

2 ej
49



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

" LA PRACTICA DE LA REDACCION EN LA ESCUELA PRIMARIA:
LOS MENSAJES DE LOS NIÑOS A TRAVES DE TEXTOS ESCRITOS "



T E S I S

Que para obtener el título de

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

presenta

MARIA EUGENIA MARCELINA VAZQUEZ LASLOP

FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

2870

1989



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

INTRODUCCION	1
1. IMPORTANCIA DE LA FORMACION LINGUISTICA EN LA ESCUELA	1
1.1. La importancia de la enseñanza de la lecto- escritura en la escuela primaria	2
1.2. Variedad lingüística y contexto escolar	5
1.3. La importancia de la formación lingüística en la escuela	9
NOTAS	16
2. LA REDACCION LIBRE EN LA ESCUELA PRIMARIA	18
2.1. El texto y el contexto	19
2.1.1. El contexto	21
2.1.2. El texto	26
2.2. La redacción libre en la escuela primaria	28
2.2.1. La situación escolar y la lengua escrita	28
2.2.1.1. El contexto escolar	28
2.2.1.2. La lengua escrita como práctica escolar	30
2.2.2. La redacción libre como práctica escolar	38
NOTAS	45
3. CARACTERISTICAS SOCIALES DE LA LENGUA ESCRITA	46
3.1. Algunas características sociales de la lengua escrita.	46
3.2. La lengua escrita como lengua formal	51
3.3. Las normas de la escritura en el contexto escolar	56
NOTAS	62

4. METODOLOGIA PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO DE TEXTOS INFANTILES	63
4.1. Proyecto "Análisis de textos infantiles"	63
4.1.1. Antecedentes	63
4.1.1.1. Concurso de Redacción "Escribelo"	64
4.1.2. Muestra	67
4.1.3. Area de análisis del lenguaje infantil	69
4.2. Area de análisis de contenido de los textos infantiles	72
4.2.1. Puntos de partida	73
4.2.2. Creación de las categorías para el análisis de contenido	75
4.2.3. Las clases de las categorías	78
4.2.4. El proceso de análisis de cada texto	79
4.2.5. El proceso de análisis de la totalidad de los textos	81
 NOTAS	 83
5. LOS CONTENIDOS DE LOS TEXTOS INFANTILES	87
5.1. La situación del concurso de redacción "Escribelo"	92
5.2. Objetivos de la interpretación de los contenidos de los textos infantiles	97
5.3. Análisis para la interpretación de los contenidos de los textos infantiles	100
NOTAS	104
5.4. Los contenidos más frecuentes	105
5.4.1. Los contenidos más frecuentes en el total de la muestra	105
Resumen de los contenidos más frecuentes en el total de la muestra	109

5.4.2. Los contenidos más frecuentes en relación con las agrupaciones sociales	110
Resumen de los contenidos más frecuentes por agrupación social	121
5.5. Los contenidos escolares en los textos infantiles	126
5.5.1. Los contenidos escolares en el total de la muestra	128
5.5.2. Los contenidos escolares por agrupación social	131
Resumen de los contenidos escolares más frecuentes	134
5.6. Producciones escritas no consideradas redacción libre	136
5.6.1. Las producciones escritas no consideradas redacción libre en el total de la muestra	137
5.6.2. Las producciones escritas no consideradas redacción libre por agrupación social	138
Resumen de las producciones escritas no consideradas redacción libre	141
5.7. Resumen del análisis de frecuencias de los contenidos de los textos infantiles	143
CONCLUSIONES	148
BIBLIOGRAFIA	166
ANEXO 1	

INDICE DE TABLAS

TABLA 1.	Temas más frecuentes en el total de la muestra	156
TABLA 2.	Subtemas más frecuentes en el total de la muestra	156
TABLA 3.	Motivos más frecuentes en el total de la muestra	157
TABLA 4.	Temas más frecuentes por agrupación social	158
TABLA 5.	Subtemas más frecuentes por agrupación social	158
TABLA 6.	Motivos más frecuentes por agrupación social	159
TABLA 6A.	Motivos más frecuentes por agrupación social	160
TABLA 6B.	Contenidos más frecuentes por agrupación social	161
TABLA 7.	Motivos escolares en el total de la muestra	162
TABLA 8.	Motivos escolares por agrupación social	163
TABLA 8A.	Contenidos escolares por agrupación social	163
TABLA 9.	Producciones escritas no consideradas redacción libre en el total de la muestra	164
TABLA 10.	Producciones escritas no consideradas redacción libre por agrupación social	164
TABLA 11.	Producciones escritas no consideradas textos por agrupación social	164
TABLA 12.	Resumen de los análisis de los contenidos en el total de la muestra	165
TABLA 13.	Resumen de los análisis de contenidos por agrupación social	165

INTRODUCCION

Cuando durante el quinto semestre de la carrera hice con algunos compañeros una pequeña investigación sobre la lectura en la escuela primaria, me di cuenta de que me era sumamente difícil explicar por qué era un elemento indispensable para el desarrollo cognoscitivo de los niños.

Dado que nuestra investigación sobre la lectura así lo requería, busqué el contacto con algunos de los responsables de la elaboración de los libros de texto gratuitos de español para poder analizarlos. Fue así como me encontré con el coordinador de los libros de primero, segundo y tercer grados de primaria, el sociolingüista Raúl Avila, quien -después de permitirme intercambiar algunas ideas- me brindó la oportunidad de conocer la investigación que en ese momento estaba realizando y coordinando, y de participar en ella.

Así me integré al proyecto "Análisis de textos infantiles", que se lleva a cabo en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) de El Colegio de México. Este proyecto surgió de un concurso nacional de redacción que se organizó para recopilar una muestra representativa del lenguaje escrito de los niños de la primaria mexicana.

A partir de los resultados de las investigaciones que se realizaran, sería posible proponer una enseñanza de la lengua escrita que partiera de los conocimientos que los niños ya poseen acerca del lenguaje.

Además también sería posible acercarse al conocimiento de lo que expresan los niños a través de la lengua escrita dentro de la

escuela. Yo me dediqué a trabajar en esta parte del proyecto a través del análisis del contenido de los textos infantiles.

La metodología del análisis del contenido fue elaborada por el equipo de trabajo que inició el proyecto. En lo que a mi respecta, comencé como estudiante en servicio social, periodo durante el cual aprendí esta metodología y posteriormente pude organizar el análisis de los contenidos de los textos de cuarto a sexto grados de primaria, ya como miembro del equipo de investigadores. En términos generales, lo que yo hice junto con el equipo de trabajo fue clasificar por temas los cuatro mil trescientos dos textos de la muestra y supervisar y revisar la codificación de cada texto mediante una clave para su posterior procesamiento por computadora.

Desde un principio todo este material me interesó para elaborar un trabajo personal. Se me ocurrieron muchas ideas que poco a poco fui agrupando en varios temas: el primero fue realizar un análisis del concepto de escuela que expresaron los niños en sus textos.

Estaba bastante animada con este tema, pero sucedió que en un momento dado, tuve que crear una clasificación para ciertos textos infantiles que "definían" algún valor, como el amor, la amistad, la justicia, la niñez, la alegría y otros. Así que tuve que conocer algunas teorías contemporáneas sobre los valores y me di cuenta de que toda la muestra podía servir para un estudio sobre la sociología de los valores.

Por otro lado, había algo que me provocaba cierta curiosidad: la repetición muy frecuente de determinados contenidos tales como la primavera, la escuela, la comunidad, el

día de la madre, entre otros, y yo quería saber si éstos predominaban en ciertas agrupaciones sociales. Todos estos textos parecían seguir un mismo patrón y eso me hacía dudar de su carácter de "libres".

Era muy difícil para mí plantear un estudio al respecto, puesto que mi preocupación apuntaba hacia el problema de la creatividad y yo no poseía los elementos mínimos para poder juzgar a cada uno de los textos como creativo o no-creativo, mucho menos cuando sólo estaba analizando sus contenidos y algunos de sus aspectos formales.

Aun cuando estos temas o tipos de estudio eran diferentes entre sí, tenían algo en común: en todos debía tomar en cuenta que, en general, los niños parecían haber expresado contenidos particularmente aceptados en la escuela; se podía intuir que muchos de los niños habían intentado alcanzar cierta aceptación de quienes juzgarían sus textos. Fue así como llegué a la conclusión de que debía aclarar las condiciones que llevaron a los niños a escribir determinados contenidos y no otros.

Es decir, mi preocupación central fue el lograr descifrar el para qué utilizaron los niños la redacción libre en la escuela y así poder encontrar un camino para interpretar los significados específicos que anteriormente me habían interesado (el concepto de escuela, los valores, el día de la primavera, de la madre, la comunidad, etc.)

Por otro lado, creo que mi duda inicial acerca del carácter de la libertad de los textos infantiles está presente a lo largo de todo el trabajo y considero que podría ser retomada para otro estudio más profundo acerca de la creatividad de los textos.

En este estudio intentaré analizar las condiciones del escenario escolar dentro del que se llevan a cabo distintas prácticas de escritura, con el objeto de valorar en qué medida el contexto escolar aproxima el uso de la lengua escrita a los intereses de los niños.

El análisis del discurso escrito en situaciones formales me ha llevado a desarrollar la serie de ideas que se encuentran en los siguientes cinco capítulos, en los cuales intento relacionar algunos conceptos de la sociolingüística y la sociología de la enseñanza de la lengua escrita con los resultados que obtuve del análisis de los contenidos de los textos infantiles.

El enfoque de mi trabajo, específicamente, parte de algunos de los conceptos de la teoría de M.A.K Halliday y del punto de vista de Alfredo Hurtado. En un nivel más empírico, retomo algunas de las ideas de investigaciones acerca de las prácticas de escritura en la escuela primaria, las cuales resaltan ciertos aspectos de las normas sociales implícitas en las situaciones en las que se llevan a cabo dichas prácticas. Este marco conceptual que sirve para ubicar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela, se encuentra en los tres primeros capítulos del presente documento.

¿Por qué analizar las prácticas de escritura en la escuela? El lineamiento principal de todo el trabajo es el problema del saber escribir o el saber utilizar la lengua escrita para poder crear y comunicar ideas propias, sin importar el contexto o la situación en la que nos encontremos.

El familiarizar a los alumnos con la lengua escrita es una función primordial de la institución escolar, ya que la mayor

parte de los aprendizajes son expresados por medio de la escritura. Si un alumno -no importa el nivel educativo en el que se encuentre- no la domina satisfactoriamente, puede tener problemas importantes en su rendimiento escolar.

En los dos siguientes capítulos de este trabajo -el cuarto y el quinto- presento la metodología y los resultados del análisis del contenido de la muestra de textos infantiles obtenida del concurso nacional de redacción libre.

La intención del concurso fue recopilar un número representativo de producciones escritas por los niños en la escuela primaria mexicana, con el objeto de investigar el lenguaje escrito infantil y detectar los principales problemas de expresión para tomar decisiones sobre la enseñanza de este sistema de comunicación.

La metodología para el análisis del contenido de estos textos infantiles desarrollada por el equipo de trabajo del proyecto de investigación en el cual yo me incorporé, es explicada en el capítulo cuarto.

Como señalé anteriormente, mi preocupación principal fue intentar descifrar el para qué utilizaron los niños la escritura en dicho concurso de redacción y valorar los usos generales que se hacen de este sistema de comunicación en la escuela primaria.

Esta última inquietud se encuentra presente en los tres primeros capítulos del trabajo. En esta segunda parte, trataré de resolver el uso infantil de la redacción libre en el concurso.

Hasta el momento, los resultados generales del análisis del

contenido de todos los textos de la muestra no han sido publicados, por lo que un primer paso es mostrar las tablas de la temática más común encontrada en las producciones escritas.

Una vez organizados estos contenidos, podrá darse un siguiente paso, que es su interpretación, según el criterio de cada investigador interesado.

En mi caso, además de dar a conocer los contenidos más frecuentes según ciertas variables sociales, haré un primer intento de entender el tipo de producciones escritas que se encontraron en el total de la muestra, de acuerdo con el concepto de **texto**, el cual se expone en el segundo capítulo. Mi objetivo es dar una idea general de lo que se produjo en el concurso de redacción, a modo de "perfil" de la muestra. Asimismo, me interesa tratar de interpretar la intención general de los niños al haber escrito lo que escribieron y no otra cosa.

Un primer asomo a ese deseo de los niños de ser aprobados dentro de su ambiente, es el tratar de detectar aquellos contenidos que de antemano serían aceptados y estos son los temas escolares más comunes.

Así pues, lo que en el último capítulo del trabajo desarrollaré son los resultados de los contenidos más frecuentes encontrados en la muestra de los textos e intentaré clasificarlos a partir de dos grandes rubros, los textos y las producciones escritas no consideradas textos, de acuerdo con el nivel socioeconómico (alto, medio o bajo), la zona (urbana o rural) y el tipo de escuela (oficial o particular) a la que pertenece cada autor.

Dentro del rubro de textos, distinguiré a los contenidos

infantiles de dichos contenidos escolares "estereotipo" y dará a conocer su frecuencia en cada una de las agrupaciones sociales.

Debo aclarar que la primera etapa de este análisis de contenidos es eminentemente **descriptiva** y, dado que se trata de la primera ocasión en que se presentan las frecuencias obtenidas, la exposición es sumamente detallada.

Por lo tanto, para facilitar la lectura de aquellos que deseen conocer los resultados más generales, es recomendable detenerse sólo en el resumen de cada una de las secciones que contienen la descripción de las tablas de frecuencias. Estas secciones son:

1. Los contenidos más frecuentes:
 - a) En el total de la muestra.
 - b) En cada agrupación social.
2. Los contenidos escolares más frecuentes:
3. Las producciones escritas no consideradas redacción libre:

Para terminar, quisiera aquí hacer notar que este estudio es el resultado de un trabajo de un buen número de personas: la metodología para el análisis de contenido de cada texto fue diseñada por Aralia López y Elsa Pallavicini, con la participación de Rosario Lara, quien junto con Ana Mireya Uzcategui (investigadora visitante de la Facultad de Educación de la Universidad del Zulia) me dirigieron en el aprendizaje de dicha metodología. Marina Rodríguez López y los estudiantes en servicio social de las universidades Iberoamericana,

Intercontinental y Nacional Autónoma de México, participaron en el fichado de los textos, el análisis del contenido y en su procesamiento por computadora. A todos ellos agradezco su buena disposición para realizar satisfactoriamente el análisis del contenido de todos los textos.

Deseo agradecer a Octavio Rivera y a Sara Giambruno, del CELL y también del equipo de trabajo del mencionado proyecto, su constante asesoría y estímulo, tanto en el análisis de los textos como en la definición del presente estudio; a Javier Rodríguez de la Unidad de Cómputo de El Colegio de México por asesorarme en el procesamiento por computadora de los contenidos de los textos.

Muy especialmente agradezco a Nina Villalba, del Centro de Estudios Sobre la Universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México su acertada conducción en la definición, organización y elaboración del presente documento.

Finalmente, mis agradecimientos a Raúl Avila, también por su conducción, por su confianza al haberme brindado la oportunidad de formar parte de su equipo de trabajo, y por la libertad con la que me permitió organizar el análisis de los contenidos de los textos infantiles. Sin ella me hubiera sido imposible aportar una interpretación personal.

1. IMPORTANCIA DE LA FORMACION LINGUISTICA EN LA ESCUELA

La lecto-escritura ocupa un lugar preponderante en las políticas de todos los Estados: el índice de alfabetización es siempre interpretado como el indicador del avance o del retroceso del nivel cultural de un país dado. Por ello no es extraño escuchar en la radio, por ejemplo, que en México, durante el periodo de 1983 a 1986 se alfabetizó a tres millones de habitantes y que para el próximo periodo se ha planteado la meta de reducir el analfabetismo del 7.5% al 4% de la población; por lo tanto, la planeación nacional ha obtenido buenos resultados en aras de un mejoramiento de la sociedad mexicana.

Es probable que el dar a conocer un alfabeto a la población entera de un país sea un objetivo factible y realista, sin embargo, me pregunto, ¿es realmente la alfabetización -entendida de esta manera- un signo de avance? Aprender un alfabeto no tiene sentido si no se le da una utilidad en la vida diaria, si no se le considera como un aprendizaje lingüístico que permitirá otro tipo de aprendizajes, por un lado y el desarrollo de determinadas capacidades lingüísticas, por otro.

Quiero decir que nos encontramos en una fase más complicada en la cual es necesario preparar a nuestros "hombres de letras", en virtud de que prácticamente, según la estadística oficial, la mayor parte de la población ya es alfabeta; esta fase es la de la postalfabetización. Para poder entender lo que ésta significa, transcribo a continuación una experiencia de Pablo Latapí:

"Alfabetiqué a nueve campesinos en una rancharía de mi región. En los seis meses previstos aprendieron lo que pide el programa oficial. El séptimo mes se dedicó a postalfabetización, según está previsto. Aquí, el fracaso fue total. El programa de ese mes incluye resumir una narración, escribir una propuesta personal para mejorar la comunidad, juzgar el valor literario de un texto, todo lo cual supone niveles de abstracción y operaciones mentales y de dominio del lenguaje que resultan desproporcionadas para personas que en 40 o 60 años de vida nunca las han ejercitado. Es como si en el último mes del sexto de primaria diéramos a los niños cálculo integral. [...] Yo hubiese preferido contar con guías flexibles que facilitaran al campesino aplicar la alfabetización en su trabajo." (Proceso, 1985, p. 38)

Como podemos confirmar, el proceso de alfabetización sí es posible; lo realmente difícil es lo que Latapí ha nombrado "dominio del lenguaje", el cual es irrealizable si no es congruente con ciertos "niveles de abstracción" y "operaciones mentales".

