trabajo de Moreno y cols. (1993) en una escuela pública de la ciudad de México. El estudio tuvo como objetivo investigar el tipo de producciones orales y escritas que producen los niños de diferentes grados escolares. Los autores reportan que los niños producen mejores historias cuando lo hacen oralmente, es decir, empleando el lenguaje hablado. Asimismo se encontró, que los niños de cuarto a sexto grados, tienen una mayor disposición para elaborar sus narraciones sin proporcionarles materiales para ello.

De esta forma, sabemos cuándo el niño es capaz de entender el lenguaje como un medio para comunicar nuestros pensamientos. Por ejemplo, en las situaciones cotidianas en el aula con sus compañeros, o en el hogar, será capaz de comprender el lenguaje hablado que se emplea. Si esto es así, el niño se dará cuenta que el lenguaje sirve como un medio para expresar lo que sentimos y lo que pensamos acerca del mundo. Asimismo autores como Tizard y Hughes (1984) concluyen que el hogar ofrece un entorno de aprendizaje muy poderoso. Durante el curso de la vida diaria, los niños se comunican y conversan con sus padres y, al hacerlo, están aprendiendo mucho acerca del mundo.

Estos autores señalan cinco factores en los hogares como los de mejor contribución para convertirlos en entornos de aprendizaje:

1. En el contexto familiar tiene lugar un amplio abanico de actividades. Incluyen tareas domésticas como cocinar, lavar, cuidar el jardín, hablar por teléfono, mirar televisión. Todas estas actividades permiten al niño experimentar aspectos de la cultura en la cual está siendo socializado.
2. Actividades de este tipo sirven como base para el desarrollo del lenguaje. Los niños y las madres pueden hablar de sus experiencias compartidas sobre el mundo, a través de ese lenguaje.

3. *En el contexto familiar se hace posible la conversación uno a uno entre la madre y el niño.*
4. *Además, las actividades en el entorno de aprendizaje que constituye el hogar son significativos para el niño, como el ir de compras o hablar por teléfono.*
5. *Las madres sitúan sus actividades en un contexto para sus hijos, hablando acerca de lo que están haciendo y porqué lo están haciendo. Esto contrasta con el entorno escolar, donde el significado de las actividades dirigidas por el maestro no están claros para el niño.*

Siguiendo con esta misma línea de investigación Wells (1988) examinó el papel complementario de los padres y de los maestros en cuanto al habla dirigida a los niños. Este autor menciona que muchos padres hablan a sus hijos, acerca de sus actividades dentro y fuera del hogar, pero en otras familias estos temas no surgen. Así es como las experiencias a las que el niño está expuesto contribuyen y afectan el posterior uso del lenguaje. Un niño a quien en casa solamente se le permite hablar cuando se le habla, hará una contribución diferente a la conversación, que un niño que ha sido animado a hablar a cada oportunidad. Estas diferencias en la experiencia temprana con el lenguaje influirán en las conversaciones en la escuela. Por consiguiente, la experiencia lingüística de los niños en casa es rica y variada, pero, pueden aparecer problemas en la escuela porque los usos habituales del lenguaje en el hogar, pueden ser diferentes de aquellos más valorados en la escuela. Sin embargo, las diferencias en el lenguaje no deben ser equiparados a la incapacidad lingüística del niño. En muchas ocasiones el niño no sabe cómo desplegar adecuadamente sus capacidades en la escuela a causa de una falta de habilidad para afrontar las demandas conversacionales del aula. Para hacer posible la participación de los niños en la conversación dentro del aula, concluyen los autores, es necesario animarlos a generar contribuciones espontáneas y recoger las preguntas iniciadas por ellos, de la misma manera en que acontecen las conversaciones en casa. Otra opción es, que los maestros actúen como puente entre el

tipo de lenguaje y conversaciones que se mantienen en casa y los que se encuentran en el aula escolar.

Lo anterior viene a corroborar lo expuesto por Bruner (1983), quien establece que el niño aprende el lenguaje a través de la interacción con la madre o cualquier otro adulto. Este último guiará y proporcionará apoyo al naciente lenguaje del niño, pues si bien es cierto, el niño a través de los gestos, señas, tonos y volumen de voz capta de un modo prelingüístico el mundo que le rodea, es indispensable, sin embargo un soporte y ayuda por parte de un adulto para desarrollar mejor ese lenguaje.

Esto nos hace inferir que el aprendizaje de la lectura no se da aislado de otros desarrollos, pues al mismo tiempo que los niños desarrollan sus habilidades de lectura, sus habilidades del lenguaje hablado continuarán desarrollándose.

De esta forma, podemos concluir con el argumento de Vygotsky (1962), el cual plantea que el lenguaje es el instrumento más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo, puesto que es una herramienta mental que facilita la representación del mundo, haciendo posible un pensamiento más flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

No existe un acuerdo en la literatura respecto a cómo aprenden los niños a escribir, como resultado de ello, su enseñanza puede ser definida como el enfrentamiento de dos perspectivas. La primera de ellas agrupa una serie de propuestas que difieren en detalles puntuales y ha sido denominada aproximación tradicionalista. De acuerdo con esta aproximación, los niños no aprenden y, de hecho no deben aprender a escribir hasta su ingreso al sistema escolar. Se argumenta que la escritura es una actividad compleja, en este sentido, su enseñanza debe estar a cargo de maestros y personal capacitados, por lo que normalmente el proceso de la escritura se enseña dentro de las estrechas construcciones del currículum escolar.

En esta posición teórica, señala Vygotsky (1978), la lectura no es concebida como una actividad de desarrollo continuo; así, agrega el autor, el problema reside en la dificultad para enseñar la escritura, puesto que este proceso se ve ensombrecido por el aprendizaje de la lectura, de este modo, el niño debe aprender que:

- a La secuencia de la lectura se representa en la escritura de izquierda a derecha, volviendo a la izquierda y en una secuencia espacial de arriba hacia abajo en el papel;
- b Que la lectura se representa en la escritura por combinaciones de hileras de letras;
- c Las palabras se representan en la escritura agrupando las letras sobre el papel utilizando espacios para separar los grupos de palabras.

Los educadores que adoptan esta posición amplían la argumentación hasta afirmar que el aprendizaje de la escritura debe seguir a la de la lectura. Esto los lleva a suponer que el niño debe adquirir primero las habilidades en la lectura y después, serán capaces de hacer uso de estas habilidades para aprender a escribir.

En contraparte, la segunda perspectiva, en la cual destacan los trabajos de Garton y Pratt, (1989); Ferreiro y cols. (1992); Wells, (1988), entre otros, rechaza los postulados de la aproximación tradicionalista. Entre las principales críticas se encuentran que en esta última no se aborda adecuadamente la implicación activa del niño en el proceso de aprendizaje. Tampoco tiene en cuenta el conocimiento que muchos niños han adquirido antes de su ingreso a la escuela.

De los trabajos realizados por los autores citados arriba, se observa la adopción de una perspectiva evolutiva, en la cual se argumenta que los niños a quienes se ofrecen oportunidades y estimulación apropiadas, aprenderán mucho acerca de la escritura y los procesos implicados antes de ingresar y comenzar su educación formal. Esto es así, señala Vygotsky (1978) porque la escritura es el registro permanente de la cultura y la historia de la sociedad, con la que el niño se ve familiarizado durante su desarrollo.

Asimismo, cuando se consideran los encuentros cotidianos del niño con la palabra escrita, desde la perspectiva evolutiva, no hay razón para suponer que el aprendizaje de la lectura deba preceder al aprendizaje de la escritura. De hecho si se les da la oportunidad, muchos niños mostrarán interés por tratar de escribir antes de intentar leer. Este es, concluyen Garton y Pratt, un orden natural de adquisición que posee cuatro beneficios principales para el niño:

- a) Dado que la escritura implica la producción activa de marcadores sobre el papel, cuando los niños escriben, su atención se centra en dicha actividad. Por ejemplo, un niño que está tratando de escribir porque quiere, está, sin duda, implicado activamente.*
- b) Como resultado del intento por escribir lo que dice, el niño se hace consciente de la relación entre la palabra escrita y la hablada. Un claro ejemplo, es el que nos plantea Ferreiro (1992), en el cual, Israel, un niño de segundo grado, hace el intento por escribir su primera carta, la cual dice así:*

"Israel - Te mando esta carta marina para celalae es Disien dote cella saleer y tan jience e esrijir a verci Banoz a Colana cenema de es una carta paracela le a Clamente y para cese la le a mis papá y aminamá y amisermanos TeLamando con muchorspestos Telaman do escete Israel."

A pesar de todas sus insuficiencias (faltas de ortografía en las palabras, separación entre palabras y de puntuación), Israel no conoce aun las convenciones para iniciar la carta: en lugar de poner el lugar, la fecha y el nombre de su madrina, pone el suyo, de tal manera que la carta se abre y se cierra con su propio nombre. Aunque no conozca la manera convencional de dirigirse al destinatario de una carta, el niño tiene muy claro lo que quiere decir.

c) *Cuando los niños empiezan a percatarse de que escribir consiste en el uso de letras, y éstas se utilizan para representar palabras, su atención se dirige hacia las letras como individuales, pues deben ser escritas una por una. Esto ofrece una base para descubrir las correspondencias letra-sonido, fundamentales para la adquisición de la lectoescritura. Por ejemplo, si al niño le interesa escribir la palabra "dona", puede pedirle ayuda a un adulto, el cual le dará una pista dibujando cada una de las letras en el aire y tratando de describir sus características principales, es decir, le puede indicar que la letra "d" "es la que va recta hacia abajo y luego tiene un redondel al final". Las interacciones entre el niño y el adulto frecuentemente indican una discusión explícita sobre las letras individuales, sus formas, los nombres de las letras y los sonidos que hacen.*

d) *Los niños frecuentemente leerán su propia escritura, es decir, leerán lo recién escrito por ellos mismos. Con ello, se dan cuenta de la estrecha relación entre la escritura y la lectura. Por ejemplo, Garton y Pratt (1989) observaron que Mary de aproximadamente 7 años, estaba de pie junto a una mesa en la escuela primaria tratando de escribir lo que hizo la tarde anterior. Se detuvo y preguntó al maestro si podía revisar lo que había escrito el día anterior para ver como había escrito la palabra "su". Mary repasó y leyó su escritura anterior hasta encontrar la palabra y volvió a escribirla exactamente como había hecho en*

la ocasión anterior. Después completó su escritura, la cual dice lo siguiente: "Estuve jugando en casa de Nicolo con Sarah también y su mamá estaba preparando nuestra comida". En este caso la niña hizo un esfuerzo importante para revisar su escritura anterior y demostró que había recordado lo que había escrito un día antes

Lo anterior demuestra que en el curso natural del desarrollo del niño, éste tiene oportunidades de desplegar muchas de las habilidades requeridas más tarde para su escritura. El niño puede aprender que los objetos cotidianos se pueden representar no solo por medio del lenguaje hablado sino también por el escrito. Todo esto ocurre de forma natural y espontánea y, puede constituir un precursor de ulteriores desarrollos.

En los últimos años se ha producido un aumento en la cantidad de letra impresa en el entorno. Lo impreso abunda en nuestro ambiente cotidiano. Aunque habrá grandes variaciones en la medida en que la atención de cada niño se dirigirá hacia lo impreso, es difícil imaginar un niño en una sociedad que no se encuentre ante lo impreso y que por cualquier razón, no sea motivado a prestarle atención en algún momento. Por consiguiente, es extremadamente probable que todos los niños desarrollen alguna comprensión de la palabra escrita antes de que sea enseñada en la escuela.

Algunas de las formas de letra impresa con que los niños se pueden encontrar son:

- Paquetes: comida, juguetes, dulces.
- Letreros: nombres de las tiendas, letreros de las carreteras.
- Publicidad: en autobuses, trenes, t.v.
- Material de lectura en casa: libros (ficción, de consulta), revistas, guías de t.v., periódicos, cómics.

- *Etiquetas: en la ropa señalando la talla, instrucciones de lavado de la ropa; marca y modelo de los coches.*
- *Eslóganes: en las camisetas, en las paredes de los edificios.*
- *Listas: de la compra, de trabajos a realizar en el jardín, de personas a invitar a una fiesta, menús.*
- *Mensajes: para el lechero, para un miembro de la familia ausente en un momento dado.*

La cantidad de contacto que tienen los niños con los diferentes tipos de letra impresa variará ampliamente. Es evidente que la mayoría de los niños se encontrarán con algo impreso, sea un anuncio televisivo o un paquete de cereales sobre la mesa. Estas letras impresas pueden ofrecer al niño una base para aprender acerca de la lectura y la escritura. En relación a la escritura, los niños pueden ver a su padre dejando una nota a su madre o a la inversa, anotando un mensaje telefónico, haciendo una lista de la compra, rellenando un cheque. Estas actividades pueden ofrecer una base y estimulación para que el niño intente escribir si los adultos están implicados en el proceso de escritura hablándole acerca de ello o colocándole donde pueda ver lo que se escribe.

Hacer una lista de la compra antes de ir a la tienda es una actividad familiar en muchos hogares. Una secuencia de interacción típica puede implicar al niño sentado en la mesa de la cocina mientras la madre comprueba las estanterías diciendo "Veamos, ¿qué nos hace falta?" y nombrando cada cosa a medida que la apunta en la lista. En su momento, si se le da la oportunidad, el niño puede desear hacer su propia lista y hará algunas marcas sobre el papel. Un ejemplo, se refiere al intento implícito que realizó un pequeño sobre un papel, éste contenía un elemento 'plátanos' que fue representado por una línea garabateada.