Por el momento es indispensable redefinir el concepto de alfabetización y el de postalfabetización a nivel de planes y programas oficiales para concretar lo que se pretende enseñar y así poder proponer el desarrollo de ciertas habilidades, como "resumir una narración", "escribir una propuesta personal" y "juzgar el valor literario de un texto"; o bien, como lo entiende Alfredo Hurtado, exclusivamente alcanzar el grado mínimo de confianza en la producción de un texto simple (Hurtado, p. 117).

1.1. La importancia de la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela

He hablado de alfabetización y postalfabetización sin ubicarlas dentro de un contexto específico y no he considerado al sujeto al que le corresponde llevarlas a cabo; ambas tareas son procesos educativos que se ubican en diversos ámbitos. En la

experiencia de Pablo Latapí, por ejemplo, sabemos que se trata de alfabetización de adultos campesinos, quienes se dedican por completo a su trabajo. Sin embargo, la mayoría de la población alfabetizada ha aprendido a leer y a escribir dentro de la escuela, o lo que es lo mismo, en el ámbito de la educación formal, la cual permite:

- a) Definir claramente sus objetivos
- b) Organizar de manera sistemática el proceso educativo
- c) Controlar dicho sistema

Por lo tanto, es tarea de la escuela sistematizar objetivamente el proceso de alfabetización, al que se le considera un área fundamental de conocimiento. Basta saber que desde la escuela primaria el conocimiento está dividido en cuatro áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español, siendo estas dos últimas a las que mayor importancia se les atribuye, sobre todo en los dos primeros años de este nivel educativo.

¿Por qué es indispensable la enseñanza de la lengua escrita en la escuela?

El punto de vista de Alonzo Anderson y William Teale puede ayudar a contestar esta pregunta. Ellos conciben a la lecto-escritura como una "práctica cultural", puesto que ha jugado diversos papeles en diferentes sociedades; de acuerdo con las circunstancias históricas, la lecto-escritura varía en su contenido y en su significación social y es una actividad de comprensión y dominio del medio ambiente, por lo tanto es un vínculo entre cultura y conocimiento (Anderson y Teale, p. 272 y

s.)

Anderson y Teale retoman los estudios psicológicos de Scribner y Cole⁴, quienes encontraron que cada una de las prácticas de la lecto-escritura tienen consecuencias cognoscitivas para los individuos; por ejemplo, la alfabetización en inglés favorecía la resolución de problemas de tipo escolar, mientras que el árabe se asociaba con destrezas de memorización, por lo tanto, la alfabetización no se reduce a la lecto-escritura y sólo puede ser comprendida a partir de los usos que se hacen de la lengua escrita dentro de un contexto cultural dado⁵.

Así pues, Anderson y Teale realizan un estudio de observación de las actividades de lecto-escritura que incluyen a niños de edad preescolar de clase baja norteamericana, grupo social que presenta problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura. En esta investigación comprueban que existen muy pocas situaciones de lecto-escritura en la vida familiar de estos niños; no existe una afición por la lectura, no se realizan actividades reflexivas con lecto-escritura; estas últimas son actividades pragmáticas, instrumentos para realizar actividades rutinarias no intelectuales (Anderson y Teale, pp. 278-294). Lo importante de estas observaciones es que nos dejan ver claramente cómo los niños, a pesar de su corta edad, se hacen conscientes de las metas asociadas con la lecto-escritura.

El principal supuesto teórico de estos autores parte de la teoría psicogenética de Lev Vygotsky, quien afirma que las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas⁶. A partir de las interacciones entre las

personas alfabetizadas y el preescolar (nivel interpsicológico), éste internaliza gradualmente las características de las actividades de lecto-escritura que se llevan a cabo en su medio ambiente (nivel intrapsicológico) (Anderson y Teale, p. 227).

1.2. Variedad lingüística y contexto escolar

Las teorías psicogenéticas han mostrado especial interés en el estudio de los procesos cognoscitivos y los medios de los que se sirve la mente humana para reflexionar. Por ejemplo, para Vygotsky el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; la relación del niño con los adultos (sus padres principalmente) es el eje de la adquisición del lenguaje. Esta última se presenta en tres etapas: la del lenguaje externo, la del lenguaje egocéntrico y la del lenguaje interiorizado. El lenguaje es entendido como un medio que da sentido al contenido del pensamiento, por lo tanto, la lógica del niño es una función directa del lenguaje socializado. En cierto momento del desarrollo cognoscitivo, los conceptos sólo pueden ser formulados y expresados por el lenguaje, por ello, a esta etapa Vygotsky la denomina "pensamiento verbal".

En esta discusión es en donde la psicolingüística y la sociolingüística se entrecruzan. M.A.K. Halliday considera que cuando el sociolingüista estudia el desarrollo verbal infantil, investiga dos cosas a la vez: una, el lenguaje que el niño utiliza para sí, así como el análisis de sus funciones, y la otra, la transición al lenguaje adulto (Halliday, p. 34). Al sociolingüista no interesa tanto la transformación de los

procesos mentales en las estructuras internas del individuo y su relación con el lenguaje; su objeto de estudio son los patrones de comportamiento cuyo mediador principal es el lenguaje, en relación con sus entornos lingüísticos, los cuales forman parte de una estructura social determinada (Halliday, p. 35).

En resumen: a la sociolingüística le corresponde estudiar la socialización del individuo, en tanto proceso de apropiación de determinados sistemas de valores y modelos de conducta, mediante el lenguaje.

Pues bien, dentro de esta disciplina existen diversas teorías que han abordado el estudio de las variedades lingüísticas de una misma lengua en determinados contextos sociales. Las formas de hablar de acuerdo con la teoría de Basil Bernstein, son una función de la estructura social, la cual "...genera diferentes formas o códigos y esos códigos transmiten en esencia la cultura, limitando así la conducta.".

Nuevamente se introduce aquí el concepto de "cultura" como parte esencial de lo que hasta ahora he venido desarrollando. La cultura es, según Halliday, un "edificio de significados", una "construcción semiótica" y el lenguaje es un "sistema de codificación de esos significados" (Halliday, p. 10). De aquí deducimos que si cada lengua codifica una cultura determinada, entonces los dialectos codifican aquello que los sociolingüistas han llamado subcultura, es decir, una variante de la cultura; el conjunto de subculturas conforman una cultura. Así por ejemplo, si hablamos de la cultura urbana mexicana, podemos dividirla en varias subculturas por estrato social (alto, medio y bajo), por regiones, por grupos étnicos, por sexos, por edades,

etc. En fin, lo que hace el sociolingüista es definir a los grupos sociales que conforman una subcultura para analizar el dialecto que utilizan y, a partir de él, interpretar de una manera sistemática:

- a) toda la experiencia con el mundo externo e interno (procesos de la conciencia) de los individuos que forman parte de dicho grupo social;
- b) las relaciones lógicas elementales y las creadas por el mismo lenguaje;
- c) las relaciones interpersonales en la situación del discurso (los papeles, deseos, sentimientos, actitudes y juicios que están en juego);
- d) el texto o discurso mismo, vinculado con el contexto.

Estos cuatro aspectos, según Halliday, son las funciones que deben cumplir todas las lenguas en todas las culturas humanas (Halliday, p. 33)

Esto quiere decir que si tomamos como objeto de estudio al lenguaje desde un punto de vista funcional y lo relacionamos con el papel que juega en las relaciones humanas, será posible penetrar en los sistemas de valores, de conocimientos y en los procesos cognoscitivos de un grupo social dado.

Es posible también realizar estudios comparativos entre distintos grupos sociales y los usos que cada uno de ellos hace del lenguaje, sobre todo cuando estos grupos sociales comparten experiencias dentro de un mismo contexto, por ejemplo, el escolar.

Para llevar a cabo el estudio de las funciones del lenguaje de diversos grupos sociales en un mismo contexto, sería necesario determinar los usos que se hacen de él en diversas situaciones. Como el objeto de este tipo de estudio son las variedades lingüísticas, es conveniente contar con un esquema de clasificación para todas las posibilidades⁶

Las variedades lingüísticas dentro del contexto escolar pueden ser clasificadas de la siguiente manera: por un lado se encuentran las variedades propias de los alumnos y los maestros, aquellas que han aprendido o desarrollado a lo largo de su vida y, por lo tanto, que tienen más arraigadas. Por otro lado, están las variedades lingüísticas que la escuela formalmente enseña. De aquí me hago la siguiente pregunta: ¿las variedades lingüísticas de los participantes (maestros y alumnos) del proceso educativo en el aula son acordes con las variedades lingüísticas que la escuela, oficialmente, pretende enseñar? Si la respuesta es negativa, ¿influye dicha discordancia en el rendimiento, en el éxito y en el fracaso escolares?

La discordancia entre la formación lingüística de maestros y alumnos con las variedades lingüísticas a enseñar puede considerarse -mas no limitarse- como un problema de prácticas culturales del lenguaje, tal y como lo he afirmado en el apartado anterior sobre el caso de la lecto-escritura. Halliday opina:

"...¿qué es aprender a leer y a escribir?, en lo fundamental, es una extensión potencial funcional de la lengua. Aquellos niños que no aprenden a leer y a escribir, de una manera general, son niños para los que eso carece de sentido, para los cuales la extensión funcional que proporcionan esos medios no queda muy clara o no concuerda con sus propias expectativas sobre la utilidad del lenguaje. De allí que si el niño no ha sido orientado hacia los tipos de significado que el maestro considera propios del sistema de escritura, entonces el aprendizaje de la escritura y la lectura estarían

fuera de contexto, porque, fundamentalmente, como en la historia de la raza humana, leer y escribir son una extensión de las funciones del lenguaje. Eso es también lo que deben ser para el niño..." (Halliday, p. 77)

Y no sólo para el niño, sino también para cualquier persona implicada en el proceso de alfabetización; ya lo he mostrado con el problema expuesto por Pablo Latapí. ¿Por qué es útil para los campesinos, por ejemplo, aprender a leer y a escribir?

De ninguna manera deseo hacer entender que la lectura y la escritura son inútiles, por el contrario, con todas estas reflexiones intento hacer ver que es necesario redefinir los objetivos de la enseñanza del lenguaje en su conjunto con base en el estudio de los factores que intervienen en el fracaso del dominio de la escritura en todos los niveles educativos, aunque por supuesto, el problema se ve más acentuado en la escuela primaria.

El problema que quiero resaltar es si la escuela es consciente de la formación lingüística con la que vienen dotados todos aquellos que ingresan a ella y si dicha formación es aprovechada para la enseñanza de las modalidades lingüísticas tales como la lectura y la escritura, o bien, para cierta clase de expresión lingüística, sea oral o sea escrita, considerada como "la correcta".

1.3. La importancia de la formación lingüística en la escuela

Cuando decimos que los niños, los jóvenes o los adultos no saben leer y escribir, lo vemos como un problema que está en ellos, o como un defecto. Lo mismo sucede si hablamos con una persona en determinadas situaciones y llega a molestarnos su tipo

de expresión verbal; entonces decimos que esa persona "no sabe ni hablar".

Existe un gran número de factores que provocan estancamientos, segregaciones y frustraciones sociales: ¿influye la expresión verbal de una persona en las limitaciones sociales que experimenta? ¿Cuál es el papel que juega la escuela en este problema?

Este tipo de preguntas es el que se hacen algunas teorías sociolingüísticas interesadas en la expresión verbal dentro del contexto escolar. Se parte de la idea de que existen ciertas formas lingüísticas aceptadas y otras rechazadas. Digamos que las primeras son las consideradas como legítimas, porque son la expresión de los sistemas de normas y valores de los grupos culturales privilegiados, mientras que las segundas son expresión de los valores no legitimados.

Varios estudiosos sobre el tema han comprobado que el tipo de expresión verbal de los alumnos tiene una gran influencia en las expectativas del maestro sobre aquellos. Si los niños utilizan un lenguaje no legitimado, los maestros reprobarán su expresión verbal y, por lo tanto, gran parte de sus aprendizajes escolares. Citaré algunos ejemplos de las opiniones de estos investigadores:

Sinclair Rogers

"Important here [...] is the effect on a teacher a child's language dialect has, for recent research has shown that a teacher view of a child progress at school or perhaps more significantly, his view of what to expect from the child, is much influenced by that child's manipulation of the language of schooling."

Elsa Rodríguez Rojo

"La escuela valida cierto tipo de comprensión del aprendizaje que involucra pautas del uso del lenguaje oral y escrito que no siempre corresponden al proceso que desarrollan los alumnos y sin embargo afecta a éste [...]

[...] el problema está, en parte, en poner al alumno en situaciones que lo inhiben al expresarse, así como en la valoración negativa que en ocasiones el maestro y los mismos compañeros hacen de formas distintas en el uso del lenguaje" (Rodríguez R., 1986, p.21).

Courtney Cazden

"...si los niños no hablan de las maneras en que los maestros esperan, la primera hipótesis que debemos hacer no es que los niños son estúpidos o no educados, sino que las maneras de hablar que los niños han aprendido en la casa obedecen a reglas diferentes. Más allá de esto, los maestros pueden aprender observando a sus niños y participando sensitivamente en la vida fuera de la escuela de las comunidades en las cuales enseñan." (Cazden, p. 218)

Alfredo Hurtado

"...siguiendo una tradición lingüística bien conocida y mi propia concepción ideológica, he asumido a lo largo de mi trabajo que la función de la escuela como represora sociolingüística es indeseable. El sentimiento de que 'hablamos mal' adquiere en América Latina proporciones que no he conocido en otras partes. Esta norma oscura se introduce sin duda en la escuela bajo la forma de un juez invisible que esconde su arbitrariedad en el misterio. [...] Pero no le corresponde al lingüista, sino a quienes se ocupan de otros aspectos del lenguaje, definir la naturaleza y las consecuencias de ese recelo internalizado de que 'hablamos mal' o 'escribimos mal'." (Hurtado, p. 10)

De estas reflexiones deseo resaltar los siguientes puntos:

1. Que existe un lenguaje escolar que el niño tiene que aprender a manipular.
2. Que dicho lenguaje es considerado como correcto, mientras que otras formas lingüísticas son consideradas incorrectas.
3. Que la escuela reprende e inhibe las formas lingüísticas

I Se refiere a la teoría lingüística de Chomsky.

"incorrectas".

4. Que la represión sociolingüística produce problemas en el rendimiento escolar.
5. Que esta arbitrariedad de la escuela responde a una concepción social internalizada en todos nosotros (es decir, la sociedad) la cual nos hace creer:
 - a) Que el tipo de expresión lingüística es un indicador del nivel de sabiduría o de ignorancia.
 - b) Que, al tratarse de un "recelo internalizado" es parte de los procesos de socialización de nuestra cultura occidental.

Como decía, existen diversas teorías que han estudiado estos problemas, siendo de las más representativas la de Basil Bernstein y la de William Labov.

Bernstein habla de la socialización y su relación con diferentes órdenes de significados y con la clase social. Sobre la socialización, opina que se trata de un proceso que sintetiza varios órdenes de la sociedad, mismos que harán asumir al niño los papeles que la sociedad espera que juegue; los principales agentes de la socialización son la familia, el grupo de iguales del niño ("peer group"), la escuela y el trabajo.

La estructura de clases sociales marca con profundidad los papeles sociales en el trabajo y en la escuela, lo que, desde un punto de vista histórico, ha dado lugar a la actual distribución del conocimiento: sólo un bajo porcentaje de la población ha tenido acceso a los cambios significativos del mundo intelectual, mientras que al resto se le ha negado.

Bernstein considera dos tipos de códigos y afirma que los "elaborados" orientan a sus usuarios a significados universales, dándoles acceso a más campos de acción en su proceso de socialización que a aquellos que utilizan códigos "restringidos", orientados a significados particulares⁹. Además, los que usan códigos elaborados pueden adoptar una actitud reflexiva en cuanto al lugar que ocupan en las relaciones sociales, sucediendo lo contrario en quienes usan códigos restringidos: cuando una persona controla plenamente su papel en las relaciones sociales, o bien, cuando adopta una actitud clara, también produce su propia expresión, individualiza sus significados (Bernstein, 1972, p.166), que al ser expresados por medio de códigos elaborados, son universales.

En la producción de este tipo de significados, el contexto y la situación son determinantes. Bernstein habla de que si se trata de contextos formales, en donde los significados universales son los válidos, los niños de clase obrera utilizarán códigos restringidos "...because the working class child has difficulty in managing the role relationships which such contexts require."¹⁰. En cambio, los niños de clase media pueden interpretar las reglas para producir las respuestas lingüísticas propias de contextos formales, aunque su imaginación será limitada por las mismas reglas (Bernstein, 1972, p.169). Bernstein aclara que este hecho no significa que los niños de clase obrera no utilizan variantes elaboradas; se trata de las condiciones contextuales que provocan cierto tipo de expresión verbal.

Con todas estas reflexiones, Bernstein llega a una

conclusión similar a las opiniones de los investigadores anteriormente citados: ¿por qué la escuela -un contexto formal- espera que los niños respondan, si produce órdenes simbólicos distintos a los de sus alumnos? Los códigos de la escuela son elaborados y promueven relaciones sociales y sistemas de significados ajenos a los niños que desconocen cómo comportarse en este contexto, provocando así, un seguro fracaso (Bernstein, 1972, p. 173).

Por su parte, William Labov en su artículo "The logic of non-standard english" comprueba que la clase media no desarrolla tampoco un código elaborado y critica la teoría de Bernstein. Observa que los negros que supuestamente utilizan códigos restringidos, en condiciones propicias poseen un lenguaje lógico y sintético; en cambio, la clase media no utiliza un lenguaje estándar y "elaborado", por el contrario, sus expresiones verbales son redundantes e ilógicas. Esto es, no es que el código, o bien, en términos de Labov, el dialecto de la clase media sea elaborado; más bien se trata de una diferencia de estilos, y el de la clase media es más aceptado sólo por convencionalismos sociales.

Para Labov, la falacia de la concepción del "déficit lingüístico" encuentra su más grave error en afirmar que el fracaso escolar se debe a las deficiencias del niño. Cuando el fracaso alcanza proporciones masivas, es necesario buscar los obstáculos culturales para aprender, y reconocer la ineficiencia de la escuela para ajustarse a la situación social (Labov, pp. 179-215).

En realidad, la conclusión viene a ser la misma: que la

escuela es un sistema de significados ajeno, sobre todo, a los niños y a los maestros de clase obrera y campesina, cuyos usos de la escritura no son frecuentes, problema que provoca el fracaso escolar y la frustración lingüística.

De cualquier manera, ¿qué nos asegura que los niños de cualquier grupo social han aprendido a utilizar su dialecto de manera óptima? Es decir, y volviendo al punto de vista funcional de Halliday, ¿el nivel de uso del lenguaje de cada niño es satisfactorio? Tal y como lo expresa Hurtado, una cosa es demostrar que cada dialecto es un sistema autónomo bien desarrollado "...y otra cosa es demostrar que los niños de clases marginadas de América Latina, cuando llegan a la escuela, traen el mismo nivel de uso lingüístico que los de clase media." (Hurtado, p. 70).

En concreto, esto es lo que debe preocupar a la escuela, para poder partir de la situación lingüística en la que se encuentra el niño para enseñarle lo que no conoce y orientarlo a desarrollar sus propias capacidades lingüísticas.

NOTAS

- (1) SCRIBNER, S. y M. Cole, "Litteracy without schooling: testing for intellectual effects", *Harvard Educational Review*, 1978, 48, pp. 448-461, citado por los autores.
- (2) Anderson y Teale, p. 274 y s. Para llegar a esta afirmación, los autores se fundamentan en las investigaciones de R. Scollon y S.B.K. Scollon sobre lecto-escritura como interacción, publicados en su artículo "Litteracy as focused interaction", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1980, 2, pp. 26-29.
- (3) VYGOTSKY, L. *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, citado por los autores. También puede consultarse el Capítulo IV de su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.
- (4) VYGOTSKY, 19, p. 80 y s. La discusión en torno a la relación entre pensamiento, lenguaje y sociedad ha sido muy controvertida. La teoría de Vygotsky resalta las aportaciones del lenguaje para el desarrollo del pensamiento y llega a afirmar que en su nivel más alto no es posible razonar sin el lenguaje, cuestión que Piaget rechaza al considerarlo como uno de los instrumentos responsables de los progresos del pensamiento, mas no el único. La discusión no termina aquí, porque para Vygotsky el lenguaje interiorizado del adulto es quien dirige la acción; no por ello lenguaje y pensamiento llegan a ser equivalentes, pero este último no puede continuar su rumbo sin el primero. Aunque existen otros medios semióticos que relacionan al hombre con su ambiente social, el lenguaje es el más importante porque es el sistema que interpreta y glosa más satisfactoriamente los patrones socioculturales.
- (5) BERNSTEIN, 1974, p. 122, citado por Halliday, p. 37.
- (6) Es necesario aquí recordar que cuando hablo de lenguaje me refiero a un sistema, y todas sus variedades son distintos sistemas. De acuerdo con Halliday, las variedades lingüísticas pueden analizarse a partir del usuario o a partir del uso. Cuando se trata del segundo caso, Halliday denomina a estas variedades lingüísticas "registros" y se distinguen entre sí porque son modos de decir cosas distintas en situaciones comunicativas bien definidas.
Los dialectos, en cambio, son maneras distintas de decir lo mismo, y sus diferencias entre sí se detectan en los aspectos fonológicos y en los léxicogramaticales (Halliday, pp. 239-241).
Con estos dos conceptos, Halliday logra llegar a una mayor especificidad de las variedades lingüísticas que aquella propuesta por Bernstein sobre los "códigos", puesto que el estudio de los registros nos permite comprender el lenguaje en su uso, mientras que los dialectos nos permiten conocer

los patrones lingüísticos de una subcultura dada. En cambio, un concepto menos preciso como el de Bernstein no permite este tipo de distinciones.

En una situación comunicativa difícilmente planeamos lo que vamos a decir y cómo lo vamos a decir; más bien, la situación determina el qué y el cómo lo decimos. Muchas veces, en determinadas situaciones -sobre todo las que forman parte de contextos formales- es necesario utilizar cierto dialecto: así, éste viene a ser un aspecto del registro.

¿Qué sucede, entonces, cuando en un mismo contexto conviven usuarios con dialectos distintos, por un lado, y que deben coincidir en un mismo registro, según las situaciones que se presenten?

- (7) ROGERS, p. 15. "Lo importante aquí es el efecto que tiene en el maestro el dialecto del niño, puesto que recientes investigaciones han mostrado que el punto de vista del maestro acerca del progreso del niño en la escuela, o quizás más significativamente, su punto de vista acerca de aquello que espera del niño, es más influenciado por esa manipulación que hace el niño del lenguaje de la escuela."
- (8) BERNSTEIN, "Social class, language and socialization", en *Language and social context*, P. Giglioli (comp.), p. 162 y s. También publicado en *Class, codes and control I*, pp. 170-189.
- (9) *Ibidem*, p. 164. Los códigos elaborados, en términos generales, tienen una estructura sintáctica compleja, lógica y tienden a contener significados analíticos y abstractos; tienen, además, un desarrollado sistema de autocorrección. Los códigos restringidos son menos complejos desde el punto de vista sintáctico, con contenidos concretos, narrativos y descriptivos; se utilizan en conversaciones, por lo que el canal extraverbal juega un papel importante en la expresión de deseos; la autocorrección es baja. BERNSTEIN, 1984, Pp. 360-372.
- (10) BERNSTEIN, 1972, p. 168. "...porque los niños de clase obrera tienen dificultad en controlar el papel en las relaciones sociales que ciertos contextos requieren."

2. LA REDACCION LIBRE EN LA ESCUELA PRIMARIA

"Bueno, la imaginación es algo que es muy difícil de explicar ... es muy rara ... porque necesitas mucha concentración ... como si tienes el radio a todo volumen es imposible imaginarte algo ... Hay muchas maneras que es imposible imaginarte algo: ... estar imaginando dos cosas a la vez o ... estar escuchando a la maestra en clase ... si te estás imaginando algo. Como en fantasmas, marcianos, el recreo, ... zacate, rosales, piracantos ... Como a mí siempre me dicen que estoy en la luna, porque casi nunca pongo atención porque siempre estoy imaginándome cosas raras ... A veces me imagino que estoy en la luna con unos amigos, o que puedo respirar en el espacio, o que estoy en otra galaxia con unos marcianitos que son verdes y que tienen un ojo nomás. Bueno, yo creo que ya se imaginaron muchas cosas como las mías, así que arrivederchi, aloha, gudbay."

USTEDES NO SE PUEDEN IMAGINAR

Las variedades lingüísticas de la escuela no se refieren exclusivamente a las variedades dialectales, sino también a los diversos usos que en ella se hacen del lenguaje.

El producto lingüístico de estos usos es el texto, el cual sólo puede ser interpretado a partir del contexto del que forma parte.

Como el objetivo de este estudio es el análisis de los contenidos de textos libres infantiles, será necesario definir lo que es un texto y lo que es el contexto con cierto detalle, para así llegar a un concepto de redacción libre desde un enfoque sociológico funcional, es decir, intentar ubicarla dentro de su contexto escolar, entenderla como una práctica de escritura y, con ello, definir el papel que juega en la escuela primaria mexicana.

2.1. El texto y el contexto

Observemos el siguiente texto:

- ¡Dénme ese balón!
- Ah, ¿verdad?
- ¡Andale, güey!
- ¡Vámonos, no va'b'er clases!
- Sí, vámonos, no viene al caso estar aquí.
- Vámonos, órale, vámonos.
- ¿No sabes si va'venir la vieja?
- No, no sé.
- A lo mejor no tarda.
- ¡Ahí viene la vieja!
- Vámonos antes de que llegue.
- M'hombre, ya llegó. Nos va'ver.
- ¡Buenos días! Están muy inquietos, ¿en todas las clases son así? ¡Qué barbaridad!, por eso no aprenden... ¿Repasaron la regla de tres?... Fíjense en lo que les digo: a la acción de no estudiar es reprobar, es algo lógico... ¿qué entienden por lógica?, supongo que vieron ciencias formales, ¿alguien se acuerda?... Acuérdense que esto es voluntario, así que no tengo por qué aguantarlos, no es justo ni correcto... Bueno, vamos a hacer los ejercicios de la página 51.

Si se le pide al lector que interprete la situación de este texto sin tener una sola idea de su procedencia, puede hacer deducciones como las siguientes:

- a) Que se trata de una situación común y corriente en la escuela.
- b) Que los actores son un grupo de alumnos y la maestra; los alumnos son adolescentes y bien pueden estar cursando el bachillerato; la clase social a la que pertenecen es difícil de identificar a primera vista, quizás si escucháramos el texto podríamos determinarla. Podemos pensar que pertenecen a una zona urbana, al igual que la maestra.

El estado de ánimo de los alumnos es alegre y no muestran intenciones de tomar la clase, sin embargo, aunque es lo que realmente desean, no se atreven a irse.

Por su parte, la maestra llega tarde y malhumorada;

reprende a sus alumnos en lugar de disculparse. No parece tener fe en sus alumnos, porque, aunque nadie contesta a su pregunta sobre el repaso, asume que nadie estudió. Además, su actitud tampoco refleja deseos de dar clase.

- c) Que se trata de una clase del área de matemáticas supuestamente voluntaria, sin embargo la actitud de los actores nos hace pensar que todos están ahí por obligación.
- d) Probablemente el texto es una transcripción de las expresiones grabadas al inicio de una clase; está escrito a manera de diálogo.

El lenguaje utilizado por los alumnos es coloquial, cotidiano, informal, mientras que el de la maestra parece ser más formal, más "propio", pero no por ello más correcto ("a la acción de no estudiar es reprobar" sic).

- e) Es posible imaginar lo que los actores están haciendo: el escenario, los movimientos, ruidos, expresiones en los rostros, gritos, risas... podemos suponer todo el ambiente.

Por ejemplo, cuando iniciamos la lectura pensamos que son personas en un espacio abierto, pero más adelante, deducimos que los actores se encuentran en un salón de clase.

Otro ejemplo, si tomamos las tres primeras expresiones:

- ¡Dénme ese balón!
-Ah, ¿verdad?
-¡Andale, güey!

imaginamos que un joven pide la pelota a quienes están jugando con ella, pero el que la tiene le "hace finta" y el primero hace una segunda solicitud de manera impaciente:

quizás continúan un juego iniciado antes de haber grabado las expresiones verbales.

Y así podría agregar más deducciones, o podría transformar el diálogo en una narración que dibujara todos los detalles contextuales. Probablemente no se trataría de una reproducción exacta de lo que realmente sucedió, pero sí sería posible contar con algo muy similar.

La interpretación de este texto es sólo un ejemplo para comprender la estrecha relación que guarda el lenguaje con sus entornos: por un lado, a partir del texto nos damos una idea de lo que ha sucedido, pero por otro lado, hay ciertos elementos que no nos ha sido posible deducir por la falta de indicadores, como el estrato social de los actores.

2.1.1. El contexto

Un texto sólo encuentra significado a partir de sus circunstancias contextuales, de sus entornos; según Eugenio Coseriu, los entornos orientan cualquier discurso y le dan sentido; él escribió: " 'explicar' una obra significa, ante todo, reconstruir sus entornos."

"...el lenguaje no dice las condiciones contextuales, porque no es necesario que las diga, pero las utiliza y, por lo tanto, la expresión real las implica y las contiene." (Coseriu, p. 321)

Por lo tanto, dado un texto que según el observador (receptor) tiene un significado, en realidad puede ser distinto si conoce las circunstancias en las que se llevó a cabo; puede decirse lo mismo pero significar cosas distintas según el

contexto.

Ya en el apartado 1.2. he hablado de la situación como escenario de la expresión verbal. De acuerdo con Halliday la situación es una "estructura semiótica", porque en ella se presentan diversos sistemas de significados, uno de los cuales es el lenguaje. También he dicho que a la situación no se le debe entender como el entorno inmediato, sino como un concepto abstracto.

"El contexto de situación puede hallarse totalmente distante de lo que sucede alrededor durante el acto verbal o la escritura." (Halliday, p.145). Por lo tanto, más que de situación, me referiré en adelante a tipo de situación; cada uno de ellos deriva de la cultura concebida por Halliday como un edificio de significados, como un sistema semiótico (v. 1.2.)

Al hablar de estructura semiótica, implicamos diversos sistemas de significados a los que recurrimos según la situación de la que se trate. Esta contiene también un sistema de reglas que controlan la comunicación y toda la producción de significados, tanto su contenido como la manera como son expresados.

Las normas provienen del contexto social y son las que rigen todos nuestros actos comunicativos. Tal y como lo expresa Regina Jiménez-Ottalengo:

"La actividad espontánea de comunicarse está sujeta a la normación no sólo de la lengua en la cual se expresa, sino también de lo que se puede, se debe y se quiere expresar, de lo que ni se puede, ni se debe expresar, aunque se quiera." (Jiménez-Ottalengo y Paulin Siade, p. 20).

Dicho en otras palabras: el contexto es el conjunto de propiedades generales de la situación que controla y especifica los significados que los actores producirán e intercambiarán según el tipo de situación de la que se trate. El sistema social es un sistema de significados que constituye la cultura, de la cual proviene dicho conjunto de propiedades generales; existen diversas formas de "realización simbólica" de los significados, y una de ellas es el lenguaje, por lo tanto, éste contiene un sistema semántico que es una realización de la semiótica social (Halliday, pp. 145 y 162).

En todas estas reflexiones he hablado de sistemas de significados a distintos niveles: uno macrosocial que corresponde a la cultura, inclusive al contexto social; otro al microsocia, que se refiere al sistema de significados de la situación, el más concreto.

Cada sistema de significados es una gama de opciones para los actores, es lo que Halliday ha llamado "potencial de significado". Es con el potencial de significado de la situación con el que el investigador puede trabajar; con él es posible entender la función de ciertos significados en situaciones específicas, el por qué se eligió cierto tipo de significados y no otros, quién los eligió, bajo qué circunstancias, sin depender exclusivamente de lo que se dijo; el estudio abarca más, abarca lo que se puede decir y lo que se quiere decir (Halliday, p. 144).

Para realizar estudios sobre el potencial de significado y la estructura semiótica, Halliday distingue tres dimensiones de la situación: la actividad social en curso, las relaciones

interpersonales (de papel) y el canal simbólico. A ellos los ha nombrado, respectivamente, **campo**, **tenor** y **modo** (Halliday, p. 144). A continuación los describo con más detalle.

El campo: Es la actividad que se está realizando, los significados son parte de la actividad, dentro de la cual el lenguaje juega una función específica. El campo incluye el asunto que se está tratando, el cual es un campo de segundo orden.

Por ejemplo, en el texto que he presentado, el campo es el inicio de la clase de matemáticas y el deseo de que esto no ocurra. Aunque se habla de un juego de pelota, de irse, de no estudiar, de saber qué es lógica, la acción principal es comenzar una clase obligadamente.

En este ejemplo el lenguaje sirve para comunicar, para expresar descontento o para reprender, mas no para explicar que se trata del inicio de la clase, que la maestra está enojada, que los alumnos no saben lógica, etc. Lo que se dice es estrategia de lo que se hace.

El tenor: Son las relaciones interpersonales; quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos. Este componente determina el carácter de la situación, el nivel de formalidad, de informalidad, de tecnicización, etc. Las relaciones interpersonales y el carácter de la situación se reflejan en el lenguaje.