En esta misma línea, Ferreiro y cols (1992), en su trabajo de investigación realizado en escuelas rurales con grupos de niños de primer grado, reportan que jugar a la tiendita es una actividad donde los maestros pueden aprovechar la situación para que los niños reflexionen y aprendan características de la lengua escrita.

En esta actividad, la maestra pidió a los niños llevar envases vacíos. Cada niño hizo su lista de necesidades (compras). Una vez hecha la lista, un niño asumía el papel de tendero para despachar la mercancía a partir de lo que cada niño escribía.

En cualquier envase de productos, señalan los autores, está escrita una gran cantidad de información: lo que es el producto en sí, la marca, el lugar donde fue elaborado, la dirección y el peso. La maestra pidió a los alumnos identificar de qué eran los envases, para luego pasar a identificar el lugar dónde se encontraba el nombre del producto.

Esto demuestra, agregan los autores, que es más importante el trabajo de seleccionar lo que se debe escribir, que escribir sólo por escribir.

Para saber qué escribir, los niños debían identificar primero dónde decía sopa. Esto lleva a la maestra y a los niños a centrar su atención en las letras necesarias, al mismo tiempo que la maestra puede hacer los siguientes cuestionamientos:

- "¿Con que letra empieza sopa?"
- "¿Dónde dirá sopa?"

Lo cual permitirá a los niños distinguir las formas y los usos de las letras.

El hecho de que el tendero requiera leer la lista para surtir la mercancía es importante, pues crea una situación de comunicación. Para poder despachar, la lista debe ser legible, las letras deben estar claras. Si el tendero no entiende la lista, no puede despachar y los niños deben rehacer su lista, mejorando su escritura para lograr la comunicación.

El significado del trabajo se da antes de escribir, al decidir qué escribir, qué no y por qué, y después de copiar, al revisar sus escrituras y ver si son legibles, si algo le falta o sobra.

En este trabajo se comprueba que cuando el niño trabaja en conjunto con otros niños, se realiza un trabajo de reflexión, donde cada niño aporta información para hacer entendible su escritura, permite también que cada uno vaya completando la palabra.

Este tipo de actividades, concluyen los autores, estimulan el interés del niño y, a través del deseo de implicarse en las mismas actividades que los otros, le llevan a aprender el proceso de la escritura.

Siguiendo esta misma línea de investigación autores como Garton y Pratt (1989) plantean que hay otras formas de introducir, de manera informal, cotidiana y naturalmente a los niños al lenguaje escrito. Una de ellas es la audiencia de la lectura de cuentos en voz alta por una persona con capacidad lectora. Por otro lado, Vygotsky (1973), plantea que el dibujo está también en relación directa con la escritura, agrega el autor, que éste es un intento por elaborar una representación simbólica de lo comprendido. Asimismo señala que el dibujo es un paso importante hacia la escritura: primero el niño descubre que su comprensión de los objetos puede representarse de manera directa y, en una etapa posterior, se percató que el habla designa a esos objetos y también pueden representarse.

De estas dos actividades, la más útil para la adquisición de la capacidad de leer y escribir es, según Wells, el oír cuentos. Al escuchar historias leídas en voz alta, agrega el autor, el niño empieza a adquirir información acerca de la continua construcción y organización de significados propios del lenguaje escrito. Así, concluye el autor, se ha visto que crecer en un entorno familiar culto, en el que la lectura y la escritura aparezcan de un modo natural insertas en las actividades cotidianas, supone una ventaja de cara a la educación formal.

A través de las historias, los niños amplían indirectamente su conocimiento del mundo. En el proceso, desarrollan un modo mental de explicación mucho más rico acerca de los fenómenos que le rodean. Lo importante de escuchar cuentos es que el niño inicia el descubrimiento de la potencialidad simbólica del lenguaje.

En este sentido, también Bruner nos señala, que una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa, plantea el autor, está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística, puesto que el marco cultural de nuestras propias acciones nos fuerzan a ser narradores. Los niños al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico, es decir, de la forma en que el ser humano debe comportarse; y de lo ordinario, esto es, de la forma en que el humano se comporta realmente, lo cual constituye el telón de fondo sobre el cual poder interpretar y narrar el significado de lo inusual. En este sentido, Lucariello (citado por Bruner 1990) en un trabajo experimental, demostró el poder de los acontecimientos no canónicos. Se trató de un pequeño experimento con niños de preescolar, el cual tuvo como objetivo descubrir el tipo de elementos desencadenantes de la actividad narrativa en niños de 4 y 5 años. Lucariello les contaba a los niños una historia; en este caso sobre una fiesta típica de cumpleaños, con regalos y velas para apagar soplando y, en otros, sobre la visita de un primo de la misma edad del niño y el cómo jugaban juntos. La historia de cumpleaños violaba la canonicidad: la niña del cumpleaños estaba triste, o echaba agua en las velas en lugar de soplar. Estas violaciones estaban planeadas para introducir un desequilibrio entre Agente y Acción o entre Agente y Escena. Había también variaciones similares en la historia del primo, pero, como no existe una versión canónica de este tipo de historias, las variaciones no tenían ninguna violación verdadera, aunque parecían un poco raras. Después de contarles la historia, el experimentador hacía a los niños algunas preguntas sobre lo que había sucedido en la historia recién oída. Uno de los sujetos explicaba la tristeza de

la niña del cumpleaños diciendo que probablemente se le había olvidado la fecha y no se había puesto el vestido adecuado para la fiesta; otro hablaba de una disputa con su madre. Si se les preguntaba directamente por qué estaba feliz la niña del cumpleaños en la versión canónica de la historia, los niños se mostraban perplejos. Todo lo que se les ocurría decir era que se trataba de su cumpleaños y, en algunos casos, se encogían de hombros como avergonzados por la fingida inocencia del adulto. Esto demostró, que las historias anticanónicas, comparadas con las canónicas, producían un torrente mayor de invenciones narrativas.

Las elaboraciones narrativas aludían a un estado intencional (como la confusión de fechas de la niña del cumpleaños) en yuxtaposición con un imperativo cultural (el requisito de llevar un vestido apropiado para una fiesta). Aunque los niños de 4 años, menciona el autor, pueden no saber mucho acerca de la cultura, ellos sí saben lo que es canónico y están dispuestos a proporcionar una historia que pueda explicar aquello que no lo es.

Lo anterior, quedó demostrado, en el estudio realizado por Miller (1988) sobre el medio narrativo que rodea a los niños negros. Miller grabó en los hogares las conversaciones entre niños de edad preescolar y sus madres, así como las conversaciones entre éstas y otros adultos que tenían lugar a una distancia tal que los niños podían escucharlas. Un considerable número de estas narraciones trataron de violencias, agresiones o amenazas, de la muerte, del maltrato infantil, de la agresión física a mujeres o de tiroteos. El autor establece que este desfile de "crudas realidades", forma parte de un énfasis deliberado para "endurecer" a los niños y prepararles pronto para la vida. Es así, como cualquier ejemplo de medio narrativo que examinemos de cerca, concluye el autor, nos mostrará la presencia continua de narraciones en el mundo de los niños, así como su importancia funcional para incorporarlos a la cultura. De esta forma señala Bruner (1990), los niños desde muy pequeños, entran en el significado y aprenden a dar sentido narrativo al mundo que les rodea. Por ello, agrega el autor, el modo como entramos en el lenguaje descansa en una disposición

prelingüística para el significado de naturaleza selectiva. Esto quiere decir que hay ciertas clases de significados para los cuales los seres humanos están orientados y en consecuencia buscan de modo activo.

Asimismo plantea Egan (1988), la narración puede ser considerada como una técnica para organizar acontecimientos, hechos, ideas, personajes y demás elementos, reales o imaginarios, en unidades significativas que modelen las respuestas afectivas. Constituye una herramienta conceptual básica para proporcionar coherencia, continuidad y conexión entre las partes, elaborando a partir de su coincidencia un nivel o clase superior de significado. En este sentido, Bruner propone que una narración eficaz debe poseer 4 elementos básicos:

1. *Personajes principales.*
2. *Existencia de una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual.*
3. *Orden secuencial, donde acontecimientos y estados se encuentren alineados de un modo típico.*
4. *Perspectiva de un narrador, la cual funciona mediante el llanto y el nivel de entonación.*

Asimismo, señala Cairney (1990), el niño al entrar al mundo de la escritura debe seleccionar de entre la multiplicidad de cosas para contar, un tema realizable y, en ese sentido presentar la información en una forma que permita ser interpretada por otros, quienes no tienen la misma base de conocimientos. Esto permite al niño desarrollar el sentido de cómo debe destacar la información clave al hacer una presentación en público. El niño aprende, entonces, a elaborar esquemas y formatos de cómo escribir mensajes.

Un buen ejemplo, señala Cook (1986) es el porqué la mayoría de los niños al comenzar un relato, dan siempre una base temporal (ayer, hace poco) a la charla, esto facilita el establecimiento

de un marco que ayuda al niño a estructurar su narración y a los oyentes a interpretar el relato orientado hacia el hecho o hacia la persona. Basados en los resultados de este autor con alumnos de primer grado, cuyo objetivo fue invitar a los niños a desarrollar una narración escrita (teniendo como base los aprendizajes proporcionados en el hogar), el autor reporta la existencia de dos maneras diferentes de los niños para realizar una narración:

- a. *Centrarse en el tema:* el cual tiende a estar organizado de manera compacta, centrándose en un sólo tema o en una serie de temas estrechamente relacionados, donde el desarrollo temático se consigue a través de la cohesión en el léxico y, en un ordenamiento lineal de los acontecimientos que lleva rápidamente a una resolución.
- b. *Asociación Temática:* consiste en una serie de segmentos o episodios implícitamente relacionados en cuanto destacan a alguna persona o tema.

Lo anterior queda ejemplificado en el trabajo de Rosen (1981) el cual tuvo como objetivo examinar de qué modo la cohesión temática es señalizada por los niños de nivel primaria. La tarea experimental consistió en mostrar a los niños una película muda con una duración de 6 minutos sobre un hombre que recogía peras, unos niños que se las robaban y el descubrimiento del robo por parte del hombre. Se les pidió a los niños escribir sobre la película.

El autor reporta que los niños emplearon dispositivos léxicos (emplear otras palabras), gramaticales (pronombres personales, él o ella) y conexiones temporales (después, entonces,) para referirse a los personajes y para realizar una cohesión temática, por ejemplo: "Había un hombre, él estaba recogiendo la fruta entonces pasaron unos tíos". Cabe señalar que la palabra "Tíos" la emplearon para referirse a los niños. El autor concluye, que los niños son capaces, en muchas ocasiones, sin instrucción alguna, de dar cohesión temática a sus narraciones, así como emplear las estructuras gramaticales y léxicas que exige la escritura.

No obstante, nos señala Cook (1986), la mayoría de las veces, los maestros no dan importancia al contenido, ni a la estructura ordenada de manera secuencial de los relatos de los niños, en oposición, centran su atención en la claridad de la escritura y la explicación del tema.

De acuerdo a lo anterior, en la situación escolar, muchos maestros parecen estar buscando un acercamiento a diversos temas en los cuales pueden citarse los siguientes:

- Los objetos deben nombrarse y describirse, aunque estén a plena vista.
- La narración debe tener una base temporal y espacial explícitas.
- La narración debe estar estructurada de manera compacta a fin de destacar un tema en especial.

Lo anterior nos hace pensar que la idea de algunos maestros respecto a la construcción de relatos está alejada de los relatos cotidianos, estos dependen de su carácter situado y contextualizado en cuanto a muchos detalles, lo cual coloca en desventaja a muchos niños por no estar familiarizados con los tipos de relatos exigidos en la educación formal. En este sentido, Moreno y cols. (1993) reportan una diferencia en los temas que emplean los niños para realizar sus historias. Así, los niños de los primeros grados reproducen los cuentos que les han narrado en su casa o han oído en sus interacciones cotidianas con los iguales. En contraste, los alumnos de cuarto a sexto grado recurren con mayor frecuencia a los temas y textos escolares. Sus historias reproducen, en ocasiones, las lecturas revisadas en sus cursos. Esto corrobora las conclusiones de Cole y Scribner (1974); Mercer y Edwards (1988); y Coll y Onrubia (en prensa), respecto a la influencia de la escolarización en las formas de construir y explicar la realidad, aportando temas y modelos de escritura y narración. Así, sería útil resaltar la importancia del papel desempeñado de las historietas en la educación escolar y la no escolarizada, cuya importancia va más allá de su

contribución en la adquisición de la escritura, puesto que construir historias en la mente, señalan los autores es uno de los medios naturales para lograr aprendizajes.

Finalmente Cairney concluye, cuando la historia del niño no permite llegar al maestro a un sentimiento compartido de la misma, se debe emplear una sincronización de preguntas y respuestas, lo cual hará posible la creación colectiva de un relato léxico y gramaticalmente explícito.