Así, en nuestro ejemplo, las relaciones del grupo de comunicación son alumno-alumno, alumno-alumnos, maestra-alumnos. En los dos primeros, la situación es informal porque se

refleja en el tipo de vocabulario usado (¿túy, órale, la vieja) y por lo que se dice (vámonos, nos va a ver). En cambio, en la relación maestra-alumnos, drásticamente la situación se torna formal y represiva, lo cual es identificado en todas las expresiones de la maestra.

El modo: Halliday lo define como el canal o la longitud de onda seleccionada; incluye el medio de expresión (hablado o escrito) y responde a la pregunta ¿qué función juega el lenguaje en los sucesos de la situación? Constituye la organización simbólica de los significados.

Por lo tanto, en el ejemplo se trata de un diálogo (lengua hablada). En las relaciones entre los alumnos el lenguaje funciona para evadir disculpas, reprender a los alumnos, manifestar quejas y comenzar la clase.

Para poder predecir las características del lenguaje que se utiliza en una situación dada es pertinente conocer las condiciones de las tres dimensiones, aunque aún por separado, cada una de ellas puede indicarnos algo. Así por ejemplo, el campo determina en gran medida el contenido del lenguaje que se utiliza, aquello de lo que se va a hablar o a escribir, el vocabulario que se usará, etc.; el tenor influye en el modo de participación de los actores, si se expresarán de manera enérgica o si deberán guardar sus opiniones, etc.; el modo, por su parte, determina la organización del texto, su estructura, las relaciones de cohesión entre las oraciones.

2.1.2. El texto

Anteriormente he mencionado lo que Halliday entiende por potencial de significado; en pocas palabras es lo que se puede decir en una situación determinada. Los actores seleccionan de esas opciones lo que quieren decir y lo realizan en el texto.

El texto, concebido así, es una unidad semántica, el proceso de selección de significados del sistema, de significados posibles. El texto está codificado en oraciones, en lo que Halliday llama cláusulas léxicogramaticales. El texto no es una cadena de oraciones, por ello Halliday explica que está codificado por ellas.

Halliday considera al texto esencialmente como "significado"; por ello su tamaño es variable, es independiente a las oraciones que lo codifican. Para Halliday el sistema lingüístico está constituido por tres estratos: el léxicogramatical (sintaxis, morfología y léxico), el fonológico (sonido) y el semántico (significado). Este último, para el estudio de la relación entre lenguaje y sociedad es el más importante, por ello el texto es concebido como una unidad básica del sistema semántico; la unidad básica del sistema léxicogramatical es la oración, y la unidad básica del sistema fonológico es la sílaba.

El texto es una unidad estructural: sus significados son textuales (textura o unidad "artística" y creadora) ideacionales (el contenido del lenguaje, la codificación de la experiencia cultural y de la lógica) e interpersonales (la expresión del tipo de participación del hablante en la situación, de las relaciones

de papeles); los tres tipos responden a componentes funcionales del sistema semántico. El texto está definido por un componente textual, posee una estructura genérica y una cohesión interna, sin embargo es una unidad difícil de delimitar, porque no es algo que tenga un principio y un fin.

El texto es un medio de intercambio de significados en el sistema social; mediante el intercambio de significados se crea la realidad social, la cual es posible gracias al lenguaje, que es una forma simbólica intercambiable a través del texto. Por ello, el texto es el medio primordial de transmisión de la cultura, es el proceso semántico de la dinámica social (Halliday, pp. 144 y 174-185).

Los significados del texto (textuales, ideacionales e interpersonales) se relacionan con las dimensiones de la situación (modo, campo y tenor, respectivamente). Por ello Halliday dice que "un texto es un caso de significado social en un contexto de situación particular" (Halliday, p. 145). Acerca del análisis de la proyección de la situación en el texto, Halliday escribe:

"...no planteo ninguna pregunta que exija una respuesta en términos de una psicología individual; yo pregunto: ¿cuál es el potencial del sistema que puede entrar en juego, cuáles son las configuraciones semánticas que se hallan asociadas típicamente a un tipo de situación específico?" (Halliday, p. 186).

Precisamente, para hacer una interpretación de la temática desarrollada por niños de 30. a 60. grados de primaria a través de la redacción libre, es necesario analizar las condiciones escolares en las que se llevan a cabo las prácticas de lengua

escrita en el contexto escolar y lo que aquella representa socialmente.

2.2. La redacción libre en la escuela primaria

2.2.1. La situación escolar y la lengua escrita

2.2.1.1. El contexto escolar

La escuela es una institución en donde se transmiten, internalizan y producen conocimientos, algunos legítimos para la sociedad, otros no. En la escuela existe también un sistema de control social en la producción del conocimiento y en su distribución en las clases sociales; la escuela establece y conserva las estructuras de la jerarquía social y los valores sociales, de ahí que ella, como otras instituciones, mantenga "los rasgos prevalentes del sistema cultural de la sociedad, por medio de los cuales se transmite y evalúa el saber" (Eggleston, p.17).

Michael Apple sostiene que los valores sociales y económicos están presentes en el diseño de las instituciones escolares, en el "corpus formal del conocimiento escolar", en los programas de estudio, en los modos de enseñanza de los maestros, en sus principios, normas y formas de evaluación... Dichos valores a menudo operan de manera inconsciente en la práctica cotidiana (Apple, p. 163).

Por otra parte, los sujetos (actores del proceso escolar) no se limitan a reproducir las prácticas, los valores, los conocimientos y demás significados culturales; cada individuo

también selecciona, interpreta, integra y produce significados propios, los cuales interactúan de manera armónica o conflictiva con los establecidos.

La institución escolar tiene un sistema de control en toda esta dinámica de transmisión y producción de significados; esta es su función normativa: lo oficial es aquello señalado por la institución, lo que debe ser realizado. En México, la educación primaria es oficialmente homogénea: aunque por medios distintos, todos los involucrados en el Sistema Educativo Nacional deben aprender lo mismo y alcanzar cierto nivel de conocimientos, internalizar los mismos valores nacionales y morales, adquirir ciertas habilidades, todo ello de manera explícita; sin embargo, oficialmente también se transmiten ciertos significados de manera implícita, puesto que son proyección del momento histórico en el que se ubican.

El carácter oficial y normativo de la escuela hace de ella un contexto formal, por lo tanto las situaciones del aula pueden ser clasificadas así, en formales e informales.

Las primeras se refieren a aquellas en las que se transmiten y controlan los significados oficiales de manera explícita o implícita en las relaciones sociales que giran en torno a la estructura típica de "maestro-alumnos" (lo oficial es el núcleo de la situación). A ella Elsie Rockwell la considera la forma de participación básica: el maestro es quien indica, inicia, dirige, exige y controla, mientras que los alumnos aprenden a interpretar lo que el maestro espera de ellos (Rockwell 1986, p. 15). La relación maestro-alumnos se manifiesta con distintos matices, los cuales van del más formal, en donde la autoridad llega a ser

inflexible y agresiva, hasta la menos formal, en donde el maestro interactúa con sus alumnos como un igual y les permite todo tipo de respuestas (Rockwell 1986, p. 15).

Las situaciones formales de la escuela se extienden a otros tipos de relaciones sociales en las que existe un control oficial, por ejemplo director-maestros, inspector-director, SEP-Departamento Administrativo, etc.

En cambio, las situaciones informales en el aula son aquellas en las que el núcleo de las relaciones sociales no son ni el control ni la transmisión de los significados oficiales, por ejemplo, el recreo, un día de campo, o la relación cotidiana entre alumnos. Aún así, las situaciones informales también requieren de cierto control escolar por presentarse dentro del marco de una institución. En el aula la relación maestro-alumnos se transforma, claro, siguiendo ciertas normas sociales; el papel que los participantes adoptan no es el de aquel que enseña y el de aquellos que aprenden, sino la de un adulto amigo de un grupo de niños, o bien, la de un adulto desconocido por un grupo de niños, cuando la interacción apenas se inicia o cuando ésta es excesivamente formal y difícil de romper.

2.2.1.2. La lengua escrita como práctica escolar

Tanto en las situaciones formales como en las informales se llevan a cabo prácticas con la lengua escrita dentro del contexto escolar, aún cuando las actividades no sean explícitamente el aprender a leer y escribir; como ya he mencionado en el apartado 1.1., en todas las prácticas de lecto-escritura se aprenden

estrategias y usos acordes al contexto, es decir, que ciertos significados culturales acerca del uso y las funciones de la lengua escrita no están sistematizadas en el currículo explícito, sin embargo están presentes en todo momento de manera implícita.

En México son escasas las investigaciones sobre las prácticas escolares de lecto-escritura dentro del aula, no obstante los trabajos realizados por Elsie Rockwell y por Emilia Ferreiro son reveladores de la realidad en la educación primaria.

Rockwell realiza una investigación de carácter etnográfico en la que analiza los usos escolares de la lengua escrita en ocho escuelas de diversos tipos en una zona agrícola e industrial en México; se observaron grupos de tercero a sexto grados de primaria. Aquí centraré la atención en las prácticas de escritura.

Por principio, Rockwell encontró que durante todo el día de clases se tienen contactos con la lengua escrita, siempre con fines "escolares", o como aquí los he entendido, oficiales. Dichos contactos pueden ser actividades de lectura o de escritura; las primeras suelen ser la comprensión de los textos escolares cuyo estilo de redacción se dirige directamente al niño a través de instrucciones, investigaciones y preguntas.

Por su parte, las actividades de escritura suelen ser escribir "lo que ya estaba escrito en algún libro" con un formato bien conocido por los niños (letra script, márgenes, en cuadrícula, la fecha, etc.). Una práctica muy frecuente en estos cuatro grados es la "copia" de un texto escolar, de la cual el maestro califica la letra, la ortografía y el formato; se trata de una práctica sumamente ritualizada, casi automática. Otras

prácticas de reproducción de significados son los listados y las definiciones formales.

En cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura, Rockwell observó que las características de ciertas prácticas de los dos primeros grados escolares se repiten. Por ejemplo, en la enseñanza del uso de los signos de puntuación, primero se presenta su forma gráfica y su utilidad, y posteriormente son aplicados a enunciados cortos, cuyo significado no es tomado en cuenta: "¿Qué bonitas son las flores? (Al escribir parece que el signo y no la función comunicativa define el tipo de enunciado)" (Rockwell 1984, p. 305). Tal y como se hace en los dos primeros grados: primero se enseña la grafía de las letras, posteriormente, su expresión oral y finalmente, ejercicios de significado.

La producción de textos -no la copia de otros- tanto de alumnos como de maestros puede sintetizarse en "enunciados, problemas, definiciones, resúmenes, listas, preguntas y respuestas a preguntas". En cambio, afirma Rockwell, "el 'texto libre' se observa sólo excepcionalmente" (Rockwell 1984, p. 307). Pocas veces se les pide a los niños que inventen preguntas a problemas; las prácticas de producción escrita se limitan a listados de palabras que empiezan con la misma letra, o a listados de animales, de productos de la comunidad, de bienes escolares, etc. Los alumnos también producen cuando deben contestar algún cuestionario, aunque siempre buscan contestar textualmente lo que dice la lección (lo que nos hace entender también el tipo de preguntas de que se trata); de hecho, aún cuando los maestros recuerdan a sus alumnos que no deben copiar,

afirma Rockwell, es una tendencia ritualizada muy difícil de modificar (Rockwell 1984, p. 308).

¿Quiere decir esto que los niños no son capaces de comprender y de producir significados por medio de la lengua escrita? Al inicio del apartado 2.2.1.1. he afirmado que los sujetos producen significados propios que pueden o no ser aceptados en el contexto en el que se encuentran. Rockwell observó estrategias implícitas en las actividades de lecto-escritura de los niños que revelan una alta capacidad de comprensión y de producción de significados:

"... las mismas actividades que se organizan para la enseñanza pueden posibilitar estrategias distintas que los alumnos ponen en práctica al enfrentarse con la lengua escrita. Los resultados pueden integrarse inconscientemente al proceso de enseñanza o bien quedar eliminados por contradecir 'las reglas' implícitas de la actividad escolar." (Rockwell 1984, p. 312)

Esto quiere decir que los niños saben interpretar el contexto en el que se encuentran y, nuevamente vuelvo al mismo principio: que la situación comunicativa determina el qué y el cómo se debe decir algo. Concretamente, de acuerdo con Rockwell, los niños hacen una doble interpretación a partir de la relación interpersonal básica del aula: por un lado, interpretan el significado del texto y por otro lado, interpretan lo que solicita el maestro, la representación institucional escolar dentro del aula (Rockwell 1984, p.312)

Obviamente el sistema de reglas para el uso de la lengua escrita en el salón de clases no se especifica en el plan de estudios, de hecho, se sabe poco de él. Pero se puede decir que:

- a) La relación asimétrica entre alumnos y maestro provoca una producción limitada y dependiente de los significados que los niños expresan a través de la lengua escrita en el contexto escolar.
- b) Que se pone mayor énfasis en la forma del texto (tipo de letra, márgenes, ortografía, tipo de hoja, etc.) de manera explícita que en el tipo de significados, puesto que éstos son determinados por el sistema de reglas sociales (escolares) de manera implícita.
- c) Que la escuela sólo transmite un cierto tipo de usos y funciones de la lengua escrita que no representan la amplia gama de sus usos y funciones sociales (Rockwell 1984, p. 318), sin embargo la apropiación de dichas funciones sociales servirá para otros contextos formales del sistema social.

Existe otro estudio que llega a conclusiones similares a los incisos anteriores. Emilia Ferreiro realiza una investigación en la que analiza el dictado en el primer grado escolar, como práctica introductoria a la lengua escrita, como una situación de aprendizaje. Se hicieron observaciones en tres distintos momentos del año escolar (al principio, a la mitad y al final). Se registraron 245 dictados realizados por 104 maestros distribuidos en tres zonas urbanas de tres estados de la República Mexicana.

Ferreiro parte de la idea de que existen prácticas de enseñanza que se inclinan a presentar el objeto de conocimiento como algo dado e inmutable; la escritura alfabética en general se presta a este tipo de prácticas, lo cual tiene que ver con lo que hablaré más adelante acerca de los significados sociales que

conlleva la lengua escrita (Ferreiro 1984, pp. 1 y s.)

Por otra parte, Ferreiro ha identificado que las prácticas de escritura más comunes en los dos primeros años escolares son la copia y el dictado, siendo la tradición para aprender a escribir; no obstante, en este nivel, la copia es "dibujo de letras" y no "escritura" (Ferreiro 1984, p. 3). De hecho, Ferreiro desmiente la idea de que el dictado pueda ser una práctica de escritura "real":

"...creemos que la simple graficación de un texto producido por otro, fuera de todo contexto significativo y de toda intención comunicativa, no constituye una situación de escritura real. Como veremos, en el dictado escolar no se trata de indagar cómo piensan los niños que se podría escribir algo diferente de lo que ya han escrito, es decir, cómo pueden generar formas nuevas a partir de las anteriores." (Ferreiro 1984, p.3).

Ferreiro encontró que la situación de dictado más frecuente (más de la mitad de los casos) en las tres zonas sigue la fórmula "Presentación del texto + Repetición del mismo texto + Instrucciones gráficas u ortográficas" (Ferreiro 1984, p. 11). Las instrucciones tienen el objetivo de prevenir el error de manera obsesiva, a la cual Ferreiro califica como "horror al error". Los cuadernos de los niños reflejan esta situación, puesto que en ellos no hay lugar para el "razonamiento creador" (Ferreiro 1984, pp. 13 y s); todos deben contener los mismos listados de palabras y enunciados presentados con el mismo formato.

En síntesis, tres procesos de "desnaturalización" del lenguaje encontró Ferreiro en la práctica del dictado escolar, los cuales se refieren al sistema que Halliday considera el núcleo del sistema lingüístico: al sistema semántico. Los tres

procesos son: "vaciamiento de significado", empobrecimiento del lenguaje y sustitución de unidades lingüísticamente significativas (palabras, y enunciados) por unidades no-significativas (fonemas y sílabas). Si seguimos con la línea de Halliday, en pocas palabras Ferreiro no encuentro texto en el dictado escolar. En el 94% de los dictados analizados no hay similitud semántica (Ferreiro 1984, p. 20).

Por ejemplo, suelen dictarse frases como "Esa osa uso hizo", "Tita asa ese oso", o bien, en el mejor de los casos "La vaca tiene botas"; esto cuando se trata de enunciados, pero las listas de palabras presentan el mismo problema: "chacho, pecho, chino, chile". En estos casos la razón del dictado son las reiteraciones fonéticas, las cuales reducen la escritura a una transcripción de sonidos, por lo tanto el texto está vacío de significado, su núcleo son los fonemas, o sea, no hay texto.

Esto hace, según Ferreiro, que el vocabulario y los enunciados del dictado tradicional sean sumamente predictibles, lo que demuestra lo empobrecido que se encuentra el lenguaje en estas situaciones. A la vez, por la misma razón, los niños logran interpretar lo que el maestro desea que hagan:

"...paradójicamente, aunque la predictibilidad no ayude a comprender la lengua escrita, puede ayudar quizás a que aparezca sobre el papel lo que el maestro desea ver aparecer." (Ferreiro 1984, p.24).

Ferreiro encontró otros elementos en los que se presenta el "vaciamiento de significado", como la relación entre cuestiones ortográficas y "nombres-clave", como: feria, con la de "foco", Beto con "la b de burro", río con "r, la letra de avión" (Ferreiro 1984, p. 41).

Otro ejemplo es el dictado en donde predomina el silabeo y los fonemas y no las palabras o frases integradas:

"Uno. Li, primero esa sílaba, li-ma, l/-i-/m/-a, Dos, /m/-e, me, /m/-e-/s/-a, /m/-e-/s/-a, me-sa, Tres, te, /t/-e, /t/-e-/l/-a, /t/-e-/l/-a, /t/-e-/l/-a, te-la, Cuatro, /m/-o, la /m/ con la o, /m/-o, mo-ta, mo-ta, primero mo y luego /t/-a, /m/-o-/t/-a, mo-ta, mota [continúa]."

En este dictado de solo seis palabras Ferreiro encontró treinta y cuatro repeticiones, de las cuales sólo tres reintegraban la palabra (Ferreiro 1984, p. 52). Sólo el 3% de los dictados analizados incluyeron repeticiones integradoras (Ferreiro 1984, p. 55).

En conclusión, la función primordial del lenguaje no es tomada en cuenta en este tipo de práctica escolar. Ferreiro observó esto en la totalidad de los dictados. A pesar de ello, en el análisis de algunos cuadernos de los niños no se encontró ningún caso que reprodujera exactamente el dictado de la maestra (Ferreiro 1984, p. 72).

Lo que me interesa resaltar de estas investigaciones es la función que juega la escritura en el contexto escolar; en ambas encontramos que dentro de la escuela se transmiten usos limitados de esta práctica, los cuales, de ninguna manera enseñan la riqueza de opciones que nos presta la escritura; los niños introyectan una práctica para ellos inútil y desagradable, desde su aprendizaje en el primer año de primaria, hasta el sexto año, en donde la lengua escrita se utiliza con mayor frecuencia para reproducir, más que para producir.

2.2.2. La redacción libre como práctica escolar

La redacción libre, en cierta forma, se contraponen en absoluto a las prácticas de lengua escrita más comunes en la vida cotidiana de la escuela. Hemos visto que los niños son capaces de anotar palabras sin saber lo que significan. Pero en la redacción libre sucede lo contrario: en ella los niños producen textos en el sentido de Halliday, creados por ellos mismos. Ya lo ha apuntado Rockwell en otra parte, el material obtenido de los textos libres "refleja la auténtica expresión escrita de los alumnos, del tipo que rara vez se produce en la práctica escolar cotidiana" (Rockwell 1986, p. 22).

Cuando los niños no producen significados propios, no lo hacen debido al contexto en el que se encuentran. En prácticas como la redacción libre, en cambio, es posible que los niños encuentren sentido de la escritura, no obstante ¿existe alguna influencia de las prácticas cotidianas de escritura en la redacción libre?

El objetivo de la redacción libre en la escuela es la construcción de un discurso propio, la creación, la recreación, la expresión. Al principio de este trabajo con la experiencia de Pablo Latapí intenté explicar que en la producción de un texto intervenían varias habilidades y capacidades del sujeto, no sólo el saber transcribir los sonidos a grafías. No, porque saber escribir implica conocer un sistema independiente de la lengua oral y saberlo utilizar para construir ideas, para expresar sentimientos propios.

Es a lo que se refería Alfredo Hurtado al definir la post-

alfabetización como el alcanzar el grado mínimo de confianza en la producción de un texto simple (V. 1.). El mismo considera un gran mérito de aquellos maestros de los dos primeros grados de primaria que logran que sus niños lleguen a expresarse "a gusto" por escrito, sin preocuparse de sus faltas de ortografía o por faltas irrelevantes de construcción (Hurtado, p. 100). Queda claro que un niño con faltas de ortografía que siente propio al sistema de escritura porque lo ha demostrado con sus producciones, escribe mejor que otro niño que "copia bien" o "escribe" bien un dictado, pero que es incapaz de producir un texto propio.

El expresarse "a gusto" no sólo quiere decir que el sujeto domina el sistema de escritura. Cuando se produce un texto propio significa que el sujeto también se siente "a sus anchas" en la situación en la cual se encuentra. En el apartado 1.3. he señalado lo que dice Bernstein: cuando una persona controla plenamente su papel en las relaciones sociales, también produce su propia expresión, individualiza sus significados. Exactamente es lo que se espera en la redacción libre.

La redacción libre también tiene que ver con lo que Lucero y José Acosta denominan "educación sensorial", la cual enriquece a la sensibilidad humana, la ejercita y, por tanto le proporciona elementos para desarrollar una expresión creativa y llena de significados propios (Acosta y Acosta, p. 105). Para que esto ocurra dentro de la escuela el proceso de enseñanza-aprendizaje debe favorecer la espontaneidad de los alumnos. Inclusive, los autores afirman que si la expresividad no se ha desarrollado en aquellos que ya están "alfabetizados", los métodos naturales

pueden servir para educarla, puesto que se encuentra "latente".

La educación sensorial integra otros canales libres de la expresión humana, como la danza, el modelado, el canto, el dibujo y, sobre todo, el habla (Acosta y Acosta, pp. 105 y s.). El principio de estos autores es: "...no enseñemos español si antes no enseñamos lenguaje y para enseñar lenguaje es necesario apelar primeramente a las potencialidades expresivas del hombre." (Acosta y Acosta, p. 106)

¿Cómo se desarrolla la redacción libre dentro del contexto escolar? Como anteriormente dije, son muy pocos los estudios sobre las prácticas de la lengua escrita en la escuela que hayan sido realizados bajo un enfoque sociológico o antropológico; tampoco es común encontrar análisis de textos infantiles. Sin embargo, aunque no se trata de una investigación hecha en la primaria mexicana, existe un estudio sobre la creatividad verbal en los niños que llevó a cabo Raquel Desrosiers en Canadá a través de textos escritos libres redactados en el contexto escolar.

Desrosiers descubre que los niños juegan con el lenguaje en la redacción libre y, así como obtiene textos muy creativos, también se enfrenta a "la falta de aptitud" de muchos niños para "expresarse realmente a través de la escritura". Estos niños no superan "lo real", lo describen, pero no lo interpretan, no lo traducen a una visión personal y se quedan en lo común. Desrosiers lo atribuye a que la función de este tipo de textos es la de cumplir con un "deber" de la rutina escolar, mientras que en los textos creativos vio que sus autores sentían a la

escritura como un medio de expresión (Desrosiers, p. 9).

Los textos creativos lograron "transponer la realidad", desprenderse de lo real para pasar al mundo de lo imaginario, de lo desconocido, de lo personal, de lo subjetivo; lo dicho no encuentra una relación estricta con el mundo, más bien en el texto el autor propone otra realidad producto de la transformación de su propia percepción. El texto creativo es una recreación, no una imitación (Desrosiers, p. 20). Un texto creativo también se presta a diversas interpretaciones, exige la descripción⁴, es denso, lleno de significados nuevos, frescos, originales, impredecibles, inclasificables, únicos, sorprendentes, inhabituales (Desrosiers, pp. 21-24).

El modo de pensamiento que en estos textos se refleja es el intuitivo, no el lógico; son producto de la inspiración y del ingenio, se orientan hacia la flexibilidad del "espíritu", presentan juegos de ideas, de palabras, de figuras, con coordinaciones "ilógicas" o "ilegales" cuyas variaciones de significado despistan y sorprenden al lector. No por ello son textos desorganizados, por el contrario, presentan un alto grado de integración, de armonía y equilibrio (desde el punto de vista lingüístico); la integración es lograda por un dinamismo de los elementos del texto, del pensamiento del autor; la integración regula la amplia flexibilidad, así, cualquier significado absurdo aparece justificado (Desrosiers, pp. 25-28).

Los textos no creativos, en cambio, no superan lo real, recurren a estereotipos, no requieren de interpretaciones, son triviales y rígidos; son estáticos y en ocasiones, desestructurados; son predictibles y pobres de significado, son

impersonales, clasificables, productos de la imitación.

Desrosiers encontró un término medio entre ambos extremos, es decir, textos con ciertas orientaciones a la creatividad y a la no-creatividad.

Desrosiers llevó a cabo su investigación con niños de Quebec pertenecientes a dos medios socioculturales (elevado-urbano y medio-rural); trabajó 320 textos obtenidos en la situación escolar, pero con visitas previas a los grupos de experimentación para "sensibilizar a los alumnos para la creatividad, desorientarlos mediante actividades distintas de las que la escuela presenta normalmente, crear una fuerte motivación en los niños para la expresión escrita." (Desrosiers, p. 32).

Los autores fueron 160 niños que escribieron dos textos cada uno; el tema del primero fue sugerido: "Elle était rouge..." y el segundo fue totalmente libre. El tipo de tema sugerido no fue un obstáculo para la creatividad de los niños, pues la mayor cantidad de los textos que obtuvieron el puntaje más alto perteneció al primer grupo (16 contra 4). "Elle était rouge..." no es un tema que determina u orienta, pero sí que estimula; el grado de desviación de los textos creativos acerca de este mismo tema es muy alto (Desrosiers, p. 34).

Se definieron tres niveles de creatividad y se obtuvo un total de textos en cada uno de ellos: en el nivel inferior se situó el 35.3% del total, en el nivel medio el 57.5% y en el nivel superior el 7.2%. La razón que da Desrosiers acerca de la escasez de textos creativos es que la escolarización disminuye la producción creadora (Desrosiers, p. 34).

Según los grupos de edad cronológica (de 8 a 11 años),

Desrosiers no encontró diferencias significativas en la puntuación media de creatividad.

Para un análisis en dos planos, el lingüístico y el morfológico, Desrosiers tomó 80 textos de los 320 bajo normas estadísticas y encontró la siguiente distribución (Desrosiers, p. 34).

NIVEL DE CREATIVIDAD	ELEVADO-URBANO	MEDIO-RURAL
Inferior	9	11
Medio	34	6
Superior	19	1

CUADRO 1

Desrosiers no sobrestima estos resultados, sin embargo no descarta la importancia de las condiciones familiares y sociales en la "evolución intelectual del niño". En la presente investigación he adoptado la postura expuesta en la primera parte a propósito de la lecto-escritura como práctica cultural. No se trata de que el grupo de niños de clases bajas posean "menos" inteligencia que aquellos que pertenecen a los grupos de clases altas, sino que desarrollan otro tipo de capacidades acordes con su contexto social y que no necesariamente se adaptan a las exigencias del contexto escolar.

Las investigaciones de Rockwell, Ferreiro y Desrosiers nos demuestran que no es común la práctica de la redacción libre en el contexto escolar.

Lo que se expresa por medio de las prácticas de escritura son los aprendizajes de los significados oficiales, lo cual

dificulta la comprensión de los niños de otros usos de la lengua escrita. Se olvida la función comunicativa del lenguaje.

Aun así, los niños son capaces de crear textos escritos. El problema que parte de aquí es si los niños suelen comunicar significados propios a través de ellos ¿saben cómo? Es decir, una cosa es dominar el sistema de escritura en sus aspectos lingüísticos y otra es dominar las normas del contexto de situación que permitirán al emisor expresarse espontáneamente.

En general, los niños usan el lenguaje para hablar, platicar con la gente que los rodea. La escritura es algo nuevo para ellos ¿es esto un obstáculo para expresar sus propias ideas?, ¿por qué la apropiación de la lengua escrita es más difícil que la de la lengua hablada?

NOTAS

- (1) Firth la entendía como una "representación abstracta del entorno en términos de ciertas categorías generales que tienen importancia para el texto.
- (2) Por ejemplo, en el texto que presenté al inicio de este apartado, la maestra no utiliza las expresiones de sus alumnos; ellos mismos, incluso, controlan su vocabulario cuando está presente la maestra; es evidente que no se dirigirán a ella como "Oye, vieja"; es posible que tengan que levantar la mano para pedir la palabra y dirán: "Maestra..."
- (3) Aunque en las situaciones informales el núcleo no es la transmisión de significados oficiales, ésta puede realizarse de manera indirecta.
- (4) Rockwell distingue tres procesos de "apropiación" de la lengua escrita que se presentan simultáneamente: el primero sobre la estructura de la lengua escrita en sí; el segundo es de los usos escolares de la lengua escrita, de "encontrar sentido" a sus reglas (en el sentido normativo señalado por Jiménez-Ottalengo sobre la situación comunicativa. V. 2.1.1.); el tercero es la apropiación de los contenidos del currículo oficial o académico comunicados a través de la lengua escrita (Rockwell 1984, pp. 302 y s.)
- (5) Como en la respuesta "textual" a una pregunta o en la toma del dictado de la frase "Tita asa ese oso".
- (6) Me refiero a la descripción por parte del lector o analista del texto.

3. CARACTERISTICAS SOCIALES DE LA LENGUA ESCRITA

"La escuela es muy bonita porque nos ayuda a aprender a leer y a escribir y nos salva de ser analfabetos. Sin embargo, en los lugares donde no hay escuela, como en las rancherías, la gente se va ignorante ... Esas personas no pueden ocupar un puesto de alta categoría por no saber leer ni escribir. Por eso digo que la escuela es importante para nosotros los mexicanos y gracias a ella, lograremos un México mejor."

LA ESCUELA

Un aspecto más que influye en la producción escrita dentro de la escuela es lo que el sistema de escritura representa socialmente; como todo sistema semiótico, la escritura contiene reglas sociales que controlan los significados expresados a través de ella. A este sistema de reglas, Hurtado lo ha denominado "monitor social de la lengua escrita".

En este apartado hablaré, de manera reflexiva sin intentar agotar el tema, acerca de dicho "monitor social", lo cual desembocará en ciertas implicaciones para los niños que asisten a la escuela.

3.1. Algunas características sociales de la lengua escrita

Una distinción muy común es la división que se hace entre la lengua hablada y la lengua escrita. Hay quienes consideran que la segunda no es más que la transcripción gráfica de la primera, sin embargo, otras opiniones se levantan en contra de esta concepción y consideran que la lengua escrita es un sistema autónomo, distinto al de la lengua oral. Aquí haré algunas comparaciones

entre la lengua oral y la lengua escrita, pero, insisto, no intento agotar una descripción de la segunda, sino sólo resaltar algunos elementos relevantes para el análisis de textos infantiles.

Los lingüistas actuales coinciden en ver a la lengua oral como un sistema propio de la naturaleza humana, puesto que se ha desarrollado en todos los grupos humanos, situación que no le corresponde a la lengua escrita, a la cual se le ha atribuido un carácter de suplementario. Pero al paso del tiempo, tal y como lo he mencionado en el apartado 1.1., la escritura ha llegado a ocupar un lugar muy especial, por lo menos, en la cultura occidental. Digamos que la escritura es un prestigio que rebasa su función de representar a la lengua hablada, hasta llegar a extremos incontrolables. Por ejemplo, el caso de las discusiones ortográficas: tal parece que pesa más el cómo se escribe que el cómo se dice. Saussure opina al respecto: "Es como si se creyese que para conocer a alguien vale más mirar su fotografía que su rostro".

Digo que las funciones de la lengua escrita llegan a extremos incontrolables porque se expanden a todos los niveles de lo social: al individual, al de grupo social, al de institución y al histórico. Es decir, las ambigüedades no se quedan en las discusiones entre los lingüistas, sino que nos atañen a todos, tanto en nuestras actividades cotidianas como en nuestro actuar histórico. Un ejemplo muy claro de esto es uno de los presentados por Angel Rosenblat en su "Fetichismo de la letra": el caso de "México" o "Méjico". Si nosotros, mexicanos, vemos escrito el segundo término, al instante saltamos y hacemos la

corrección, sobre todo cuando es un español el que lo ha escrito. Es cierto lo que dice Rosenblat, la "x" de México es una bandera, es para nosotros un símbolo de nacionalismo. Sin embargo, México se escribe así sólo desde fines del siglo XIX, cuando los "izquierdistas" adoptaron este arcaísmo para oponerse a los conservadores, quienes en cuestiones de lenguaje parecieron ser más modernos que los modernistas de aquella época (Rosenblat, p. 38 y s.). Lo cierto es que todos hemos introyectado el valor nacional del nombre de nuestro país, al cual respetamos profundamente.

Raúl Dorra considera que la lengua escrita es prescindible, puesto que un individuo debe adquirirla en "un esfuerzo deliberado por duplicar el sistema de la lengua oral", el cual, por ser natural, lo constituye como hombre, en cambio, la escritura es un sistema que requiere de una justificación para existir. No obstante, en la cultura occidental, la lengua escrita se vuelve imprescindible por las actividades que en ella se desarrollan (v. 1.) y en su proceso de expansión no queda más que ser impuesta:

"De este modo, la lengua escrita se muestra a sí misma llegando desde afuera y desde arriba como una imposición y un esfuerzo. Para que esta imposición pueda justificarse, la lengua escrita debe investirse con los atributos de la autoridad, rodearse del poder y del prestigio, ser una instancia privilegiada de la cultura, tener el peso de la Ley [...] Ante el aprendizaje de la lengua escrita ella aparece, pues, como un sistema de códigos ya formulados, en él no queda más que insertarse. Aprender a escribir es, en primer término, aprender esas reglas que presiden las distribuciones sintácticas, las transformaciones morfológicas, las variaciones ortográficas. Aprender a escribir es someterse a esta legalidad." (Dorra, pp. 44 y s.)