Este método de negociar significados mediante la interpretación narrativa es, como señala Bruner (1990), uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano. Este proceso se ve auxiliado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos supuestos en las técnicas interpretativas de los mitos. En este sentido, concluye Bruner, aunque el sujeto tenga una predisposición primitiva e innata para la organización narrativa que permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura aporta, enseguida, nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas-situaciones que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar.

De esta manera, el niño aprende del uso pragmático del lenguaje. Esto es, lo realizado por sí mismo se ve afectado por el modo en como es contado, por lo que la narración se convierte en un acto no sólo expositivo sino también retórico. A este respecto, Cairney (1990) señala, que el significado compartido no solamente procede de la forma del lenguaje utilizado, sino también de sus funciones y de los contextos donde es usado. Esto nos plantea que la escritura no es sólo la simple aptitud de escribir, sino que mediante la posesión y puesta en práctica de ésta, el niño ejercita talentos socialmente aprobados, por lo que este proceso de escribir es un fenómeno construido socialmente.

Asimismo, Vygotsky (1973), propone que el desarrollo del niño debe tener lugar en un nivel social, dentro de un contexto cultural, donde el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente

en el plano social para proseguir después en el individual, es decir, el desarrollo intelectual del niño es posible gracias al dominio por parte de éste último, de los medios sociales del pensamiento, quien interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades. Estas consideraciones, nos hacen pensar en el papel primordial de la actividad constructiva del niño en el aprendizaje de la escritura.

Así, en el proceso de adquirir la escritura en situaciones escolares, los niños se ven involucrados en procesos que forman parte esencial de la transmisión social del saber en la sociedad. En este sentido, el maestro debe proporcionar ayuda a los niños para poder apoderarse de estos saberes culturales a través del lenguaje escrito. Debe ofrecer contextos significativos en el aula que le permitan al niño desarrollar y fortalecer sus habilidades de manera que se mantenga el interés de los niños, pues si bien, es sabido, los niños antes de entrar a la escuela han tratado algunos de los conceptos de la escritura, el aprendizaje escolar debería construirse sobre el aprendizaje y la experiencia que han tenido lugar antes. De esta forma, el maestro estaría construyendo un andamiaje para que el niño pueda llegar al aprendizaje de la escritura, que como ya se señaló anteriormente, este puede realizarse por medio de la construcción de historias. Lo anterior lleva a concluir la importancia del papel del profesor en la estructuración del discurso del niño. Esto hace suponer que el proceso de andamiaje conlleva a establecer un diálogo con el alumno, a quien se ayuda proporcionándole estímulos que le permitan cruzar, lo que Vygotsky ha llamado, la zona de desarrollo próximo. Cruzar esta zona haría posible descubrir lo que el niño es capaz de conseguir en un momento dado y también lo que podría conseguir en un futuro próximo. En colaboración con un adulto o compañero, el niño puede resolver tareas más complejas, puesto que el adulto puede guiar no solo el desarrollo del proceso de escritura del niño, sino también enseñarle el uso social del lenguaje escrito a través del uso de actividades de la vida cotidiana.

Lo anteriormente mencionado, nos lleva a establecer que el maestro, al proporcionar estos contextos significativos no está imponiendo al niño un currículum formal que implique pasar largos períodos haciendo practicar la escritura a todos los niños en contextos poco significativos para ellos. La escritura debe ser una actividad evolutiva y el profesor solamente debe ofrecer estructuras organizativas apropiadas para garantizar la necesidad de escribir en los niños. Solamente así se podría decir que se ha enseñado el proceso semántico del lenguaje escrito y no únicamente las reglas sintácticas del mismo.

*ACTIVIDADES QUE PROPONE EL PROGRAMA DE
EDUCACION PUBLICA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA ESCRITURA*

ACTIVIDADES QUE PROPONE EL PROGRAMA DE EDUCACION PUBLICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

A pesar del tiempo invertido en el diseño de diversos métodos para su enseñanza y aprendizaje, la enseñanza de la escritura ha sido y sigue siendo preocupación de los educadores, pues en la actualidad existe un alto índice de niños que no aprenden. La lectura, así como la escritura, es uno de los objetivos básicos del nivel de educación primaria y su aprendizaje es condición indispensable para determinar el éxito o fracaso escolar. En este sentido, Reyes (1986) reporta, basado en las estadísticas oficiales de la SEP, publicadas en 1981 que de cada 100 niños que ingresan a la escuela primaria, solamente 53 logran terminar el último grado. El problema se sitúa en el nivel de la lectoescritura ya que no logran dominar dicho proceso.

Es sabido, que en diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia (SEP, 1992) existe preocupación en torno a la capacidad de nuestras escuelas para cumplir estas nuevas tareas. Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y de los jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita y la destreza para aplicarlo.

Ante la problemática del aprendizaje de la lectoescritura la Secretaría de Educación Pública (1992) propone en el nuevo Plan de Estudios para educación Básica, una serie de actividades como un medio para mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura y escritura, atendiendo las necesidades básicas del aprendizaje de los niños mexicanos.

Los rasgos centrales del programa son los siguientes:

1. La prioridad más alta se asigna al dominio de la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 % de tiempo escolar, con el objeto de que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercero al sexto grado, la enseñanza

del español representa el 30 % de las actividades, pero adicionalmente se intensifica su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños:

- . Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.*
- . Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.*
- . Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.*
- . Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.*
- . Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.*
- . Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.*
- . Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.*
- . Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.*

De esta forma, la asignatura de Español centra su atención en habilidades que se ejercitan de manera continua, como son la lengua hablada y la lengua escrita. Para ello, en el Programa de Educación Primaria (SEP, 1992) se han establecido 4 ejes temáticos donde se combinan, una serie

de actividades específicas de enseñanza que integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje. Los ejes se han dividido en:

- . Lengua hablada
- . Lengua escrita
- . Recreación literaria
- . Reflexión sobre la lengua

LINGUA HABLADA

En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a ampliar el vocabulario.

LINGUA ESCRITA

Dado que es importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, se propone que el niño ensaye la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas están relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas. Otras tienen fines no escolarizados, como los ensayos de creación literaria.

Se pretende que a partir de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo.

Una función central de la producción de textos es que éstos sirven como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo.

RECREACION LITERARIA

Este eje se emplea de manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita. Se pretende que el alumno disfrute los géneros de la literatura y el sentimiento de creación que despierta ésta, que desarrolle curiosidad por la narración, la descripción, la dramatización.

Las actividades que se proponen se centran en la lectura de cuentos literarios para que el niño analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, expresiones y desenlaces.

REFLEXION SOBRE LA LENGUA

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística, para destacar que estos contenidos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental

relativa a la oración y sus elementos y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Así, en el programa de Español y en cada uno de sus ejes se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas "situaciones comunicativas" que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a adquirir el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente, las cuales deben crearse regularmente a lo largo de los seis grados con las variaciones pertinentes al nivel de desarrollo de los niños, las cuales se enlistan a continuación:

- Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
- Lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura.
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños.
- Redacción libre de textos.
- Revisión y corrección de textos propios.
- Elaboración de álbumes boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.
- Juegos.

La descripción presentada anteriormente nos permite plantear que las actividades propuestas en el Nuevo Plan de Estudios de Educación Primaria parten de situaciones significativas en las que los niños se ven involucrados de manera cotidiana.

*ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA*

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Autores como Cairney (1990) y Cook (1986) han realizado trabajos dentro del aula escolar, ellos reportan que si bien es cierto, los programas de estudio a nivel primaria sugieren una serie de actividades para la enseñanza de la lectoescritura, sin embargo los profesores siguen enfrentándose en el aula escolar al problema de que muchos estudiantes cuando leen tienen dificultades para obtener información, para averiguar el punto de vista de un autor o resumir un contenido. Esto, agregan los autores, se debe básicamente a que los profesores solo se limitan a enseñar los aspectos formales de la lengua escrita, restándole importancia al aprendizaje del uso social que el niño pueda darle.

Ante esta situación los autores proponen una serie de actividades que llevan implícito un enfoque de la enseñanza de la comprensión de textos distinto del tradicionalmente defendido por los materiales de referencia de los profesores, el cual, rechaza la práctica habitual de formular actividades diseñadas para mejorar la transferencia de información desde un texto escrito al lector, así como la aplicación de exámenes. De esta forma, Cairney (1990), propone que la enseñanza de la comprensión debe basarse en textos completos y en unos fines legítimos para la lectura. Las actividades de enseñanza, a su vez, deben promover el interés del lector por la lectura de un texto, y la construcción de significados.

LECTURA DE LIBROS PREVISIBLES

Los libros previsibles pueden utilizarse desde el primer día escolar. Al principio, el profesor los seleccionará, pero muy pronto los alumnos podrán elegir por su cuenta, tanto para leer solos como para poner en común sus lecturas con los demás compañeros.

El principal objetivo de este estrategia consiste en :

- *Permitir a los profesores compartir con sus alumnos textos completos desde el momento en que empiezan ir al colegio.*
- *Configurar el proceso de lectura y estimular a los niños a construir significados desde el primer momento en que establecen contacto con la letra impresa.*

PROCEDIMIENTO

EL profesor suele iniciar el proceso de lectura de un libro previsible mostrando la portada del mismo y leyendo el título a los alumnos. En este momento, el profesor suele pedir a los niños decir lo que piensan sobre el contenido del libro. El objetivo de este paso preliminar consiste en preparar un conocimiento básico adecuado al tema de manera que les permita prever el contenido del relato. Tras esta corta conversación, suele leerse la narración de corrido, sin interrupciones.

Posterior a la primera lectura, el profesor leerá de nuevo el cuento, animando a los niños a que adopten una postura activa. Los profesores pueden estimularles para que se interesen por el texto haciendo representaciones en forma teatral, de modo que esta representación sirva de apoyo a la lectura.

DIBUJAR PARA AMPLIAR

Esta estrategia de enseñanza fue desarrollada por Marjorie Siegel (véase Harste y cols., 1985) y requiere que los lectores utilicen el dibujo para "ampliar" el significado derivados de la lectura de un texto y estimula a los niños a formular hipótesis para explicar los incidentes anómalos en los relatos.

Los objetivos que persigue esta estrategia son:

- *Permitir a los niños aprender más sobre el texto compartiendo sus respuestas, puesto que la puesta en común de las distintas interpretaciones, permite a cada niño ampliar el ámbito de hipótesis generadas a medida que lee.*
- *Permitir a los niños enriquecer su propio texto mental, lo cual es posible a partir de escuchar las justificaciones de los demás respecto al dibujo elegido.*
- *Hacer concientes a los niños, que en este tipo de clases pueden aprender el lenguaje, por medio del lenguaje y sobre el lenguaje.*
- *Aumentar la participación del niño en el texto cuando vuelve a éste para terminar la lectura. (Halliday, 1975).*

PROCEDIMIENTO

*Esta estrategia consiste en presentarles a los alumnos un libro de acuerdo a las características de la tarea y de la materia, en este caso, podría ser el *Fairs fair*, de Leon Garfiel (1981), se comenta con los niños el título, enseñándoles la portada y hablándoles algo del autor, por ejemplo, se les dice que, con frecuencia Garfiel escribe lo que se conoce como ficción histórica, que consiste en escribir relatos no reales, pero situados en tiempos y lugares que sí lo son.*

El relato se refiere a un golfillo que vive en los suburbios de Londres en el siglo XIX. El profesor puede empezar a leer el libro a los alumnos sin comentario alguno, deteniéndose en el momento en que Jackson (el protagonista) se enfrenta a un gran perro negro y descubre algo en su collar:

"¡Me estás fastidiando" chilla Jackson, y trata de empujar al monstruo. Pasa las manos alrededor del pedazo de tronco que es su cuello y grita: "¡Caray!" ¡llevas collar!. Debes pertenecer a alguien. ¡Caramba, caramba!. Llevas algo debajo del collar ¿Qué es?" (Garfiel, 1981, pág 3).

En este momento, el maestro les deberá sugerir a los niños que utilizar el dibujo para ampliar el significado, de manera que manifiesten, en este caso, sus hipótesis respecto al collar del perro. El maestro debe aclarar a los alumnos que la calidad del dibujo no importa mucho, sino lo relevante, son las ideas y pensamientos desarrollados por ellos cuando están leyendo.

Una vez concluido el tiempo para hacer los dibujos, el maestro pedirá a los alumnos poner en común sus ideas y mostrar sus dibujos. A medida que hable cada alumno, el profesor les solicitará explicar las razones que les llevaron a la elección efectuada y al dibujo correspondiente.

Cabe señalar, que las justificaciones de los niños respecto al objeto dibujado proporcionan un panorama de los textos que, como lectores, van creando mientras se desarrolla la narración y, de las diferentes hipótesis formuladas a medida que leen. Esto trae como consecuencia la creación de textos distintos. La puesta en común de estos textos personales ayuda a cada alumno a construir otros más elaborados cuando prosigue la lectura.

NARRACIONES EN COLABORACION

El objetivo de esta estrategia es:

- Ofrecer a los niños la oportunidad de crear significados en el nivel del texto.
- Hacer concientes a los niños de la estructura del relato y del desarrollo de los personajes evitando así, que se queden sólo en el significado de la oración y de la palabra.
- Permitir al niño superar sus niveles de desarrollo "actual", aprovechando la zona de desarrollo próximo de cada niño.