Cuando una persona no domina el sistema de escritura, cuando no tiene confianza en el uso que le da, la legalidad del sistema

-afirma Dorra- la hace sentirse constreñida, no sólo por el respeto a las normas, sino también por lo que va a expresar a través de él:

"...sentimientos y pensamientos que la sociedad ha consagrado como nobles y elevados [...] La lengua escrita exige el asentimiento. Pero no se trata de una simple simulación [...] Se trata de que también siente la obligación de convencerse de que ha escrito la verdad."

Lo interesante es que esto se presenta, de acuerdo con Dorra, en los no familiarizados con el sistema de escritura. En una investigación, Emilia Ferreiro encuentra ciertas coincidencias. Ella analizó las reacciones de niños de 4 a 6 años (edad preescolar) y de adultos analfabetas cuando se les preguntaba si frases negativas o falsas podían ser escritas ("Ningún pájaro vuela" y "Mamá no compró tacos"). Los resultados fueron sorprendentes, puesto que en distintos grados, las respuestas fueron negativas.

Principalmente, Ferreiro aporta ciertas explicaciones de carácter psicológico y epistemológico al respecto, por tratarse de un problema de relación entre realidad y representación. Sin embargo, no descarta las explicaciones sociolingüísticas acerca de la escritura como "objeto sagrado", sobre todo en el caso de los adultos interrogados: su situación de analfabetas los hace sentirse "minusválidos" en contextos en los que es imprescindible la lengua escrita, de la cual tienen una imagen "sacralizada", por tanto, el aceptar que por medio de la escritura sea posible expresar falsedades significa banalizarla o "desacralizarla" (Ferreiro 1981, pp. 92 y s.)

Esta "autocensura" -según la ha denominado Dorra- en el

momento de escribir responde a un temor a ser juzgados, es la introyección de las normas sociales que rodean a la lengua escrita; si escribir es un acto comunicativo, entonces sucede lo que ya he expuesto en el apartado 2.1.1. acerca de lo que se puede, se debe y se quiere expresar: hacemos una selección de todo el potencial de significados que nos es permitido expresar por medio de la lengua escrita, claro está, de manera inconsciente. Por ello, Hurtado se pregunta ¿qué "aprendemos" cuando aprendemos a escribir? El mismo opina que aprendemos a "filtrar" expresiones para reemplazarlas por otras. De aquí, Hurtado llega al concepto de "monitores":

"Aunque no conocemos el funcionamiento de estos filtros, vamos a asumir que son mecanismos de decisión sobre los índices sociales asociados con las representaciones lingüísticas, que llamaremos monitores [se refiere a los monitores sociales de la lengua] " (Hurtado, p. 78)

Asimismo, Hurtado habla de "monitores lingüísticos", aquellos que corresponden al sistema lingüístico como tal y son los que nos permiten aprender a distinguir y relacionar representaciones lingüísticas abstractas (Hurtado, p. 78)².

Ahora, aquí hemos llegado a un problema. Hurtado, en su división de dos sistemas lingüísticos, el oral y el escrito, se pregunta: ¿existe un monitor social y uno lingüístico para cada uno de ambos sistemas, o bien, comparten ciertas reglas de los dos tipos de monitores? En otras palabras, Hurtado habla de un monitor social y de uno lingüístico para la lengua oral y otros propios de la lengua escrita. El asume esto al proponer que cada sistema es autónomo, aunque ambos compartan algunos elementos lingüísticos y sociales (Hurtado, pp. 82 y s.)

Es muy probable que esto sea así, pero no es el objetivo de este trabajo profundizar en las correspondencias y discordancias de los monitores lingüísticos entre ambos sistemas, en cambio, los aspectos de los monitores sociales sí lo son en especial, puesto que actúan de manera directa en la producción espontánea de significados.

3.2. La lengua escrita como lengua formal

La dicotomía lengua oral/lengua escrita acarrea muchos problemas teóricos. Por ejemplo, Gunther Kress distingue de la siguiente forma a ambos sistemas:

1. La lengua oral es descuidada, vacilante, directa, espontánea (siempre y cuando el contexto en el que se presente no sea amenazador), es rica en expresiones y es interpersonal.
2. La lengua escrita es la antítesis de la espontaneidad, es deliberada, es permanente, es formal y más limitada que la oral en cuanto a sus procedimientos lingüísticos (Kress, pp. 69 y a.)

De todas estas características la que me parece confusa es la de la espontaneidad; en efecto, por todo lo que hasta aquí he tratado, en apariencia las normas asociadas a la lengua escrita parecen obstaculizar por completo esta posibilidad en su caso. En el de la lengua oral, de acuerdo con Kress si el contexto es amenazador, la espontaneidad queda eliminada, sin embargo ¿no sería también un problema para las expresiones escritas? Y en el caso de la lengua escrita, ¿por qué de antemano se le considera

la "antítesis de la espontaneidad"? ¿Qué aspectos de la lengua escrita no son espontáneos? ¿Se trata de una característica válida para todas las situaciones de escritura?

Estas preguntas son sumamente importantes para lo que aquí interesa, puesto que si la respuesta es afirmativa para la última de ellas, entonces esto representa un grave problema en la redacción libre infantil.

Antes de llegar a una afirmación tal, es más conveniente y esclarecedor volver a la relación explicada en el apartado 2.1. entre el texto y el contexto. Olvidemos por un momento la existencia de la dicotomía lengua oral/lengua escrita. Más bien, pensemos que la espontaneidad en la producción de significados depende del contexto de situación; de hecho, el lenguaje mismo puede estar formando parte de ese contexto debido a la función que esté realizando: ¿qué representa el lenguaje para su usuario?

En cierta forma, esto es lo que discute Claire Blanche-Benveniste en su análisis acerca del lenguaje formal, al que se refiere como "lenguaje dominguero" (Blanche-Benveniste, pp. 247-270) por ser una forma ceremoniosa o "barroca" del lenguaje.

Es el lenguaje que usamos en una situación de trabajo cuando hablamos con el jefe, o el que escuchamos en un discurso político, o el que se usa en los himnos nacionales... En fin, el lenguaje utilizado en las situaciones formales. A éste se contraponen otro tipo, el lenguaje cotidiano, el cual utilizamos diariamente cuando conversamos y corresponde a las situaciones cotidianas, ordinarias, informales.

El lenguaje dominguero suele ser asociado con el escrito a causa de la baja frecuencia de su uso y ciertos grupos sociales tienden a creer que si aprenden la lengua escrita podrán dominarlo⁴.

Una síntesis del análisis de Blanche-Benveniste puede organizarse de la siguiente manera:

1. Conocimiento del lenguaje formal:

- El lenguaje dominguero es conocido por todos, y se le considera más digno que el cotidiano. Esto es incorporado en la "competencia lingüística", en el desarrollo de la lengua materna. No obstante, no todos llegan a producir lenguaje dominguero: una cosa es comprenderlo, otra es producirlo.
- Por lo tanto, existe un conocimiento sobre el lenguaje difícil de evaluar a partir de las producciones de los hablantes; éste es el de las normas del lenguaje formal⁴.

2. Aprendizaje del lenguaje formal:

- El aprendizaje de las normas del lenguaje dominguero se realiza desde los procesos educativos informales, por tanto, cuando los niños llegan a la escuela ya conocen este tipo de sistema lingüístico (V. 1.1., los estudios realizados por Anderson y Teale).
- El lenguaje formal se aprende antes de aprender a escribir, sin embargo, en el proceso de socialización el individuo llega a identificarlos a tal grado que todos rechazamos el que determinadas expresiones no "domingueras" sean escritas.

3. Significado en el lenguaje formal:

- El lenguaje dominguero, en apariencia, siempre está asociado con el bien y la verdad.
- Al utilizar un lenguaje más ceremonioso con la lengua escrita, los significados que se traducen de la lengua oral pueden llegar a deformarse.

4. Situación y lenguaje formal:

- El lenguaje formal corresponde a situaciones formales.
- El lenguaje formal suele relacionarse con la manera de comportarse, de hecho, se piensa que si una persona "habla bien" es una persona culta, refinada, decente; sabe cómo actuar en las situaciones formales (propiedades de las personas "letradas")⁶.

5. Variedad lingüística y lenguaje formal:

- El lenguaje dominguero es relacionado con el lenguaje estándar, el cual corresponde a grupos sociolingüísticos privilegiados (clases medias, altas, de zonas urbanas, grupos intelectuales o considerados "cultos").
- El lenguaje formal puede ser expresado por medio del sistema oral o por medio del sistema escrito; este último es una representación gráfica de las variedades consideradas estándar de cada lengua.

De todo esto, lo que primero deseo resaltar es lo señalado en el punto dos acerca de la fuerte identificación entre el lenguaje formal y la lengua escrita, pues esto implica que la segunda adopta todas las características (normas lingüísticas y sociales) de la primera. Dado que la escuela es uno de los

principales agentes socializadores, los usos de la lengua escrita analizados en el apartado 2.2.2. contribuyen en gran medida a vincular a la lengua escrita con la formal. Muchos grupos sociales no tienen contacto con el lenguaje formal más que en la escuela, en cambio, otros grupos llegan a utilizar la lengua formal de manera, no sólo oral, sino también escrita, en otro tipo de contextos no escolarizados. Para ellos, la lengua escrita es más familiar, porque, además, tiene un mayor número de correspondencias con su propio dialecto.

No obstante, el asociar a la lengua escrita con la lengua formal, la escuela hace de ella la "antítesis de la espontaneidad".

Sugiero distinguir dos niveles de formalidad para la lengua escrita: el primero se refiere a su monitor lingüístico; el segundo a su monitor social.

1. "Formalidad" del monitor lingüístico son las reglas sintácticas, morfológicas y ortográficas del sistema de escritura. Ciertamente, para una persona que no domina dichas reglas, la lengua escrita puede ser una limitante de la espontaneidad, sin embargo, aunque no conoce bien el sistema, si es familiar para ella, cabe la posibilidad de que produzca un texto espontáneo aunque viole las reglas.
2. "Formalidad" del monitor social, la cual se presenta sólo si la situación es formal. En ella sólo será posible producir ciertos significados permitidos, que pueden llegar a limitar la espontaneidad de una persona; esto no ocurrirá si dicha persona, de acuerdo con Bernstein, domina el lugar que ocupa

en las relaciones sociales; ella podrá "jugar" con los significados.

Tanto la formalidad con un medio de expresión dado como el conocimiento y la familiaridad con el contexto de situación -aunque ambos sean formales- son factores que influyen en gran medida en el proceso de apropiación de ese modo de expresión.

De aquí que sea necesario regresar al contexto escolar para reflexionar acerca de lo que representa la lengua escrita para los niños como dimensión de la situación (modo), y poder formular hipótesis acerca de la posibilidad de apropiación de este medio de expresión y, por lo tanto, de la posibilidad de encontrar espontaneidad en sus actos de escritura.

3.3. Las normas de la escritura en el contexto escolar

Por un momento intentemos entender la posición de los niños que asisten a la escuela primaria y que se encuentran en la etapa de aprendizaje del sistema de escritura a través de prácticas de lecto-escritura. Específicamente ¿cómo puede un niño comprender las reglas, assimilarlas y producir algo con lengua escrita? No hablaré aquí de un desarrollo de los procesos mentales que se generan en el conocimiento del sistema; sobre lo que quiero hablar es del cómo un niño puede comprender la lógica de las reglas del sistema de escritura, sobre todo cuando éstas son convenciones sociales. Hurtado opina:

"Desde el punto de vista pedagógico es muy importante distinguir entre las reglas que el niño puede descubrir basándose en el sistema, en última instancia, en la gramática

universal, y las que el niño sólo puede aprender como una convención cultural más a partir de la enseñanza específica." (Hurtado, p. 91)

Para poder hacer lo que sugiere Hurtado sería necesario conocer muy bien la lengua a enseñar y poder hacer las distinciones que él señala, por un lado y por otro lado, conocer con profundidad el lenguaje que usa el niño para comprender su lógica y compararla con la del primero. ¿Por dónde empezar?

Quizás un buen punto de partida sea encontrar las situaciones en donde surgen fricciones lingüísticas, las cuales pueden estar generando problemas en el rendimiento escolar. Un ejemplo de esto son los trabajos realizados por Raúl Avila acerca del léxico y la ortografía de los niños de primaria, agrupados por nivel socioeconómico, zona, tipo de escuela y sexo.

El habla de tres tipos de problemas que aquí distinguiré como sociolingüísticos, al enfrentarse un niño al sistema de escritura:

"Si un niño es campesino, probablemente aprendió a decir **haiga, váyamos, juites, estrumento, inorante, oyr** y no las formas estándar. Para él esa pronunciación es absolutamente legítima -o lo es por lo menos hasta antes de que entre a la escuela- y, desde el punto de vista comunicativo o simbólico, sus palabras significan lo mismo que las empleadas en la norma culta. Ese niño [...] cuando tenga que escribir tendrá que enfrentarse, por lo menos, a tres problemas. El primero es pasar de lengua hablada a lengua escrita [se refiere concretamente a la redacción de un texto] [...]. En segundo lugar, por si esto fuera poco, cuando estos niños escriben no deben apoyarse en la modalidad lingüística que aprendieron en su familia, sino en la norma culta [...] Por último, y en este caso se trata de una jerarquización, está el problema ortográfico: el desfaseamiento de letras y fonemas y las incongruencias de algunas reglas [...]" (Avila 1986a, p. 16 y s.)

Estos tres problemas son los que enfrentan los niños que no utilizan la lengua culta fuera del contexto escolar, sin embargo, aún los niños que sí la manejan deben asimilar todos los procesos

necesarios para redactar un texto, así como todos los convencionalismos sociales, los cuales no suelen seguir una lógica natural. Pero, sin duda alguna, estos niños tendrán menos obstáculos que los primeros.

Avila considera que uno de los aspectos en los que la escuela pone especial atención es en la ortografía, la cual es vista como elemento indispensable para escribir "bien". Con el corpus de ocurrencias de palabras obtenidas de los textos infantiles del proyecto en el que se incorpora esta investigación, hizo un análisis de los errores ortográficos -a los que denominó "lapsogramas"- más comunes en los niños de tercero de primaria. Hizo una selección de los fonemas que presentan más confusiones en su representación gráfica; estos son: /b/ (b, v), /s/ (s, ce, ci, (z), /y/ (y, ll), así como la letra h.

El supuesto principal es que la ortografía del español en México representa el "español estándar", el cual en sus prácticas, corresponde a lo que Blanche-Benveniste ha entendido como "lenguaje dominguero" (Avila 1984b, p. 5). El total de ocurrencias que presentaron alguna de las grafías citadas fue de 69 602, de las cuales el 8.4% fueron lapsogramas. De las grafías, la que mayor problema presentó fue la h, que de 3 492 ocurrencias, el 39.9% fueron lapsogramas. El que le siguió fue el fonema /b/ con el 16.0% de lapsogramas y, finalmente los fonemas /s/ y /y/ con 4.7% y 4.3% de lapsogramas respectivamente (Avila 1984b, p. 6).

En relación con las variables sociales, los resultados dejaron ver que los niños con menos lapsogramas pertenecen al nivel socioeconómico alto y asisten a escuelas particulares (5.3%

en ambos casos), y los que más pertenecen a zonas rurales (13.9%) (Avila 1984b, p. 8). Puesto que la diferencia más significativa se presentó en el tipo de zona (urbana/rural) y, si se considera a la ortografía como un indicador, Avila afirma que los niños campesinos tienen poco contacto con las formas estándar del español y, por tanto, con la lengua escrita (Avila 1984b, p. 9).

Dentro del contexto escolar las normas de la escritura son impuestas de una manera unilateral; ya lo he expuesto anteriormente al presentar las prácticas escolares de la lengua escrita, en las que se insiste excesivamente en las cuestiones más formales del sistema. La situación escolar suele olvidarse de la función comunicativa de la lengua escrita, precisamente por el excesivo respeto que se le infunde. A ello responde el "horror al error" del que habla Emilia Ferreiro y se da más peso a la ortografía o a la gramática, cuando en realidad son otros aspectos los que importan en el proceso de apropiación de la lengua escrita. Avila escribe:

"La escritura del idioma español ha mantenido, a lo largo de su historia, la bijenzia del principio fono-ortográfico. Por eso en la actualidad los casos de falta de correspondencia entre la lengua hablada y la escrita son pocos, pero suficientes para distraernos de lo verdaderamente importante: la alfabetización y la calidad de la redacción. Son también suficientes para crear una barrera social entre quienes han aprendido la ortografía académica y quienes, a pesar de sus esfuerzos, aún cometen errores." (Avila 1986a, p. 36)

Efectivamente, de aquí podemos reafirmar lo que es el punto central de este trabajo: la práctica de la redacción, que no es más que la práctica real de la expresión escrita. No son los listados de los dictados ni las respuestas a las preguntas

sobre una lección, ni el saber distinguir conceptualmente un objeto directo de uno indirecto (estoy hablando de prácticas para niños en la escuela). Es la capacidad de producir significados propios por medio de la lengua escrita, como ya dije en otra parte, la capacidad de crear un **texto escrito**. El dar excesiva importancia a aspectos formales como lo es la ortografía sólo provoca frustraciones sociolingüísticas y fracasos escolares. La cita de Avila demuestra que un texto bien redactado es perfectamente comprensible a pesar de su ortografía.