PROCEDIMIENTO

Para emplear esta estrategia, es preciso crear una versión no textual de un libro no ilustrado, esto se puede hacer de tres formas diferentes:

- Coger libros ilustrados viejos y tapar el texto con etiquetas adhesivas color blanco. Tener otro ejemplar con el texto completo.
- Colocar tiras de papel sobre el texto, manteniéndolas en su sitio con clips.
- Colocar tiras de papel sobre el texto y fotocopiar las páginas seleccionadas.

Cuando la versión sin texto del libro está completa, el profesor comparte la narración original con el niño, grupo o clase. A niños que no se desenvuelven bien en la lectura, el profesor les lee el relato, mientras quienes sí lo hacen con cierta calidad, puede dejar que lo hagan ellos. Leído el texto, los alumnos están preparados para elaborar sus propias versiones. El profesor puede pedirle a los alumnos reproducir un relato similar con sus propias palabras (sin mirar de nuevo el texto) o dejar a los niños elaborar una versión completamente distinta de la historia original.

El rol del profesor en este proceso variará, dependiendo de la habilidad de los niños y del tamaño del grupo con el que actúe. Si el docente trabaja con pequeños lectores, tendrá que escribirles el texto (aunque ellos puedan hacer sus propios dibujos) mientras ellos lo van componiendo. Los lectores más avanzados pueden trabajar de manera independiente o en grupos, reduciéndose de manera significativa el rol desempeñado por el profesor. La composición siempre debe estar a cargo de los niños.

La tarea acaba cuando el nuevo texto se comparte con los demás lectores. A algunos niños les gustará volver al texto original para comprobar en qué difiere el nuevo texto de aquél. Cada alumno lee y relee el relato así elaborado a diversos públicos y, en silencio, cuantas veces quiera.

Las estrategias mencionadas anteriormente, se centran básicamente en la comprensión de contenidos narrativos, las cuales difieren de aquellas que se centran en la comprensión de textos de contenidos concretos, pues en éstas, el profesor debe elegir un tema de los libros de texto gratuito en educación básica. No obstante, estas estrategias le brindan al alumno la posibilidad de desarrollar el aprendizaje de la lectura.

SESIONES DE CONVERSACION CON EL AUTOR.

Esta estrategia está diseñada para ayudar a los alumnos a enfrentarse a textos de contenido concreto. Con demasiada frecuencia, leen textos de contenido concreto de un modo superficial, sin llegar a comprender el significado pretendido por el autor. En consecuencia, los textos que construyen mientras leen consisten a menudo en una serie de detalles aislados.

La lectura crítica de un texto requiere que el lector emprenda un diálogo con el texto o con el autor. De esta forma, los objetivos de este tipo de estrategia son:

- *Estimular al niño a que supere la lectura literal de textos de contenido concreto, distinguiendo hechos, opiniones y buscando los prejuicios del autor, así como su punto de vista.*
- *Invitar a los niños que anoten al margen del contenido sus comentarios personales y sus preguntas.*

PROCEDIMIENTO

Para utilizar esta estrategia, ha de prepararse un conjunto de textos apropiados. Pueden seleccionarse a partir de revistas, periódicos o del libro de texto. Escogidos los textos, se fotocopian, dejando un amplio margen en cada página.

Antes de pedir a los alumnos que emprendan la actividad, el maestro debe hacerles una demostración de cómo se realiza (empleando un texto que no volverá a utilizarse). Les explicará a los alumnos que los comentarios y preguntas deben escribirse en el margen del texto.

A continuación se describen las estrategias de enseñanza que estimulan en el niño no solamente el aprendizaje de la lectura sino también el de la escritura.

HISTORIA INACABADA

Esta técnica constituye una estrategia integrada de lectura y escritura. Se proporciona a los niños el principio de una historia que deben continuar escribiendo hasta cuando se les indique pasar la historia a otro niño para continuarla. Esta técnica requiere la lectura y escritura interactiva del niño: primero tendrá que leer, después escribir, volviendo a leer y a escribir, y así sucesivamente. Una ventaja sobre la conversación escrita consiste en que el lector-escritor requiere construir el significado de textos amplios (tanto mediante la lectura como a través de la escritura). Cada vez que un nuevo texto pasa a manos de otro alumno, éste necesita leer el texto escrito hasta ese momento, identificar lo que el autor trataba de crear y planear cómo ampliarlo. En cierto sentido, ésta actividad obliga al lector a "leer como un escritor".

PROCEDIMIENTO

El maestro debe iniciar esta actividad realizándola él mismo. Tras la exhibición del principio de un relato (escogido de una obra literaria), el maestro redactará la primera sección del texto. Después de escribir varias oraciones, el maestro las leerá en voz alta y pedirá al grupo indicar qué vendrá a continuación. Recogerá algunas sugerencias y escribirá la siguiente sección hasta acabar el texto a satisfacción del grupo.

Antes de pedir a los alumnos del grupo comenzar el relato, el maestro explicará que sólo dispondrán de un tiempo limitado para escribir algo y después deberán pasar el papel a otro compañero. Les indicará que el texto pasará de uno en uno hasta que todos los miembros del grupo hayan escrito algo y, por tanto, finalizará la historia. Si esta actividad se desarrolla con toda la clase, el número de niños participantes de manera directa tendrá que limitarse. El ideal se cifra entre 4 y 8 niños.

El inicio del relato no debe ocupar más de 2 ó 3 oraciones. En él debe aparecer un personaje, centrar más o menos el escenario y, quizá, presentar algún acontecimiento inicial. Es importante en los casos necesarios, otorgar más tiempo a los niños para escribir hasta quedar satisfechos de lo redactado.

Cuando se ha terminado la historia, se vuelve a la persona que la inició para que ésta la lea y después se comentará en grupo.

CONVERSACION ESCRITA

La conversación escrita, es simplemente un diálogo entre dos alumnos que requiere un texto escrito. Constituye una forma extremadamente útil para iniciar a los pequeños en la lectura y escritura de un texto. Su gran valor radica en el uso del conocimiento del lenguaje oral para crear el lenguaje escrito. Tiene el valor añadido de ser una forma de escribir más interesante que la mayoría de las utilizadas con niños pequeños. De nuevo, se les estimula a interesarse por los procesos de lectura y escritura como constructores de significado y no como simples descifradores de textos y deletreadores de palabras.

PROCEDIMIENTO

El maestro debe iniciar la conversación escrita haciendo una demostración de la misma a los alumnos. Para hacerlo debe presentar una frase en la pizarra e invitar a algunos alumnos responder a la misma. Esto mantendrá una conversación escrita con toda la clase, de manera colectiva. La conversación escrita debe utilizarse de este modo dos o tres veces antes que los niños comiencen a mantenerla por parejas.

Debe tenerse en cuenta, que por regla general, los niños estarán dispuestos para establecer conversaciones escritas cuando sus conocimientos sobre las relaciones entre sonidos y símbolos se hayan desarrollado hasta el punto de poder escribir aproximadamente la mitad de las consonantes y varias vocales.

La conversación escrita requiere que los alumnos se agrupen formando parejas para participar en un diálogo. El primero que escribe, hace una afirmación sobre sí mismo, manifiesta una idea interesante, hace una pregunta. El segundo responde al escrito y manifiesta algo también.

El maestro debe tomar en cuenta las reglas básicas que rigen esta estrategia, éstas son:

- 1. Los alumnos no deben hablar durante la conversación escrita. Si no están seguros del texto de su compañero, el maestro les dirá que deben pedir por escrito, cuanto quieran comunicarle a su compañero.*
- 2. El maestro animará a los niños a incluir información importante sobre ellos mismos, puesto que deben tratar de expresar cosas interesantes y significativas para su compañero.*
- 3. El profesor debe aclarar a los alumnos que la ortografía no tiene importancia. Asimismo debe decirles que si no están seguros de cómo se escribe una palabra, traten de hacerlo lo mejor posible.*

EL ENFOQUE BASADO EN LA EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA

Esta estrategia se emplea para tratar los primeros desarrollos de la lectoescritura. Esencialmente, el enfoque basado en la experiencia lingüística supone estimular a los alumnos a relatar situaciones significativas que hayan tenido. De este modo, el profesor pondrá en forma escrita, el relato oral del estudiante quien selecciona y compone el texto de esas experiencias. El profesor se limitará a registrar de manera fidedigna lo dicho por el alumno, sin modificar la sintaxis ni el significado. Este proceso es valioso porque los textos resultantes reflejan las experiencias y el lenguaje del alumno. El resultado final es la mayor disposición de los alumnos para leer buscando un significado y no sólo tratando de descifrar la letra impresa. De esta forma, la estrategia se practica al lado de la lectura y escritura "reales".

PROCEDIMIENTO

Suele utilizarse con pequeños grupos de alumnos o de forma individual.

La primera fase de esta estrategia consiste en pedir a los alumnos exponer una experiencia que les resulte significativa. Cabe señalar, que es posible la composición de un relato entre varios niños.

El texto deberá escribirse en varias hojas y, al final, éstas formarán un libro. Si quien dicta el relato es un niño pequeño, cada oración puede ocupar una página. Con niños algo mayores, el texto escrito en cada página puede ser bastante más largo.

Cuando se acaba el relato, el profesor debe leérselo al alumno o alumnos interesados para comprobar si la transcripción es exacta. El maestro debe hacer hincapié a los niños para señalar cuantos errores encuentre. Hecho esto, se les presenta el texto pidiéndoles ilustrar todas las páginas.

Terminadas las ilustraciones, se encuadernará el libro y se presentará al (los) interesado(s). Después de leerlo con el autor, éste lo conserva al menos durante una semana. Durante este período, el texto se podrá leer de diversos modos y con distintos objetivos, por ejemplo, a toda la clase, a un compañero en silencio o, a los padres o amigos.

TABLÓN DE MENSAJES

Supone la exposición de mensajes entre los miembros de la clase. Constituye un medio muy valioso para incluir a los alumnos en un proceso de interacción social dependiente del lenguaje escrito. Posee un gran valor como vehículo para el primer desarrollo de la lectoescritura, y es un medio fundamental para la comunicación entre todos los miembros de la clase.

PROCEDIMIENTO

Esta estrategia se realiza mediante un tablón o un casillero ordenado alfabéticamente en el cual los alumnos ponen notas (dobradas o en sobre), con el nombre de la persona a quien va dirigido el mensaje. Una vez preparado el tablón y rotulado al efecto, el proceso puede empezar mediante la escritura de un corto aviso dirigido a cada niño.

Cuando todos los alumnos han descubierto la existencia de un aviso para cada uno y han tenido tiempo suficiente para leerlo, el profesor debe explicarles la función del tablón de mensajes enfatizando lo siguiente:

- *Recordar a los demás los acontecimientos venideros.*
- *Contar cosas importantes que ocurren en la vida.*
- *Poner en común noticias importantes para la clase.*
- *Mantenerse en contacto con los demás.*

- Animar a los compañeros, felicitándolos y ofreciéndoles información sobre las consecuencias o resultados de lo que hacen.

Finalmente, el maestro debe animar a los miembros de la clase para que empiecen a comunicarse entre ellos. Una vez iniciando el funcionamiento del tablón de mensajes, éste opera por sí solo: los alumnos empiezan pronto a comunicarse entre ellos sobre infinitos temas e intereses.

INTEGRACION DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Constituye una forma eficaz para que los estudiantes se dediquen de manera más personal a la lectura de textos, llevándoles, por tanto, a la elaboración de textos de diversas formas escritas. Sin embargo, su puesta en práctica variará mucho en relación con las capacidades, la edad y las anteriores experiencias de lectura y escritura de los alumnos.

Los objetivos de esta estrategia son los siguientes:

- Permitir el uso integrado de la lectura y la escritura.
- Incluir un ciclo repetido de demostración, diálogo sobre textos reales, construcción conjunta de textos y lectura y escritura controladas por los alumnos.
- Dar oportunidad a los alumnos para ocuparse de un tema de interés para ellos.
- Permitir que los alumnos ayuden a otros, como parte de los procesos de lectura y escritura.
- Dar oportunidad a los estudiantes para revisar su trabajo y elaborar los significados.

PROCEDIMIENTO

En la primera clase el profesor anunciará a los alumnos que aprenderán a convertirse en investigadores. Les pedirá conversar sus experiencias previas sobre trabajos monográficos y, si fuese necesario, planteará una serie de problemas.

A continuación, el maestro planteará a la clase una serie de materias como posibles objetos de investigación (por ejemplo: transporte, animales, países del mundo, etc.) y les pedirá su opinión sobre ellas. Tras explorar cada opción, se escoge una para someterla a estudio. En esta fase de la lección, el maestro pedirá a los alumnos exponer sus ideas acerca del tema elegido perteneciente a la materia seleccionada. Después pedirá a los alumnos dialogar sobre esas ideas.

En la segunda lección, el maestro solicitará a los alumnos la realización de un borrador, lo cual supone escribir cuanto sepan sobre el tema. A continuación se abre un debate en la clase para descubrir lo que cada uno conoce sobre el tema.

En la tercera lección, el maestro pedirá a los alumnos visitar la biblioteca con el objeto de conseguir información adicional. Cabe señalar, que si los alumnos no están acostumbrados a tomar notas, es importante que el maestro les proporcione ayuda antes de seguir adelante, iniciándolos así, en una serie de métodos de anotación, por ejemplo, resúmenes, listas, fichas, etc. Al tiempo que toman notas, se indicará a los alumnos asegurarse que los enunciados de sus borradores de sus descubrimientos sean exactos.

Cuando los alumnos hayan terminado el borrador de sus informes, conviene darles oportunidad de corregirlo y hacer una lectura prueba de su trabajo. En las primeras fases de la realización de escritos de investigación, conviene que el profesor se entreviste con cada alumno, ayudándole cuando sea necesario. La lectura de prueba sólo requiere que los estudiantes comprueben su propio trabajo en relación con la ortografía, la puntuación y la gramática.

Cuando los alumnos han terminado su borrador final, es oportuno que el maestro hable sobre la presentación del trabajo, animándolos a la preparación de un plan de presentación de su trabajo, así como una lista de posibles elementos de ilustración. Todo esto debe comentarse, al menos, con un compañero y puede ser preciso hacerlo también con el profesor.

ESTIMAR, LEER, RESPONDER, PREGUNTAR (ELRP).

La ELRP se basa en una estrategia diseñada por Dorothy Watson (1985). Requiere lectores que se enfrenten activamente a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procedimiento que exige a los lectores sumergirse en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación.

PROCEDIMIENTO

Al inicio de la actividad, el maestro explicará en que consiste y para qué sirve la ELRP. Mostrará un texto a los alumnos, (examinado con anterioridad por el maestro, atendiendo a los subtítulos, ilustraciones y diagramas) lo leerá en voz alta, indicándoles qué estimarán sobre el tema del texto. Les mostrará la primera página y les informará sus hipótesis sobre el contenido del texto. Estos breves comentarios se escriben en forma de nota en la parte superior de la primera página.

A continuación, explicará la importancia de leer el texto completo. Antes de empezar, el maestro dirá al grupo que, cuando se lee un texto, es importante pensar en las ideas que recuerden, en situaciones previas tanto leídas como vistas (por ejemplo, documentales de televisión), imágenes que vengan a la mente, ideas difíciles de entender o con las que estén o no de acuerdo.

Después de efectuada la lectura, el maestro les pedirá comentar sobre el texto, lo cual, podría considerarse como una buena ocasión para compartir los pensamientos que el lector haya tenido sobre el mismo.

El maestro podrá manifestar algunos de sus pensamientos y si no hay nadie con quien comentar las ideas, les pedirá ponerlas por escrito, para luego en común, más tarde releerlas y reflexionar sobre la lectura.

Por último, se sugiere que el alumno se haga preguntas a sí mismo sobre el contenido del texto. Por ejemplo: ¿De qué trata?, ¿Cuál es la gran idea?, ¿Qué es lo que le desconcierta aún?. Esto invitará al alumno a tomar una actitud analítica sobre el texto.

CAZA DEL PROBLEMA

La caza del problema. Esta estrategia está diseñada para utilizarse con muy diversos textos de contenido concreto. Su objetivo consiste en:

- *Animar a los estudiantes a consultar las fuentes adecuadas para resolver un problema y no simplemente resumir información.*

Para ello debe utilizarse el diálogo en grupo y la escritura. El diálogo sobre una cuestión o problema determinado opera como un medio de organización previa de la lectura, y tiene el efecto de ayudar a los alumnos a centrar su atención cuando leen de forma más disciplinada. Esto ayuda a evitar la tendencia de los estudiantes a leer textos de contenido concreto con el único fin de resumir información, sin pensar mucho en el problema original de investigación.

PROCEDIMIENTO

El primer paso consiste en identificar un problema, normalmente en forma de pregunta. Los alumnos deben desarrollar este proceso por su cuenta en grupos de 4 a 6 componentes, de manera que encuentren un problema de interés común. Posteriormente, el maestro animará a los alumnos a hacer algunas previsiones sobre el mismo, o sea, pensar en soluciones y prever cuáles pueden ser las fuentes adecuadas.

En una próxima lección, se animará a los alumnos ir a la biblioteca y encontrar al menos cinco libros útiles para investigar su problema. A continuación, se pide a los alumnos la lectura de secciones pertinentes de los libros escogidos para comprobar sus previsiones originales; anotar los hechos relacionados con ellas y, en otro apartado, considerar otras informaciones relevantes no tomadas en cuenta. Después, se estimula a los alumnos a dialogar sobre sus investigaciones, debatiendo no sólo los descubrimientos interesantes, sino también los problemas encontrados.

En la última etapa del proceso, se solicitará a los alumnos preparar un informe sobre sus descubrimientos. Antes, conviene la exposición del profesor de la forma definitiva que debe tener el texto escrito, haciendo una demostración del género textual que deben utilizar. Por ejemplo, puede tratarse de un informe o un resumen. Hecho esto, los alumnos pueden escribir su texto definitivo, el cual será debatido y, por fin, expuesto

Las estrategias anteriormente descritas demuestran la existencia de alternativas a la enseñanza tradicional de la lectoescritura. Puesto que brindan a los alumnos la posibilidad de crear significados, de enfrentarse juiciosamente a los contenidos escolares y, desarrollar otras formas de construir significados, como lo son, la escritura o el dibujo. Asimismo le otorga al

maestro un papel diferente en el proceso de enseñanza. Este último es visto como un guía y facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Naturalmente, las ideas presentadas no son exhaustivas. En realidad, sirven de ejemplos de los tipos de estrategias que el maestro puede planear en relación a la enseñanza de la lectoescritura. La forma en que los profesores utilicen las ideas antes apuntadas variarán dependiendo del texto leído, de las características de los alumnos y del contexto en donde tenga lugar la clase.

METODOLOGIA

METODOLOGIA

Si bien es cierto, como se dijo arriba, el niño desarrolla de manera natural y espontánea el lenguaje hablado, es posible pensar que el aprendizaje de la escritura puede desarrollarse de la misma forma. Esto quedaría justificado con la afirmación de Egan y Bruner (1988) respecto a la existencia en el sujeto de una predisposición primitiva e innata que le permite tener una habilidad natural para realizar narraciones, lo cual implica la mayoría de las veces, plasmar su pensamiento en el lenguaje escrito, habilidad que muchos maestros piensan, es necesario enseñarla en el sistema escolarizado. Surge entonces, la necesidad de crearle al niño actividades significativas que le posibiliten en algunos casos, desarrollar la escritura y, en otros, fortalecerla. De esta forma, el objetivo que persigue el presente trabajo es conocer si las producciones escritas de los niños de quinto y sexto grado contienen la misma riqueza cuando sólo se les proporciona una parte de la historia (la parte inicial, la parte final, o ambas) y se les pide elaborar el resto, ya sea el inicio, el final o la parte intermedia de la misma, y de esta manera saber si en verdad existe en el niño esa predisposición innata a la que hacen referencia Egan y Bruner (1988). Asimismo, el trabajo discute algunos aspectos relevantes que podrían aportar información para facilitar la tarea de los profesores no solo en la enseñanza de la escritura, sino en el fortalecimiento del uso social de la misma con niños que cursan grados posteriores, esto a partir de las producciones de historias.

SUJETOS

Se seleccionaron de la escuela Primaria Pública "Jacinto Canek" ubicada en una comunidad urbana de nivel socioeconómico medio-bajo, tres grupos de quinto grado y tres de sexto grado. Los grupos tenían un promedio de 25 alumnos cada uno, resultando así un total de 150 alumnos.

Debido a que en la escuela primaria no fue posible cubrir el total de sujetos requeridos de quinto y sexto grado, la muestra fue completada con niños de esos mismos grados de otra escuela primaria con las mismas características de la primera.

*Variables**

VI Forma de presentación de la historia:

Inicio

Final

Mixta

Grado escolar:

5º y 6º grados

Estudio piloto

Este tuvo como objetivo determinar el tipo de material a utilizar en la investigación: cuento, fábula o nota periodística.

Se narró a 16 alumnos que cursaban 5 y 6 grado de primaria de la escuela pública "Ricardo Gómez" los tres tipos de materiales (el cuento, la fábula y la nota periodística), las cuales fueron ilustradas en seis láminas. Del cuento, se les narró la parte inicial de la historia, de la fábula, se

** Dado que en las producciones de los niños no se encontraron diferencias cuantitativas, las variables aquí presentadas no se manejaron como tales en los análisis de los resultados. Sin embargo, son presentadas para permitir una mejor comprensión de la lectura.*

les proporcionó el final de la historia y de la nota periodística se les presentó tanto la parte inicial como la final, dejando oculto la parte intermedia.

Después de la presentación de cada texto se pidió a cada sujeto construir el resto de la misma -según la condición a la que había sido asignado-, a algunos les tocó construir el final, a otros el inicio y a otros la parte intermedia.

La aplicación se realizó de manera individual en las instalaciones del plantel escolar por parte de la investigadora. Las producciones de los sujetos fueron analizadas de manera cualitativa, a través de un análisis de contenido en el cual se buscaron los 4 elementos básicos de una narración, propuesto por Bruner (1991):

- Personajes
- Existencia de una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo que es habitual.
- Secuencia narrativa.
- Existencia de un narrador.

De manera general se puede decir que el pilotoo cumplió con los objetivos para los que fue planeado. Así, de los tres tipos de materiales que se aplicaron (cuento, fábula y nota periodísticas), se eligió aquel en el que los alumnos integraron de mejor manera los cuatro elementos básicos anteriormente mencionados, quedando la fábula como el mejor material para lograr este objetivo.

Materiales

La fábula "las siete cabritas y el lobo", el cuento "El agua de la vida" y la nota periodística "El niño que quiso salvar al planeta de la contaminación", fueron ilustradas en 6 hojas de papel

bond blanco, cada una de las cuales, contó con un texto escrito al final de la ilustración, donde se narró fragmentos de la historia. Para ello, se dibujaron cada uno de los personajes de los que se hablaba en cada historia, rodeados de árboles, casas, ríos, calles etc. El texto fue escrito en letra script con tinta negra, siguiendo el modelo que presentan los libros de texto.

Procedimiento

A partir de los resultados del piloteo, la aplicación final de este trabajo, se realizó de forma colectiva, un grupo por cada sesión debido a dos circunstancias: la primera de ellas, porque el trabajo realizado por Moreno y cols. (1993) se reporta que los niños tienen una mayor disposición cuando la actividad la realizan junto con otros compañeros; la segunda, debido a que los maestros no autorizaron la salida de pequeños grupos cada media hora. Las sesiones tuvieron lugar en las instalaciones escolares, fueron realizadas por la investigadora, con una duración aproximada de 45 minutos.

La investigadora, ya en el salón de clases, organizó a los niños de tal manera que éstos no pudieran intercambiar información.

A los alumnos se les dijo que se les presentaría una historia, pidiéndoles atendieran a las instrucciones y textos escritos, pues al finalizar, deberían construir de forma escrita el inicio, final o la parte intermedia de la historia.

La investigadora mostró y leyó a los alumnos cada una de las láminas, las cuales fueron colocadas frente al grupo. Así, la investigadora mostró a los primeros 50 alumnos (25 alumnos por sesión) las ilustraciones que correspondían al inicio de la historia, solicitándoles la narración del final de la misma, diciéndoles lo siguiente: "Miren, estas ilustraciones junto con sus textos escritos

corresponden a la parte inicial de la fábula *Las siete cabritas y el lobo*, ahora lo que quiero es que me construyan de manera escrita la parte final para que el cuento quede completo".

En un segundo momento, la investigadora mostró a los otros 50 alumnos (25 alumnos por cada sesión) las láminas correspondientes al final de la historia, solicitándoles después la elaboración escrita de la parte inicial, dándoles las siguientes instrucciones: "Miren, estas ilustraciones junto con sus textos escritos corresponden a la parte final de la fábula *Las siete cabritas y el lobo*, quiero que me construyan por escrito la parte inicial, para que el cuento quede completo".

En un tercer momento, la investigadora narró la parte inicial y la parte final de la historia, ocultando la parte medular a los 50 alumnos restantes (25 alumnos de cada grado en sesiones de 45 minutos), pidiéndoles posteriormente la elaboración escrita de la parte intermedia, para ello les proporcionó las siguientes instrucciones: "Les voy a narrar la fábula "*Las siete cabritas y el lobo*", primero les narraré la primera parte de la historia, posteriormente les daré la parte final de la misma, quiero que pongan mucha atención ya que después construirán la parte intermedia que existe entre la parte inicial y la parte final, lo cual hará posible completar la historia."

Cabe señalar que la investigadora proporcionó a los alumnos una serie de preguntas clave para facilitarles la construcción de la parte que les correspondió a cada grupo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos, la idea original de análisis y comparación de las producciones de los niños en las diferentes condiciones de prueba, se vio modificada.

En el comienzo del trabajo, se pretendía hacer comparaciones cuantitativas entre las situaciones de representación: Parte inicial, Parte final y Mixta y, por otro lado se harían comparaciones entre las historias elaboradas por los niños de 5to versus las de los niños de 6to grado. Sin embargo, al revisar los datos se encontró mayor número de similitudes que de diferencias. Esto es, a partir de la propuesta de análisis de Bruner (1990) se observó que las producciones, en todas las condiciones de presentación y la de los niños de ambos grados, contenían los cuatro elementos mínimos para ser una narración eficiente.

De este modo, señalaremos los resultados cuantitativos de manera muy general. Dejando para la discusión, el análisis cualitativo. Así, se encontró que el 98% de los niños mencionan los personajes principales de la historia: La mamá cabra, el lobo y las siete cabritas.