Ahora ¿el lenguaje formal y, por ende, la escritura, pueden ser medios de expresión espontáneos para los niños? A lo largo de este trabajo no he mencionado la existencia de la literatura. A mi modo de ver, quien es capaz de crear un texto literario es un sujeto que ha logrado romper con un mito: la imagen sacralizada de la lengua escrita, porque es un sujeto capaz de dominar un sistema y no a la inversa, o sea, un sujeto que se deja dominar por el sistema. En el caso de los niños, es tarea de la escuela mostrarles y familiarizarlos con un medio de expresión que les abrirá las puertas a un espacio inmenso de conocimientos y no, por el contrario, subyugarlos con reglas incomprensibles para ellos'.

Quisiera finalizar esta sección y complementar la respuesta con la experiencia de Raquel Desrosiers tras haber realizado su estudio exhaustivo de la creatividad verbal infantil. En esta larga cita Desrosiers logra la reconciliación que he buscado:

"Los procedimientos del adulto y los del niño no pueden confundirse: el primero está atento a la obra que quiere producir, de ahí en él la estructuración que debe garantizar

la permanencia; el segundo obedece en principio a una necesidad de revelar lo que está en la intimidad de su ser. Este escribe bajo el impulso del instinto más que al dictado de un arte que domina. Mientras el poeta 'lucha con la tierra callada y aprende la resistencia de su propio tranquilo corazón de mudo' (Hébert, A. "Poésie, solitude rompue", en *Poèmes*, p. 67), el niño, si ha conservado su capacidad de maravillarse, se expresa rápida y espontáneamente. Esta espontaneidad de la expresión infantil le proporciona un carácter impresionante. Un poco como las pinturas de los niños, los textos cautivan y sorprenden, precisamente porque son fruto de la espontaneidad. Revelan el 'yo' y el mundo sin rodeos. Es propio del artista crear obras maestras que se amplían a medida que la mirada las contempla. Las pinturas y los textos de niños se revelan al instante. Hechizan, pero no podrían alimentar una prolongada contemplación. El universo infantil ¿no será una patria de paso en la que el hombre no se fija, pero a la que vuelve siempre como a lo que ha conservado el fulgor original y primitivo?..." (Desrosiers, p. 147).

NOTAS

- (1) Dorra, p. 45. El subrayado es mío.
- (2) Si volvemos a la cita de Jiménez Ottalengo (2.1.1.), encontraremos dos tipos de normas en la "actividad espontánea de expresarse": la primera es la normación de una lengua dada, la cual corresponde al monitor lingüístico de Hurtado; la segunda es la que arriba he mencionado sobre lo que se puede, se debe y se quiere expresar. Esta corresponde al monitor social.
- (3) Esto es parte del modo -según el concepto de Halliday- como dimensión de la situación y repito lo que he escrito en el apartado 2.1.1.: ¿qué función juega el lenguaje en los sucesos de la situación?, ¿cómo organizo los significados en una situación determinada? Dicha organización ¿es capaz de influir en el tipo de significados que produzco y recibo? Aquí nos encontramos en el punto en donde la forma y el contenido son unidad.
- (4) En otra investigación realizada por Ferreiro con adultos no alfabetizados existen algunos testimonios. A estos adultos se les hizo la siguiente pregunta: "¿Usted cree que cuando la gente aprende a leer y a escribir algo cambia?" Algunas respuestas fueron las siguientes:
"Sí cambia en el sentido de que se sabe expresar en otra forma. Como yo por supuesto digo la suidá; no se dice así ¿verdad? Y yo no puedo decir eso [...]; si supiera leer lo pronunciaría, pero así no."
"Como por ejemplo, cuando está hablando con una persona que es importante tiene uno que hablar con palabras... Porque cuando hablo yo en veces me llevo a turbar así [...], luego yo digo que ya sabiendo leer y escribir ya no se turba uno."
"...cuando uno ya sabe leer [...] ya no habla uno con groserías, sino decentemente."
"...pues ya tienen todo aquí en la cabeza... grabado... y los que no saben leer...pos no saben...nada" (Ferreiro, et al. pp. 224 y s.)
- (5) Por ejemplo, no porque el primer sujeto no puede pronunciar "ciudad" significa que no conoce esta manera de expresar el término que para él es "suidá".
- (6) Este último aspecto es tomado de Ferreiro et al., op. cit., p. 227.
- (7) John Downing entrevistó a veinte niños en cada uno de los grados de primero a sexto acerca de sus conceptos sobre la ortografía. Encontró que la confianza en sí mismos para deletrear iba disminuyendo a medida que avanzaba en cada uno de los grados, incluso, desde el primero se culpaban de su "mala ortografía" por no estudiar. Además, aunque consideraban que la ortografía es importante "...la catalogaban en los rangos más bajos de preferencia entre las asignaturas escolares." (DOWNING, p. 243.)

4. METODOLOGIA PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO DE TEXTOS INFANTILES

"A mí no se me hubiera ocurrido si yo fuera grande algo tan suave como esto: pedir a todos los niños de México que hicieran una composición ... Todos los viernes les dejaba hacer una, si se habían portado bien durante la semana, porque además de que se divertían, les ayudaba para la materia de Español ...

NÓ SE ME HUBIERA OCURRIDO

4.1. Proyecto "Análisis de textos infantiles"

4.1.1. Antecedentes

Hasta ahora, la enseñanza del lenguaje en el nivel básico en México ha sido apoyada por los libros de texto gratuitos, cuya elaboración ha estado en manos de diversos especialistas. En el año de 1972, el texto gratuito fue reformado en todas sus áreas. Específicamente, en el área de español participó el lingüista Raúl Avila y en el año de 1979, coordinó la realización de la última generación de los libros del 1o. al 3er. grados de primaria en el área de español.

De esta experiencia surgió la idea de invertir los papeles en la relación niños-educadores a nivel nacional: si bien hasta el momento los niños habían sido receptores al leer los libros de texto y los educadores habían jugado el papel de emisores, Raúl Avila propuso cerrar el circuito de comunicación al buscar la manera por medio de la cual los niños tomaran el lugar del emisor y los especialistas en enseñanza del lenguaje el de receptor.

La finalidad principal de esta propuesta consistió en conocer, en forma representativa, la cosmovisión de los niños que

asisten a la primaria mexicana, para que, a partir de ella, se pensara en nuevas alternativas para la enseñanza del lenguaje con una base objetiva (Avila 1984a, pp. 18 y s.)

La muestra representativa de la cosmovisión infantil serviría para ser analizada por educadores y lingüistas y así conocer las diferencias lingüísticas entre diversos grupos sociales a nivel nacional.

4.1.1.1. Concurso de redacción "Escríbelo"

Al tratarse de un circuito de comunicación, no sólo se pretendía estudiar el lenguaje de los emisores, sino que también se deseaba conocer la cosmovisión infantil para analizar las distintas posiciones de los niños frente al mundo.

De las modalidades de lengua escrita que desarrollan los niños en la escuela primaria, se seleccionó la redacción libre por ser un medio de expresión abierta que permite analizar la estructura lingüística de los niños, por un lado y su manera de pensar, por el otro.

Fue así como se llevó a cabo el concurso de redacción "Escríbelo" en el primer semestre del año de 1982, auspiciado por la Comisión Intersecretarial para la Defensa del Idioma Español, ya desaparecida. En él participó la mayor parte de las escuelas primarias del país (oficiales, particulares, estatales y federales). Dicha Comisión elaboró un folleto en el que se expusieron los objetivos del concurso, sus bases, los detalles de las características de los trabajos, el concepto de "redacción libre", las utilidades del concurso y el procedimiento para la

selección de los trabajos en cada estado de la República.

Como objetivo general se planteó el abrir caminos para que los niños mexicanos mejoren su capacidad de redacción y valoren, cuiden y aprecien su idioma (CIDIE, p. 3).

Las posibilidades que abría el concurso, concretamente, se sintetizan a continuación:

1. Estimular en los niños mexicanos el gusto por la expresión escrita y la integración de la literatura a su vida.
2. Recopilar suficiente material para que los educadores detecten los problemas más frecuentes de redacción, puntuación, ortografía y sintaxis en los niños mexicanos.
3. Conocer la visión de los niños mexicanos sobre sí mismos, su realidad, sus problemas e intereses.
4. Conocer la frecuencia con la que los niños recurren a términos regionales o de otras lenguas.
5. A partir de las tres posibilidades anteriores, por un lado, proponer una pedagogía lingüística acorde con las necesidades del país, y por otro, orientar a todos aquellos que elaboran material para niños (escritores, ilustradores, etc.) (CIDIE, pp. 3-7)

Las bases del concurso partieron del concepto de redacción libre, en el que se puso énfasis a lo largo de toda la convocatoria para no dejar duda alguna de lo que se entendía por ella:

"La función principal del lenguaje es la comunicación. Por medio del lenguaje el niño tiene la posibilidad de adquirir todo tipo de conocimientos. Además, a medida que su capacidad de expresión se enriquece, el niño confía más en sí mismo."

"Escribir es pensar. Y redactar bien es pensar con

claridad y orden; es, además, una vía para la expresión de sentimientos. Ya en la vida práctica es necesario llenar formularios, redactar cartas o informes, y hasta hacer de la escritura una forma de vida. Puede decirse que la escritura es la memoria a largo plazo, del hombre." (CIDIE, p. 6)

Una vez explicada la importancia de la redacción libre, se indicaba cómo debía ser el ambiente para que los niños no encontraran obstáculos ni presiones en el momento de desarrollar su texto:

"En vista de la gran importancia que tiene el redactar bien, el maestro estimulará a los alumnos para que redacten con libertad, creando un clima agradable de trabajo donde los niños expresen sus intereses, sus emociones, sus deseos y su visión del mundo sin ninguna traba. Además, aprovechará las circunstancias propias del medio, que él sin duda conocerá mejor que nadie, para invitar a sus alumnos a la redacción de un tema libre, aunque podrá sugerir, sólo para estimular la iniciativa del niño, temas como: 'El lugar donde vivo', 'Esto me pasó a mí', 'Me gusta...', 'Hoy', 'Mañana', 'Cuándo era chiquito', 'Yo soy...', 'Había una vez...' y otros." (CIDIE, p. 6)

Finalmente, dentro de la sección "Características del trabajo" se manifestó:

"El tema es libre porque se pretende favorecer la espontaneidad, gracia e imaginación de los niños, más que obtener perfección en los trabajos."

"Los trabajos no tendrán una extensión fija [...] Lo que se busca es no limitar la creatividad y el gusto por la redacción." (CIDIE, p. 5)

Y para el criterio de selección de los mejores trabajos, se determinó:

"Se escogerán los trabajos que reflejen con más fidelidad los intereses del niño, los escritos con más frescura y espontaneidad, pues es preferible una redacción original, viva y auténtica, a un trabajo sin errores, pero rígido." (CIDIE, p. 5).

El concurso se dirigió a los niños de 3o. a 6o. grados de primaria, debido a que sólo en ellos existe una cierta fluidez y confianza en la lengua escrita. Los niños de 1o. y 2o. de primaria, en cambio, están en las primeras etapas de la alfabetización, de acuerdo con los programas oficiales.

En la selección de los mejores trabajos de acuerdo con el criterio expuesto, participaron maestros, directores de escuelas, supervisores, directores federales de educación primaria, delegados generales y personalidades distinguidas de las letras y la cultura mexicana. Los textos seleccionados fueron doscientos y se publicaron en el libro *Así escriben los niños de México*, editado por la Comisión Intersecretarial para la Defensa del Idioma Español y por la Secretaría de Educación Pública'.

4.1.2. Muestra

Se buscó la participación en el concurso "Escríbelo" de la totalidad de los niños que estaban inscritos en el 3o., 4o., 5o. y 6o. grados de primaria en la República Mexicana, que en 1982 sumaban alrededor de 8 500 000. De ellos participó un 66 %, por lo que se recopilaron alrededor de 5 610 000 textos. Para realizar un buen análisis de los textos, se hizo necesario trabajar con un grupo representativo de los textos, de ahí que la SEP diseñara una muestra estratificada de acuerdo con las siguientes variables:

1. Tipo de escuela (oficial/particular);
2. Administración (federal/estatal);
3. Zona (urbana/rural)
4. Organización (unitaria -un maestro para varios grupos-/ completa -un maestro para cada grupo);
5. Nivel socioeconómico (alto/medio/bajo)
6. Grado (3o./4o./5o./6o.);
7. Edad (de 8 a 15 años) (Avila 1984a, p. 19)
8. Sexo (masculino/femenino).

Para la clasificación se hizo además una encuesta que fue aplicada a las escuelas participantes.

Para decidir el tamaño de la muestra se analizaron los niveles de confianza (confiabilidad de representatividad) para distintos "n" y se llegó a un total de 4 302 textos, el cual alcanza una confiabilidad que va del 87% (nivel socioeconómico) al 96% (grado). Esto quiere decir que la muestra recogida representa en alta medida a la totalidad de los textos obtenidos del concurso (Avila 1984a, p. 19).

A continuación presento el total de textos según las variables que analizaré en este trabajo (nivel socioeconómico, zona y escuela), y según el grado escolar. Cabe aclarar que no todos los textos cuentan con datos precisos sobre el grupo al que pertenecen, por ello algunos totales no coinciden con el total de la muestra.

Clasificación de la muestra por grado escolar

GRADO	FREC	%
3o.	1022	23.7
4o.	1107	25.7
5o.	1073	24.9
6o.	1099	25.5
Total	4301	99.8

CUADRO 2

Clasificación de la muestra por nivel socioeconómico

NIVEL	FREC	%
Alto	206	4.8
Medio	2570	59.7
Bajo	1449	33.7
Total	4225	98.2

CUADRO 3

Clasificación de la muestra por zona

ZONA	FREC	%
Urbana	3378	78.5
Rural	924	21.5
Total	4302	100.0

CUADRO 4

Clasificación de la muestra por tipo de escuela

ESCUELA	FREC	%
Oficial	2401	55.8
Partic.	1901	44.2
Total	4302	100.0

CUADRO 5

4.1.3. Área de análisis del lenguaje infantil

El objetivo principal del proyecto consiste en conocer el universo conceptual infantil para que la enseñanza del lenguaje tenga un punto de partida en el diseño de los planes y programas de estudio en el primer nivel educativo.

En el proyecto "Análisis de textos infantiles" existen dos áreas que analizan dicho universo conceptual: la primera es el estudio del lenguaje infantil y la segunda el análisis del contenido de los textos.

El estudio del lenguaje infantil se ha concretado en dos tipos de análisis: el léxico y la ortografía infantiles. Por su parte, el análisis del contenido de los textos ha clasificado a

cada uno de ellos de acuerdo con dos tipos de categorías: una temática y otra formal.

El presente trabajo se inscribe en la segunda de estas áreas, la cual será explicada con detalle más adelante. En este apartado me limitaré a describir en líneas generales, los procedimientos y los tipos de estudio del área del análisis del lenguaje infantil.

Cada uno de los textos fue codificado de acuerdo con las variables señaladas con anterioridad, esto es, a cada texto se le asignó una clave de identificación que contiene los datos del tipo de escuela, la administración, la zona, la organización, el nivel socioeconómico, el grado, la edad y el sexo.

Una vez clasificados, todos los textos fueron transcritos en hojas cuadrículadas para su procesamiento por computadora. La transcripción respeta la versión del niño y, al mismo tiempo, señala sus errores ortográficos y de puntuación, de tal forma que es posible obtener de la computadora tres versiones de cada texto:

1. La fuente, es decir, la transcripción del texto;
2. La infantil, tal y como los niños escribieron su texto;
3. La normalizada, la versión del niño sin errores de ortografía o puntuación (Avila 1985b, pp. 8.1. y s.)

Estas tres versiones servirían para alcanzar los objetivos particulares del análisis del lenguaje infantil:

1. "Estudiar el universo conceptual infantil a partir del léxico";

2. "Analizar los errores ortográficos y buscar sus posibles causas sociales y lingüísticas" y
3. "Redactar el Diccionario Infantil de México (Avila 1985b, p. 8.2.)

Los tipos de estudio que se han realizado por grado escolar y en relación con el nivel socioeconómico (alto + medio/bajo), la zona y el sexo, gracias a la ayuda de la computadora, han sido sobre:

1. El léxico infantil²
2. La ortografía²

El área del análisis del lenguaje infantil también elabora el Diccionario Infantil de México, tal y como fue planteado en los tres objetivos particulares arriba señalados. Actualmente se está finalizando el diccionario para 3o. de primaria y más adelante se espera continuar con los grados escolares subsiguientes.