Los sujetos que no lo hicieron solo se limitaron a contestar las preguntas de la investigadora y en ambos casos, fue en la condición mixta; uno no menciona a la madre y el otro a las cabritas. Naturalmente, algunos niños no mencionaron el número correcto de cabritas; empero, siempre las mencionan como personajes.

Hubo, en las condiciones de presentación mixta y la parte final del texto un 11% y 6% de niños respectivamente, que sólo respondieron los cuestionamientos de la investigadora y, por lo tanto, no integraron una secuencia narrativa. Esto indica una incomprensión de la tarea solicitada. Como consecuencia de lo anterior, tampoco se observa en dichos casos la asunción del rol de narrador.

Por otra parte, cabe mencionar que aunque no fue el objetivo de nuestra investigación, al analizar las historias, los datos revelan una diferencia en la forma en como presentan los niños sus producciones. Esto es, mientras las niñas adornan las hojas de sus cuadernos con flores, corazones, mariposas etc., los niños no se dan a la tarea de adornarlas, por lo que podríamos considerar que las niñas son más cuidadosas en este tipo de manualidades. Asimismo, de manera general, las niñas son más cuidadosas en su presentación, tienen menos encimamiento de letras, menor número de enmendaduras y, procuran respetar los márgenes -construidos por ellas mismas. Esto podría estar en relación con los procesos de socialización a los que se enfrentan los niños en su contexto cultural.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Naturalmente, no se pretende hacer generalizaciones de los resultados aquí expuestos. Antes debemos considerar un conjunto de limitantes del trabajo y, por lo tanto, ello restringe el alcance del mismo. Sin embargo el extremo opuesto tampoco es una buena manera de concluir el presente. De esta manera es preciso iniciar la discusión señalando algunos de los aspectos positivos del estudio, así como mencionar las interrogantes generadas y, al tiempo, las posibilidades de continuar la investigación en este campo.

En primera instancia, este estudio es un intento por abordar la problemática del uso de la escritura en niños de 5º y 6º grados de primaria y, al mismo tiempo, otorgar a los profesores alternativas pedagógicas que les permitan sistematizar los errores de sus alumnos y, de esa forma, pulir las manifestaciones del lenguaje como herramienta de intercambio e interacción social.

En este sentido encontramos que en las diferentes situaciones de presentación de la historia: inicial, final y mixta, los niños hacen uso de su habilidad para construir historias, lo cual corrobora los hallazgos de Egan y Bruner (1988), quienes señalan la existencia en el sujeto de una predisposición primitiva e innata, que le permite tener una habilidad natural para realizar narraciones. Esta habilidad, proporciona al sujeto las herramientas necesarias para organizar hechos, acontecimientos y demás elementos reales o imaginarios. De esta forma, se observó que en todas las situaciones, los niños recuperan los siguientes elementos: Personajes, existencia de una predisposición para marcar lo inusual, orden secuencial y la perspectiva de un narrador.

a) Personajes: representados por la mamá cabra, las siete cabritas y el lobo.

b) Existencia de una predisposición para marcar lo inusual: esto alude a que, en todo momento, los niños atribuyeron conductas humanas a los personajes de la historia, sabiendo que estaban representados por animales. Por ejemplo:

Grupo "B" Grado "A"
Año "6" Edad 13 años

Después se dirigió a la casa de las cabritas
Dijo: Abramme hijas mías soy yo su madre las cabritas
Pensaron ella es mamá entonces dijeron: ahora te habre
mos el lobo se puso feliz porque al fin iba poder
entrar a la casa de las cabritas y al abrir
la casita llegó la mamá de las cabritas y dijo
lobo maldito y el lobo se puso a coretear a las
cabritas la mamá le dijo déjalas y el lobo
entonces lo comió y le dijo vuelve a hacerte
aquí porque va ir muy mal y las cabritas lloraban
y la mamá les dijo no vuelvan a brinde a extrañas
La cabrita asustada dijo: no lo volví a hacer
Y todos felices y contentos

Sexo Femenino

Estos elementos en las producciones de los niños, corroboran los planteamientos de Bruner (1988), en el sentido de que todo sujeto posee esa predisposición para marcar lo inusual y dejar de marcar lo habitual. Cabe señalar que esta predisposición, los niños la aprenden en un primer momento de la vida cotidiana a través de los cuentos escuchados en casa y después es enseñada con los principios formales que caracterizan a la escuela (Cairney 1990; Cole y Scribner 1974; Garton y Pratt 1989; entre otros). En este mismo sentido, se confirma que las historias anticanónicas o poco usuales proporcionan más elementos para desarrollar historias (Lucariello, citado por Bruner), puesto que los niños atienden más a los personajes poco reales e imaginarios.

c) Orden secuencial. En las producciones de los niños existe el uso de adverbios temporales y el empleo de la "y" como medios para dar cohesión temática a las historias. En algunas de las historias en las diferentes situaciones presentan adverbios de tiempo tales como: cuando, entonces,

después. Sin embargo la mayoría de los niños emplea la "y" para dar cohesión a su historia. Un claro ejemplo es el siguiente:

Edad: 12 años
Sexo: femenino
Grado: 6^{ta}

Después de haberle echado la harina
Volvió a la casa de las cabritas
y les dijo que le abrieran la puerta
porque era su mamá y había regresado
del bosque, y las cabritas abrieron la
puerta pero entró el lobo y las
persiguió por toda la casa pero
llegó la mamá y echó fuera de la
casa al lobo y desde entonces las
cabritas toman precauciones cuando
sale su mamá y vivieron felices.
para siempre. Fin

Cabe mencionar, que este uso excesivo de la "y" por parte de los niños para unir palabras, ideas o dar cohesión temática, podría considerarse una buena estrategia, aunque no la única y tampoco la mejor. No obstante indica que los niños realizaron un esfuerzo cognitivo para poder dar una coherencia a su texto escrito. Esto es, de alguna u otra forma recurrieron a sus conocimientos previos acerca del lenguaje que caracterizan a los cuentos. Sin embargo, también representa una gran limitante y más aun, si estamos hablando de niños con una escolaridad de 5º y 6º grados. Lo anterior denota dificultad para unir oraciones, así como el desconocimiento del uso y manejo de otros tipos de conexiones temporales.

Tal vez una forma de explicar lo anteriormente mencionado, es quizá porque los niños aun cuando estén familiarizados con el tipo de lenguaje característico de los cuentos, la escuela no ha proporcionado los contextos necesarios para que el niño fortalezca y enriquezca, no solamente el uso y empleo adecuado de los adverbios temporales, sino también del lenguaje.

Para hacerlo posible el maestro podría emplear la lectura de textos en las diferentes materias, enfatizando las palabras: mientras tanto, tiempo después; o bien, plantearles preguntas como por ejemplo, ¿qué paso después?. Pues como es sabido, el empleo de adverbios temporales no es exclusivo de los cuentos o la literatura, se encuentran también en los libros de historia, en los problemas matemáticos, y en cualquier diálogo cotidiano.

Por otro lado, la discrepancia entre los resultados aquí encontrados y los reportados por Rosen (1981), donde señala que los niños emplean dispositivos léxicos (sustituir el nombre propio por un apodo u otra palabra) y gramaticales (pronombres personales, él o ella), podría radicar en que los niños de nuestro estudio, han desarrollado la habilidad de nombrar y escribir los objetos, aunque éstos estén a plena vista. Este dato se asemeja a los hallazgos reportados Rosenblatt (1978) respecto a la denominación de objetos y personas mediante su nombre, pues esto es una exigencia de los profesores, para considerar los textos de los niños como un buen escrito. También

nos permite pensar, que los niños de nuestro estudio, probablemente aun no aprenden el uso de los pronombres personales o de los sinónimos. En este sentido, sería interesante comprobar esta hipótesis, porque de ser cierta, sería otro indicador de que los objetivos de la materia de español no se están cumpliendo.

d) Perspectiva de un narrador. Los datos confirman que los niños emplean más la descripción que el diálogo. Un claro ejemplo es el siguiente:

"Sano Grupo 'A' Nombre = Maria Teresa Pérez Tovar.
Edad 11 años

LAS CABRITAS

Auí una vez en una casita vivían 7 cabrita con la mamá
Un dia un malbado lobo entro a la casa de las cabrita
por que la ma má no estaba en tonces las cabrites
al ver el lobo se espantaron y se escondieron
el lobo las encontro las cabras se lieron y me dia
tamente de la casa la mamá se auía y do por la
comida al bosque sa lieron a buscar a la ma má
el lobo pudo entrar a la casa por que mamá cabra
a bío ido por la comida al bosque y no serro la
puerta.

Podríamos suponer que esta limitante de los niños para emplear el diálogo en sus producciones, se deba a no estar familiarizados a pensar bajo la perspectiva de otro.

Abordemos ahora, el análisis cualitativo de las diferencias existentes en las tres situaciones, en cuanto a la cantidad, la calidad y la forma de integrar la información.

Así, un número mayor de niños muestran gran habilidad para el desarrollo de la parte inicial de la historia; esto se observa en la riqueza de información presentada, no solamente en cuanto a cantidad, sino también en calidad. Esto queda ejemplificado con la siguiente producción realizada por un alumno de 6º año:

Nombre: Rodrigo Ecliserio Hernandez 6º A
Tlalpan D.F. a 26 de Mayo de 1994. años-10
Había una vez siete alegres cabritas que vivían
en una granja su mamá era una cabra muy ocupada
un día la cabra salió de casa a comprar unas cosas
al bosque con otra cabra que era su vecina entonces

Como el lobo escuchaba comida por el bosque y entonces
vio a la mamá cabra que saltó se escondió
atrás de un árbol entonces quería comer a su
mamá y a su vecina pero después vio muchas
cabritas que se estaban despidiendo de su mamá y
después se esperó después es pero 1 hora y
después se distrajo de cabra y las cabritas
pensaron que era su mamá y entonces abrieron
y como vieron que no era su mamá corrieron
se escondieron

El ejemplo anterior, nos permite plantear que un número mayor de niños trata de manejar más información para construir sus historias. Si hablamos en términos cuantitativos, la cantidad de información es mucho mayor que la de las otras situaciones, los niños son capaces de crear personajes inexistentes cuando se narraba la parte final de la historia, esto queda ejemplificado con la frase: "un día la cabra salió de casa a comprar unas cosas al bosque con otra cabra que era su vecina" (sic).

En términos educativos podríamos considerar, que este tipo de información viene a indicarnos el manejo de actividades en las que los niños se ven sumergidos en la vida cotidiana. Esto es, diariamente los niños observan que sus madres van de compras en compañía de alguna vecina, amiga o familiar. Dicha información podríamos manejarla bajo el nombre de conocimientos previos, lo cual demuestra la capacidad de los niños para poner en juego estos conocimientos con la información nueva presentada en las láminas.

Asimismo, esta producción permite plantear que un rasgo característico en esta situación, fue la frecuencia con que aparecen en la mayoría de las producciones, las palabras "Había una vez" y "Erase una vez", esto indica la familiarización de los niños con algunos aspectos característicos de un cuento. Es decir, saben anticipar las características que debe poseer en función de los aspectos exteriores. Al comenzar un relato, dan siempre una base temporal, lo cual facilita el establecimiento de un marco que ayuda al niño a estructurar su narración y a los lectores u oyentes a interpretar el relato orientado hacia el hecho o persona (Cook, 1986).

Respecto a la situación donde se les pidió construir la parte final, aún cuando es un reducido número de niños, algunos emplearon la palabra "entonces" para integrar la información inicial, con la información que ellos desarrollaron posteriormente. Un claro ejemplo es el siguiente:

Tlalapa D.F. 26 de Mayo de 1991

Nombre Oscar Mateos Muñoz

Grado 5B

Tengo 11 años de edad soy niño
Escuela Jacinto Canek

Numero de lista 24

Las cabras y el lobo

y entonces entro al lobo y dijo donde estan y de repente llego sumama de las cabras y dijo pero que esta pasando aqui los cabras contestaron nos quieren comer el lobo

El lobo dijo pero vengo a vender leche y miel y dijo no gracias ahora haga el favor de marcharse dijo y sino quiero buyase por favor y dijo al lobo en realidad no vine a vender ahora me los comere a los seis prepararon y la mamá agarró un palo y le pegó se fue de ahí y vivieron felices para siempre los seis lamama

Fin

En la situación de elaborar la parte intermedia de la historia, se observó una proporción muy pequeña de niños capaces de realizarla, de manera tal que logran dar una buena integración con la información presentada. De este modo, sólo escribieron la parte intermedia que se les pidió, sin necesidad de escribir información previamente presentada. Por ejemplo:

Eva Eugenia Zamora Castro	Sexo Femenino
Grado 6 ^{to} B	edad - 11 años

El lobo fue a casa y se pintó la pata de blanco luego regreso a casa de las cabritas y le dijo abrir queidas hijetas soy vuestra madre y convencio a las cabritas al ver su pata blanca y que hablaba sin creyeron que era su madre y le abrieron el lobo agarró y se camio a seis metros gura y la cabrita le puso al lobo en la cabeza y el lobo se desmayo y la mamá cabrita no pudo ver lo que pasaba por que estaba en el mercado la cabrita fue en busca de su madre y la encontró la le dijo lo que pasaba y fueron corriendo a la casa

Producciones de este tipo permite plantear, que la anticipación de cómo se debe iniciar o continuar un cuento, supuso que los niños llevaron al cabo un juicio sobre la legitimidad del material que se les presentó, y sobre el texto escuchado. Esto corrobora el supuesto de Ferreiro (1979), el cual indica que para poder hablar de anticipación de las características de un texto es necesario el conocimiento de lo anticipado, esto implica entonces, una cierta familiarización de los diversos materiales de lectura. Es este el conocimiento que le permite al sujeto pasar de la evaluación de las condiciones de la situación (una voz, la existencia de letras en el cuento o ilustraciones) a considerar el contenido del mensaje escuchado. Así, cuando los niños desde muy

pequeños entran en contacto con diversos soportes de materiales: periódicos, libros, cuentos, revistas, y cuenta con la ayuda de un adulto, pueden aprender a distinguir las características principales que posee cada uno de los textos.

Sin embargo, también existen historias en las que una parte mayor de niños no lograron integrar correctamente la información, esto se ve principalmente en las situaciones donde se les pide elaborar la parte final e intermedia.

Cuando se les pidió construir el final, un mayor número de niños, elaboraron producciones con una serie de limitantes en la integración de la información de manera eficaz. Los niños se limitan a dar respuestas concretas a las preguntas planteadas por el investigador, sin intentar desarrollar un trama para secuenciar los elementos de la historia, por lo que la calidad y cantidad de información es poco significativa. Un claro ejemplo es el siguiente:

Halpan O.F. a 25 de mayo de 1994
Grupo 308 Edad 11 años
Nombre

¿Qué paso con las cabritas?

Las cabritas se salvaron

¿Pudo comerlas el lobo?

No se las pudo comer

¿Que paso con la mamá cabra cuando regreso del bosque?

La mamá se agarró con el lobo y nunca regreso

La información que se maneja en este tipo de producciones, hace imposible integrarla con la que se otorgó en la presentación inicial. Este tipo de textos elaborados por los niños llevan a suponer que éstos no fueron capaces de realizar una comprensión significativa de la información presentada. Esto es quizá, debido a que los niños poseen ya el esquema de contestar únicamente lo que el maestro desea le respondan. Por otro lado, podríamos pensar que aún no poseen las habilidades para construir una mejor trama en sus narraciones.

Asimismo, estos datos permiten suponer que los niños tienen ya, introyectado el esquema que caracteriza a los exámenes escolares, es decir, se limitan a contestar solamente lo que se les pide. Sucedió algo semejante en la elaboración de la parte intermedia. En contraste, en las producciones iniciales, los datos permiten suponer que las preguntas planteadas por el investigador funcionaron como guías, lo cual no sucedió en las dos situaciones restantes (presentación inicial y mixta), en donde un número mayor de niños no enlazan correctamente la información presentada.

El hecho de que los niños se limiten a dar solamente respuestas, nos permite plantear la siguiente hipótesis: los niños están acostumbrados al tipo de preguntas específicas, lo cual podría significar que los profesores tienden a formular preguntas donde ellos ya conocen la respuesta. Con ello se argumenta que los profesores realizan cuestionamientos de este tipo porque las contribuciones del niño pueden ser controladas en relación al marco o referencia definido por el profesor (Tizard y Hughes 1984; Egan 1988). Sin embargo, estas situaciones generadas por los profesores en el aula escolar, podríamos considerarlas como una limitante a la creatividad del niño, puesto que no le otorga la libertad necesaria para desarrollar estrategias que le permitan comprender un texto, de modo tal que pueda identificar los aspectos más significativos del mismo.

En relación a la situación de construir la parte intermedia, en donde se requería el desarrollo de una estrategia o un plan para que el lobo pudiera entrar a casa de las cabras, la calidad y cantidad de información presentada es menor que la información desarrollada por los

niños en las producciones finales. Estos datos parecen indicar la incapacidad de un número mayor de niños para planificar acontecimientos. Así, en sus producciones vuelven a incluir parte de la información otorgada en la presentación (inicio y fin) o simplemente se limitan a contestar las preguntas planteadas por la investigadora, sin tratar de dar una cohesión temática a sus producciones. Esto queda ejemplificado con la siguiente producción:

Érase una vez un lobo. Sexo: masculino. Edad: 5 años.
Había una vez una cabra que tenía 7 cabritos
y los a salir a buscar comida y ella a ser
cabritas que no abrían la puerta con ella
ella llegaba al pero después tapaba la puerta
y se escondió la casa del lobo, las cabritas
no se abrieron la puerta, porque los no
es la de mamá cabra fue a la tienda a comprar
un poco de miel para que los de la
cuchuchera un poco igual que la mamá cabra
toco otros el lobo y volvió a de su la
frase, después vino a pata y los cabritos
dieron un salto pero no tiene las
Fue a la tienda a comprar las pata a la
así como en casa a los cabritos los cabritas
abrieron la puerta al lobo el lobo comió
a las cabritas, luego mamá cabra y se encerró
a los cabritos fue abusar una a la y el pedazo
de tela sacó a los cabritos, y le dio el lobo
unas piedras sintió mucha sed fue el lobo a
beber agua y el peso de las piedras lo hizo
caer y se murió.

No obstante, algunos niños hacen uso de su creatividad para construir la parte intermedia de la historia. Es decir, fueron capaces de planear diferentes artificios para que el lobo pudiera entrar a comerse a las cabritas. Las siguientes producciones son algunos ejemplos:

~~5.18~~ 5.18 12 años Femenino
LA CABRA Y SUS HIJAS

Se la pinto como un ser humano y luego
bolvió a ir a la casita de las cabritas
y así ~~de~~ finalmente las pudo engañar
así pudo entrar y se comió a las cabritas
la mamá cabra no pudo evitar que el
lobo se comiera a las cabritas por
que ella andaba de compras luego la
mamá se dio cuenta porque había uno
que o pelo tirado por ahí y pintó de
color carne entonces rápidamente
pensó que el lobo se había comido
a sus 6 hijas cabras rápidamente
a buscar

S.B. masculino tengo: 44

Se fue a conseguir lana y se la puso y luego fue a
la casita de las cabritas y pensaron que si era su
mamá entonces el lobo se las comió
después llegó su mamá se asustó porque no vio a las
cabritas que el lobo dormido a fuera de su casa y

La cabra y sus hijos
Grado 5-6 Edad 12 Son [?]

Fue a pintar la pata de blanco luego el lobo pudo entrar
a la casita y se pudo comer a las cabritas de [?]
en el bosque la mamá cabra presenta que algo malo
pasaba en su casita corria y no podía entrar al
lobo se comiera a las cabritas porque también el
lobo se la podría comer a ella la mamá cabra se
dio cuenta de que el lobo se había comido a sus cabritas
porque el lobo estaba muy manso

En estas producciones, la elaboración de la información indica, que cada niño debió elaborar en su pensamiento la historia presentada, para luego poder planear el acontecimiento. Esto deja muy claro el papel constructivo del alumno en el proceso de aprendizaje, demostrando así, que no es un simple receptor de información, sino que forma parte activa del significado otorgado a un texto escrito. Lo anterior lleva al niño a la elaboración no solo de uno, sino de múltiples significados (Rosenblatt 1978; Shanklin 1982).

Un aspecto más que comprueba estos datos es, que los niños al dificultárseles completar su historia, llevan al cabo como señala Cairney (1990) la estrategia de Asociación Temática. Esta estrategia consiste en la conjunción de una serie de segmentos o episodios implícitamente relacionados, en donde se destaca alguna persona o algún tema.

Un claro ejemplo es el siguiente:

"El lobo se dirigió a casa de las cabritas cuando el lobo entro vio a la mamá de las cabritas las cabritas se asustaron y se escondieron 2 debajo de la cama y las demás detrás de una caja pero antes de esto las cabritas gritaron (segmento implícitamente relacionado) el lobo encontró a la mamá de las cabritas y dijo que hace aquí señora cabra la cabra contestó aquí es mi casa y yo aquí vivo antes de que pasará ésto el lobo amenazo a la mamá cabra con comersela (segmento implícitamente relacionado) y después la cabra le pego y el lobo se fue después todos fueron muy felices" (sic).

Cuando hablamos de segmentos implícitamente relacionados, estamos aludiendo a que éstos no se presentan ordenadamente como en una historia común, sino que el niño los va incluyendo conforme las va ideando. Esta estrategia es eficaz, pues que le permite al niño tramar una historia. Sin embargo, también puede ser una limitante, pues refleja dificultades para organizar sus ideas en la mente y escribirlas al mismo tiempo, provocando así, producciones un tanto incoherentes.

Estos datos permiten saber el por qué, la mayoría de maestros exigen de los niños producciones "centradas en el tema", es decir, esperan ver episodios estrechamente relacionados. Sin embargo hacerlo así, implica restar importancia al contenido de la narración, (Cook, 1986). Aunque lo anterior demuestre que muchos niños se encuentran en desventaja por no estar familiarizados con los tipos de relatos exigidos en la educación formal, esta situación puede ser aprovechada, primero, por los mismos alumnos para aprender a desarrollar las estrategias necesarias logrando así, una buena producción y, en segunda instancia, ser útil para los maestros, en el sentido de partir de esas producciones centradas en "asociaciones temáticas" para la enseñanza de las características que debe poseer un buen escrito narrativo. Pues si bien es sabido, dentro de todo el corpus lingüístico histórico y cultural, cada cultura y, de algún modo, cada sujeto incorpora un repertorio propio de conocimientos sobre el lenguaje escrito.

Para llevar al cabo la sugerencia arriba mencionada, el maestro podría emplear la estrategia denominada "Integración de la lectura y escritura" propuesta por Cairney (1990). Para una mejor adecuación es indispensable no olvidar que mucho depende de las características del texto o escrito que el maestro solicite al alumno. (supra, capítulo IV).

Si bien, podríamos considerar que la última historia analizada no tiene secuencia con la información presentada en la parte inicial, nos sirve como dato para ilustrar el modo en que los niños independientemente de si logran o no establecer un orden secuencial con la información presentada inicialmente, son capaces como lo señala Rosen (1981) de destacar los personajes principales y la trama alrededor de la historia.

De esta forma los datos demuestran que independientemente de si lograron o no desarrollar la parte final de la historia, los niños fueron capaces de otorgarles finales felices y moralejas a sus producciones. Lo cual indica el uso de sus conocimientos previos respecto a cómo debe finalizarse un cuento. Esto es un hecho relevante para la Psicología educativa, así como para la didáctica de la lecto-escritura. Este dato revela que los sujetos no son receptores pasivos de información, sino que poseen, unos más que otros, la capacidad cognitiva para ser constructores de sus propios conocimientos.

Los datos arrojados en este trabajo, análogos a los reportados por Bruner (1990); Garton y Pratt (1989); y Vygotsky (1978), permiten concluir, que si bien el niño tiene una predisposición innata para la organización narrativa, la cultura debe aportar nuevos poderes narrativos, permitiendo a los niños aprender que lo realizado por sí mismos se ve afectado por el modo en como es contado.

Los maestros deberían centrar más su atención en proporcionar a los niños las estrategias suficientes que les permitan, no solo construir el inicio o el final de una historia, sino la parte intermedia de la misma. Como se menciona arriba, en este trabajo encontramos que en esta

situación se presentan las producciones más inconexas, puesto que los niños repitieron en sus producciones parte de la información previamente presentada por la investigadora, sin intentar elaborar la estrategia que hiciera posible la entrada del lobo a la casa de las cabritas, uno de los objetivos perseguidos al pedirles elaborar a los niños la parte intermedia. Una buena opción, señala Cairney (1990) es el empleo de la estrategia de "Narraciones en colaboración". Dicha estrategia ofrece a los niños la oportunidad de crear significados en el nivel del texto, así como hacerlos concientes de la estructura del relato y del desarrollo de los personajes. Asimismo, les permite fortalecer el proceso de escritura, mediante la construcción de su propia historia después de haberles presentado una similar.

Como se dijo antes, al parecer los niños producen mejor el inicio de la historia, dificultándoseles más la creación de la parte final e intermedia. Esto podría explicarse básicamente por dos razones: a) porque desde edades muy tempranas los niños se ven sumergidos en los aspectos que caracterizan a las historias, a partir de la lectura de cuentos en voz alta o, b) porque hasta la fecha, los programas televisivos, como las caricaturas siguen el formato que han caracterizado a las historias. (Cook 1986; Ferreiro 1979; Peggy y Miller 1988;).

Con los datos observados en las presentaciones final y mixta, consideramos un tanto injusto concluir con la argumentación, de la incapacidad de los niños para elaborar el de final o realizar la parte intermedia de una producción. Quizá sea mejor suponer que las características individuales, así como las culturales de cada niño, son factores influyentes de manera directa en la familiarización y preparación que tienen sobre los escritos narrativos.

Por otra parte, un rasgo característico que se puede observar en las producciones de los niños, es la ausencia de los signos de puntuación. Este dato es sorprendente, pues de acuerdo al Programa de Educación Primaria, los niños de estos grados (quinto y sexto) deberían ya usar y emplear correctamente dichos signos. Esto indicaría que los maestros deben dirigir la atención del

niño hacia el uso de los mismos. Esto se hará posible en la medida en que los maestros otorguen el conocimiento de los conceptos implicados, no solamente en los primeros grados, sino durante toda la educación primaria. De este modo los niños, podrán llegar al conocimiento de la importancia de los signos de puntuación para dar coherencia al texto escrito. En este sentido, es importante mencionar los hallazgos de los trabajos realizados en aulas escolares por autores como, Cook (1986), Cairney (1990) y Ferreiro (1992), entre otros. En estos trabajos se ha observado que los maestros durante los primeros tres años escolares, centran su atención y ponen mayor énfasis en los aspectos gramaticales y sintácticos que en los grados posteriores. Los profesores, olvidan fortalecer los conocimientos que ha adquirido el niño, ello trae como consecuencia, que en los niveles 5to y 6to los niños muestren en sus escritos no solamente la ausencia de signos de puntuación, sino graves faltas de ortografía. Esto queda ejemplificado con las siguientes producciones realizadas por niños de 5to y 6to grado, respectivamente:

Las cabritas se estaban riendo cuando vieron que
no era su mamá el lobo se las iba a comer, cuando llegó
su mamá y le dijo ¿quieres comer? el lobo respondió yo soy el
lobo y voy a comer la mamá cabra lo sacó de su casa y así
terminó el lobo y las 6 cabritas y su mamá estaban felices.
Fin

Carlos Mendoza 12 años 6A

y el lobo se las iba a comer y entonces yego
la mamá cabra y el lobo le dijo ¿quieres comer?
te voy a matar entonces el lobo salió
huyendo por la ventana y la mamá cabra le
puso una trampa y el lobo murió.

Asimismo se puede apreciar que la existencia de una cohesión temática en la mayoría de las producciones, principalmente en la situación en la que los niños tenían que elaborar la parte inicial, no indica necesariamente el uso correcto de la gramática y la sintaxis por parte de los niños. Estos presentan una serie de limitantes en dichos aspectos. No obstante, los errores de los niños en el uso de las reglas gramaticales, sus textos permiten entender al profesor cuales son los procesos que subyacen tanto a la construcción del conocimiento como a la comprensión de las mismas reglas, o bien, las posibles dificultades de los niños en el uso correcto de sintaxis gramatical. Así, los patrones consistentes de error pueden indicar la representación mental que poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje de la escritura. Percatándose de los errores, los maestros pueden ofrecer al niño un apoyo apropiado a sus necesidades. El cómo enseñar a los maestros a hacerlo, implica necesariamente el establecimiento del diálogo entre maestro y alumnos. El cuestionar sistemáticamente los razonamientos que el niño hace sobre su escritura es una posible forma. De este modo, los maestros pueden proporcionar la ayuda pedagógica que los niños requieren para el aprendizaje de la escritura.

En el ámbito educativo, los datos de este trabajo pueden tener diversas aplicaciones. En primera instancia se podría mencionar que la habilidad "innata" del niño para hacer narraciones, como la llaman Bruner y Egan, puede ser aprovechada en la enseñanza social de la escritura, es decir, enseñar a los niños que el lenguaje escrito es un medio para comunicarnos con nuestros semejantes. En este sentido, como señala Langford (1988), cuando el profesor enfatiza más los aspectos gramaticales, los niños centran su atención en el escribir correctamente y olvidan el sentido y la integración de la historia. Una mejor opción señala el autor, es "dejar hacer al niño" y después "sugerir" algunas modificaciones sintácticas y semánticas, que harían más comprensible su historia. De esta manera, podríamos considerar que las narraciones se pueden perfilar como una

útil herramienta para la comunicación, donde el niño pase a formar parte activa en el proceso de aprendizaje de la escritura.

La enseñanza de la escritura se vería fortalecida, si en lugar de utilizar textos descontextualizados y actividades que requieren por parte del niño, pasar horas sentado copiando planas y planas de letras y palabras sin significado y carentes de interés, se recurre a historias o actividades que partan de la vida cotidiana de los alumnos procurando mayor comprensión e interés por parte de éstos. Una actividad puede ser "Jugar a la tiendita", propuesta por Ferreiro y cols (1992). Como es sabido, esta es una actividad en la que los niños se ven familiarizados desde muy pequeños, pues, acompañan a sus padres al supermercado, o a la tienda. Así los niños durante todo su desarrollo están sumergidos en esta dinámica. Este juego le permite al niño no solo reflexionar sobre las características de la lengua escrita, sino que el niño aprende que a partir del uso de mensajes escritos pueden saber las necesidades de sus compañeros, es decir, aprendería el uso social de la escritura.

Realizar lo anterior, aportaría a los profesores y niños, actividades significativas a partir de los sucesos de la vida cotidiana del niño, lo cual, requeriría que el profesor deba ser lo suficientemente hábil para dar variedad a las actividades de enseñanza. Es así como se propone que estas situaciones de la vida diaria sean explotadas en el aula escolar, puesto que éstas le permitirán al niño verse intrínsecamente motivado en el aprendizaje social de la escritura.

El maestro al enseñar a los niños el uso social de la escritura a partir de actividades de la vida cotidiana, no estaría fomentando la separación que tradicionalmente se hace entre aprendizaje formal y aprendizaje informal, en oposición, estaría propiciando dentro del salón de clase la participación de los niños en problemas relacionados con la vida cotidiana, promoviendo con ello que los niños vayan comprendiendo no sólo los principios cuantitativos que implica la escritura, sino también el uso social y pragmático de la misma. En este sentido, podríamos

considerar este tipo de actividades como puente entre el alumno y el profesor; entre el profesor y los padres; entre los padres y los alumnos. Como un puente entre el entorno cultural de la clase y el de la comunidad donde se desarrolla el niño, fomentando así el uso real y significativo de la escritura.

De esta manera, el docente se verá en la necesidad de aportar a los alumnos temas, personajes y situaciones que promuevan la generación de historias. Esto, naturalmente, hará más interesante la actividad, pero sobre todo, la convertirá en una tarea más acorde con el objetivo de la escritura: llevar al niño a producir mensajes dirigidos a sus compañeros, profesores, padres y amigos a través de la escritura.

Si bien es cierto que el programa de educación primaria retoma este tipo de actividades, este trabajo intenta proponer a los maestros la posibilidad de sistematizar su labor dentro del aula escolar y, de esta forma, crear situaciones significativas para el niño. La alternativa propuesta en el presente es propiciar en todo momento, el trabajo en colaboración pues como ya se dijo, realizar este tipo de actividades permite desarrollar interacciones sociales facilitando así, el descubrimiento social de la escritura.

Es importante tomar en cuenta que resultará una tarea difícil intentar cambiar las actividades de enseñanza de los maestros. Para ello el papel del psicólogo educativo consistiría no solamente, en orientar al profesor sobre nuevas y mejores alternativas pedagógicas para facilitar el aprendizaje social de la escritura, sino también, enseñarlo a "hacer", pues, no es posible proponer a los maestros innovaciones pedagógicas, cuando no se les ha dado la formación necesaria para llevarlas al cabo, lo cual está relacionado de manera directa con la actualización del magisterio.

Dadas las características del presente estudio, más que responder a las preguntas que lo generaron, los resultados permiten plantear una serie de cuestionamientos que podrían ser temas de trabajos más específicos. En primera instancia sería interesante investigar la sistematicidad con que los maestros llevan al cabo las actividades propuestas por el programa de educación primaria

para la enseñanza de la escritura. Pues, como se sabe, de nada serviría tener un buen diseño curricular, con todos sus componentes bien estructurados, si no se tiene una orientación bien definida, es decir, saber hacia dónde vamos, para qué enseñamos y a quién enseñamos. Para ello sería necesario realizar observaciones sistemáticas que aporten información sobre dicha sistematicidad. Asimismo, sería relevante realizar entrevistas que puedan dar información sobre las dificultades que los maestros encuentran en la aplicación de las actividades propuestas en el programa, así como las limitantes profesionales o de formación que poseen para dicha aplicación. En este mismo sentido, otro tema de interés para investigar es el estudio del proceso seguido por los niños en el aprendizaje social de la escritura. Para ello se propone llevar al cabo estudios longitudinales, lo cual nos proporcionará información acerca de cómo desarrollan los niños sus producciones escritas y el significado social asignado a la misma.

Durante el piloteo de este trabajo, se encontró que entre la fábula, la nota periodística y el cuento, este último funcionó mejor como material para generar en los alumnos la integración de los cuatro elementos básicos de una narración, propuestos por Bruner (1990). Sin embargo, este material no se contrastó con mayor rigor metodológico, puesto que solo se les aplicó a 16 alumnos de una sola escuela pública. Aquí cabe preguntarse si la nota periodística puede servir como material para mejorar el vocabulario de los niños, o si la presentación de un cuento le facilitaría desarrollar mejor la parte final o bien, si el presentarles una caricatura les facilitará realizar la parte intermedia de la misma.

También sería interesante investigar si las producciones son más ricas en argumento y contenido cuando se les da opción de que ellos sean quienes elijan el tema, en lugar de presentarles una historia ya estructurada con anterioridad por los investigadores (como fue el caso de este estudio).

Como se mencionó arriba, en cada una de las presentaciones se les otorgó a los niños una serie de preguntas como guía en el desarrollo de su producción, No obstante, sólo en el caso de la elaboración inicial a diferencia de la final y la intermedia, funcionaron como tal. Sería interesante quizá investigar cómo construyen sus historias sin la ayuda de preguntas guía. Aquí cabe preguntarse, si las preguntas obstaculizan o facilitan el desarrollo de las producciones escritas de los niños.

Durante la aplicación del material, se observó que algunos niños mostraron poca disponibilidad para participar en cada una de las actividades. En este sentido, es importante cuestionarse si la familiaridad que tiene la aplicadora con los niños del estudio es un factor que influye en la calidad de las producciones realizadas por los mismos.

Finalmente, es importante reconocer que este trabajo adolece de varias limitantes que impiden generalizar los resultados derivados de este estudio. Algunas de ellas deberán tomarse en cuenta para la realización de estudios posteriores, particularmente los siguientes:

- a) Las condiciones en las cuales se les pidió a los alumnos elaborar su historia (forma individual pero en bloques de 50 alumnos).

A este respecto, sería interesante investigar, si los niños producirían mejor sus historias tanto a nivel gramatical como a nivel sintáctico y semántico si lo realizan en colaboración con otros compañeros, puesto que los planteamientos teóricos revisados en este trabajo plantean que el trabajar bajo esas condiciones, invita al niño a poner en tela de juicio sus conocimientos previos sobre el aprendizaje de la escritura, así como también, llegar a un conocimiento compartido de las reglas gramaticales y sintácticas que se emplean en la escritura.

- b) El periodo en el cual fue desarrollado el estudio (en últimos días de mayo, época de evaluaciones finales), quizá provocó que la mayoría se interesará más en llevar al cabo las

tareas propuestas por sus profesores en ese momento, que en la elaboración eficaz de la historia que se les pidió.

A pesar de las limitantes arriba señaladas, es importante considerar que este trabajo representa un intento por abordar el estudio del uso social que los niños dan a la escritura, por ello es importante realizar mayor número de estudios dirigidos a dar respuesta a las cuestiones aún no contestadas en el presente.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1983) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Bruner, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1977) *Early social interaction and language development*. En H.R. Schaffer (comp.) *Studies in Mother-Child Interaction*. Londres: Academic Press.
- Cairney, H. (1990) *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Morata.
- Cole, M, y Scribner, S. (1974) *Cultura y Pensamiento: Relación de los procesos Cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa, 1977.
- Cook, G. (1986) *La Construcción social de la albetización*. México: Paidós
- Egan, K. (1988) *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E., Pellicer A., Rodríguez B., Silvia A y Vernon S. (1992) *Haceres, quehaceres y desahaceres con la lengua escrita en la primaria*. México: DIES-IPN-SEP.
- Ferreiro, E. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Garton A. y Pratt Ch. (1989) *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. y Smith, N. (1982) *Reading: A Psycholinguistic guessing game*. En F: Gollash (ed.), *Language y Literacy*. Boston: Routledge and Paul.
- Grimm, J. y Grimm G. *Cuentos*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Langford, P. (1989) *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Lomax, R. y McCre L. (1987) *Young Children's concepts print and readings: Toward a model of word reading acquisition*. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Moreno R.G., Moreno, M.A., Aguilera G.S y Pérez L.C.G. (1993) *Producciones Orales y Escritas en niños de una Primaria Pública del D.F.*. Presentado en el II Congreso de Pensamiento y Lenguaje en la Ciudad de Querétaro.
- Peggy J. y Miller. (1988) *Personal stories as resources for the culture-acquiring child*. Comunicación presentada en la Society for Cultural Anthropology, Phoenix, Arizona.
- Reyes Córdoba. (1986) *El problema de la enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas primarias*. *Colección Pedagógica Universitaria*. Vol 13: 83-99.
- Rosenblatt, L. (1978) *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosen, H. (1981) *Towards a language Policy across the Curriculum*. In *language, the Learner and the School*. D.Barnes, J. Britton y H. Rosen comps. Edición corregida: Londres: Penguin.
- Sanklin, N. (1982) *Relating Reading and Writing: Developing a Transactional Theory of the Writing process*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- SEP. (1992) *Plan y Programas de estudio de Educación Primaria*. México.
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984) *Young Children learning: Talking and Thinking at Home and at School*. Londres: Fontana.

Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MASS:
Harvard University Press.

Wells G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.