4.2. Area de análisis del contenido de los textos infantiles

El objetivo particular de esta área del proyecto "Análisis de textos infantiles" consiste en conocer la visión de mundo de los niños expresada a través de la lengua escrita, tal y como lo ha escrito Avila: "...saber qué les interesa a los niños, qué los motiva y para qué emplean sus conocimientos de lectura y escritura en textos libres." (Avila 1984a, p. 20).

Un segundo objetivo particular es una especificación del primero: conocer la visión de mundo de los niños de acuerdo con los grupos sociales a los que pertenecen.

Otro de los objetivos particulares de esta área es ofrecer un material del contenido de los textos a distintos especialistas en humanidades y ciencias sociales cuyo interés sea reflexionar acerca de las concepciones de los niños.

Por lo tanto, era necesario crear una metodología que describiera y conformara un "perfil" de la muestra y que proporcionara elementos para distintas interpretaciones con objetivos específicos.

Asimismo, el análisis descriptivo debía permitir localizar fácilmente determinado tipo de textos para evitar la lectura de la totalidad, lo cual representaría un gran ahorro de esfuerzos y recursos para los investigadores interesados.

Lo que se requería entonces, era idear una especie de catalogación de los textos que permitiera dos cosas: la primera, clasificar el qué dijeron los niños y la segunda, identificar el cómo lo dijeron.

Para ello, Aralia López y Elsa Pallavicini desarrollaron una metodología fundamentada en el análisis del discurso dentro del

área de la literatura, por un lado, y en los textos de los niños, por el otro.

Debo señalar que la metodología que a continuación expondré fue totalmente diseñada por López y Pallavicini, fue aplicada al grupo de textos pertenecientes al 3er. grado de primaria. Posteriormente, el área del análisis del contenido pasó a manos de Rosario Lara y Ana Mireya Uzcátegui, quienes realizaron una revisión de las tablas de clasificación y finalmente yo realicé una segunda depuración que fue aplicada al resto de los textos. Es aquí oportuno aclarar que aprendí la metodología operativamente, por lo tanto, la exposición es el relato de mi experiencia en el procesamiento del contenido de los textos. Desafortunadamente no tuve la oportunidad de hacer contacto con las diseñadoras del método y es probable que mi explicación sea, más bien, la interpretación de la misma.

4.2.1. Puntos de partida

El punto de partida de López y Pallavicini fue el carácter de los textos, es decir, la redacción libre. Esto significa que los textos eran el resultado de una selección consciente por medio de la cual los niños habían expresado sus ideas y sentimientos propios, lo cual sería interpretado como proyección de su mundo emocional, intelectual e ideológico en el que se desarrollaban (López y Pallavicini, p. 1). Cada texto dejaría entrever contenidos provenientes de distintos niveles de consciencia del emisor, unos más profundos que otros (López y Pallavicini, p. 1).

De aquí, López y Pallavicini plantearon la siguiente hipótesis:

"...el estudio de los textos puede llevar a conocer la **visión de mundo** subyacente. Se entiende por **visión de mundo** una cierta manera de aproximarse a la realidad, tanto interna como externa, y de organizarla. En ella se expresan los valores de tipo subjetivo y colectivos reelaborados por la conciencia individual. Así, en la **visión de mundo** existe ya una interpretación del hombre y de la sociedad, lo cual implica, obviamente, una actitud y una valoración del mundo." (López y Pallavicini, p. 1).

Recordemos que la catalogación de los textos debía clasificar dos elementos: el qué dijeron los niños y el cómo lo dijeron. El qué permitiría identificar la expresión de valores subjetivos y colectivos desde el punto de vista de los niños y el cómo, se identificaría con sus modos de expresión; sin embargo, en la hipótesis formulada queda un elemento más: la actitud del niño ante aquello que expresa, ante sí mismo y ante el mundo.

La metodología debía rescatar estos tres elementos de cada uno de los textos y fue así como se partió de lo que en lingüística se denomina niveles de significación. Estos son el contenido y la expresión del texto⁴. Surgen de aquí dos categorías fundamentales: el **tema** (contenido) y el **tratamiento** (expresión). Finalmente, la categoría que identificaría la actitud del niño sería la **valoración**. Estas tres categorías serán definidas más adelante.

Cada una de ellas contiene diversas modalidades a las que llamaré **clases** que provienen de los mismos textos. El conjunto de clases forman una tabla de posibilidades para cada categoría, a partir de las cuales fueron clasificados todos los textos⁵.

4.2.2. Creación de las categorías para el análisis de contenido

Para la conformación de la metodología, Lopez y Fallavicini seleccionaron un grupo de textos que pudieran representar a la muestra de 4 302 textos; eligieron todos los textos publicados en el libro *Así escriben los niños de México*, 200 en total. Este grupo serviría para proponer una clasificación preliminar que después sería aplicada a los textos del 3er. grado y depurada constantemente.

1. Las categorías temáticas (el tema, el subtema y el motivo)

A partir de la lectura de cada texto se fueron perfilando las tablas de las clases de los temas y del tratamiento.

Particularmente con el tema, las analistas encontraron que cada texto podía ser una clase, lo cual representaba un problema para el resto de la muestra, pues se buscaba una manera de agrupar a los textos a partir de sus aspectos comunes y no de contar con 4 302 clases de temas. No obstante, también se deseaba llegar a la particularidad de los textos, sobre todo por su carácter de espontaneidad. De acuerdo con la hipótesis, los textos contenían valores subjetivos y colectivos; las categorías debían abarcar ambos aspectos. Fue así como surgieron tres niveles temáticos:

- a) El tema, el cual quedó definido como "...un concepto abarcador que supone un elemento o núcleo sustantivo alrededor del cual se puede predicar o decir algo. Se trata

de un concepto general que se transmite en el todo textual."
(López y Pallavicini, p. 3)

b) El **subtema**, entendido como una particularización del tema. Dentro de cada tema existe una clasificación que permite conocer más especificaciones del significado de los textos.

Así por ejemplo, el tema puede ser "aspiraciones" y dentro de éste existir diversos subtemas, como "desarrollo personal", "profesión u oficio" y "deseos afectivos", entre otros.

c) Finalmente el **motivo**, la unidad más relevante del significado. Es la particularización máxima del contenido y "apunta hacia su sentido o interpretación" (López y Pallavicini, p. 3). Los motivos son independientes del tema y del subtema, precisamente porque son interpretados y suelen ser subyacentes.

En cada texto se identificó una clase de tema, una de subtema y una de motivo, de tal forma que los aspectos en común entre los textos quedan detectados por el tema y el subtema y sus particularidades propias por el motivo.

3. El tratamiento

Las lecturas analíticas revelaron que los niños pueden utilizar distintas modalidades de expresión, distintas maneras de organizar su propio discurso; además, dichas modalidades son

estructuras propias de los niños, por lo tanto es difícil que sean comprendidas y nombradas por un adulto. Así por ejemplo, si un niño escribe una carta, puede ser clasificada como una epístola, sin embargo, desde el punto de vista literario no se trata de una epístola propiamente dicha.

Tratamiento es la categoría que identifica la modalidad de expresión, el cómo es tratado el significado en cada texto. A partir de él, de acuerdo con López y Pallavicini, podemos interpretar la actitud comunicativa del niño y relacionarla con la valoración.

4. La valoración

Poco a poco fue posible identificar algunas actitudes básicas de los niños en sus textos, las cuales podían encontrarse entremezcladas. Por ejemplo, la actitud de un niño puede ser humorística y afectiva al mismo tiempo. Dicha actitud se consignó en la categoría de la valoración.

La valoración del niño puede tender a ser negativa o positiva, así pues, a cada clase se le agregó un signo de + para indicar "positiva" y un signo de - para indicar "negativa", o bien ambos, cuando se presentaban las dos posiciones.

La valoración quedó definida de la siguiente forma: la interpretación que el niño hace de los significados que expresa. López y Pallavicini señalan que la valoración es la actitud del niño ante el mundo que lo rodea:

"La valoración supone una forma de relación con el mundo que nos permite observar las actitudes, las creencias y los valores que conforman la visión de mundo del individuo. Es aquello que modela en el hombre una

determinada manera de ser y estar en el mundo, y que tiene que ver con los diversos niveles de constitución y formación de la conciencia." (López y Pallavicini, p. 4)

4.2.3. Las clases de las categorías

De cada una de las categorías se propusieron varios listados de clases, los cuales fueron constantemente modificados, no sólo por las creadoras de la metodología, sino por mí misma. Pensemos que el análisis de los 4 302 textos nos llevó cuatro años, el primero dedicado al diseño de la metodología a partir del libro **Así escriben los niños de México**, y los restantes al análisis de toda la muestra. Puede decirse que las clases de las categorías eran evaluadas al finalizar el análisis de cada grado escolar; si existían cambios significativos era necesario revisar todos los textos ya analizados desde el principio para poder afirmar que toda la muestra había sido analizada bajo los mismos criterios.

Podría aquí definir cada una de las clases de cada categoría, pero esto resultaría interminable por la cantidad en cada una de ellas.

El Anexo I contiene las clases de cada una de las categorías. Para la interpretación que desarrollaré en el quinto capítulo, sólo retomaré algunas de las clases de las categorías temáticas y del tratamiento.

En general, puede decirse que las clases de la categorías que se depuraron más exhaustivamente fueron las temáticas (tema, subtema y motivo) debido a que se trata de categorías más tendientes a la descripción; en cambio, la valoración y el

determinada manera de ser y estar en el mundo, y que tiene que ver con los diversos niveles de constitución y formación de la conciencia." (López y Pallavicini, p. 4)

4.2.3. Las clases de las categorías

De cada una de las categorías se propusieron varios listados de clases, los cuales fueron constantemente modificados, no sólo por las creadoras de la metodología, sino por mí misma. Pensemos que el análisis de los 4 302 textos nos llevó cuatro años, el primero dedicado al diseño de la metodología a partir del libro **Así escriben los niños de México**, y los restantes al análisis de toda la muestra. Puede decirse que las clases de las categorías eran evaluadas al finalizar el análisis de cada grado escolar; si existían cambios significativos era necesario revisar todos los textos ya analizados desde el principio para poder afirmar que toda la muestra había sido analizada bajo los mismos criterios.

Podría aquí definir cada una de las clases de cada categoría, pero esto resultaría interminable por la cantidad en cada una de ellas.

El Anexo I contiene las clases de cada una de las categorías. Para la interpretación que desarrollaré en el quinto capítulo, sólo retomaré algunas de las clases de las categorías temáticas y del tratamiento.

En general, puede decirse que las clases de la categorías que se depuraron más exhaustivamente fueron las temáticas (tema, subtema y motivo) debido a que se trata de categorías más tendientes a la descripción; en cambio, la valoración y el

Deveraux- movilizan la ansiedad, se presenta la mayor probabilidad de distorsión en el análisis*.

El trabajo en equipo fue una solución: todos los textos fueron leídos por dos, tres y hasta cuatro personas. Con un grupo más numeroso ya habría sido difícil mantener una discusión productiva. En ocasiones, cuando el diálogo se viciaba, o llegaba a un callejón sin salida, el equipo consultaba a personas externas que emitían su opinión. El trabajo en equipo permitió lograr un equilibrio orientado a la objetividad. Dentro de los equipos de trabajo había analistas más experimentados que otros. Los primeros se encargaban de enseñar a los novatos el significado de cada clase de las categorías, mismas que sólo adquirían coherencia dentro de los textos.

Cada una de las clases poseía una clave numérica de identificación para el procesamiento por computadora de los textos (V. Anexo I). En la ficha de análisis se anotaba la asignación de claves que correspondían a cada una de las clases y se obtenía como resultado un código de análisis de contenido.

Cada texto poseía, además, un código que describía sus características propias: tipo de escuela, zona, número, nivel socioeconómico, grado escolar, sexo, edad y muestra a la que pertenecía (texto publicado en *Así escriben los niños de México* o texto no publicado).

Por lo tanto, el código de cada texto estaba constituido por una serie de claves para su identificación y otra para la clasificación de las categorías de análisis de contenido*.

4.2.5. El proceso de análisis de la totalidad de los textos

El segundo objetivo particular que señalé al principio del apartado 4.3.3. fue conocer las particularidades de los textos de acuerdo con el nivel socioeconómico, el tipo de escuela, la zona, la edad y el sexo, especificados en el código de identificación de cada uno de ellos.

López y Pallavicini convinieron en que una posibilidad para alcanzar dicho objetivo en el estudio de los textos a un nivel descriptivo, era el análisis de frecuencias de contenidos en relación con las agrupaciones de la muestra.

De hecho la idea de trabajar con códigos nació de la oportunidad de realizar algunos procesamientos del análisis con la ayuda de la computadora.

Procedimos de la siguiente manera:

1. Creación de archivos por grado escolar, los cuales contienen los códigos de identificación y los códigos del análisis de contenido de cada texto (nuestro ejemplo, en la computadora, se captó: 9 726 3 6 2 0 1 - 4 15 8 2 452).
2. Cruces de variables por grado escolar. Se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de los siguientes cruces de variables de cada grado escolar:

Tema		Nivel socioeconómico
Subtema		Zona
Motivo	con	Tipo de escuela

Tratamiento

Sexo

Valoración

3. Totalización. Debido a que el análisis es de frecuencias con respecto a variables sociales, se pensó que los resultados que se obtendrían serían más válidos si incluían a toda la muestra.

Los cruces de variables que incluyen a toda la muestra son los siguientes:

Tema		Nivel socioeconómico
Subtema	con	Zona
Motivo		Tipo de escuela

Aún falta realizar las totalizaciones que incluyan la valoración, el tratamiento, el sexo y la edad.

NOTAS

- (1) "Un concurso de tal magnitud hubiera sido imposible de realizar si no se hubiera propuesto un procedimiento piramidal de selección. Además, como se indicó en las bases del concurso, la idea era tener muchos triunfadores, de manera que los textos que se publicaran fueran proporcionalmente representativos de cada grado, cada tipo de escuela y cada entidad federativa. Esto se logró en buena medida, gracias a la colaboración de la comunidad escolar: participaron en la selección los maestros, los directores, los inspectores y otras autoridades educativas. Posteriormente, el equipo editor hizo una nueva selección que envió a un jurado compuesto por escritores y literatos de prestigio. Los miembros del jurado escogieron dos textos por cada grado y por cada entidad federativa: son los que aparecen en el libro, más algunos otros que ellos no pudieron leer porque llegaron demasiado tarde. En esos pocos casos la decisión final fue tomada por los editores." (Avila, "Prólogo", en *Así escriben los niños de México*, p. 9).
- (2) Todos estos análisis tienen el objetivo de reflexionar acerca de las diferencias del léxico utilizado por cada subgrupo social, por medio de análisis comparativos. Los detalles de los procedimientos y de los resultados obtenidos del estudio del léxico infantil han sido publicados por Avila en las **Actas del 45 Congreso Internacional de Americanistas**, celebrado en Bogotá en el año de 1985 en su ponencia "Las palabras de los niños: tercer grado de primaria" y en las **Actas del II Congreso Internacional del Español de América**, llevado a cabo en el año de 1986 en la ciudad de México en su ponencia "Léxico infantil de México: palabras, tipos y vocablos".
- (3) Los detalles de las investigaciones de Avila sobre ortografía han sido publicados en las **Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**, realizado en Santo Domingo en el año de 1984 en su ponencia "Ortografía y estrato social" y algunas reflexiones posteriores en "Sólo para tus oídos", una muy sugerente ponencia que propone una reforma ortográfica y que fue leída en el simposio sobre "Sistemas de escritura y alfabetización", en la ciudad de México en el año de 1985 y publicada en el libro **Escritura y alfabetización**, en el año de 1986.
- (4) La significación es un concepto que proviene de la tradición saussuriana, la cual habla de tres partes constitutivas del signo lingüístico: el significante, el significado y la significación; ésta última es sintetizada por Ducrot y Todorov como aquella relación vertical que guardan el significante (la parte del signo que puede "hacerse sensible") y el significado (el concepto). Significante y significado no existen por sí mismos, sólo en la relación

(significación). Ducrot y Todorov afirman: "el significante como tal es, pero no significa" y, a su vez, "el significado sin el significante es indecible". (DUCROT y Todorov, p. 122).

- (5) Esta metodología de análisis de contenido se ubica, de acuerdo con Michel Pécheux, en el análisis de contenido clásico, en donde el concepto de significación se refiere a la relación funcional entre expresión de significados y medios de expresión de esos significados; el contenido es entendido como el significado y los medios son la parte formal del proceso de significación (Pécheux, p. 24).
El análisis de contenido clásico -siguiendo a Pécheux- consiste en caracterizar un segmento del texto y colocarlo en una de las clases de equivalencias definidas; el analista identifica, según su juicio, en ese segmento la presencia o la ausencia de dicha característica, es decir, busca indicadores que detecta por su agudeza y sensibilidad para poder ubicar al texto dentro de una de las clases de equivalencias.
- (6) Es tal y como Keneth Goodman define la lectura, al retomar el punto de vista de Dewey: una lectura nunca posee un sólo significado. Leer es "obtener sentido de lo impreso" y obtener sentido de lo impreso es "construir ese sentido". El significado "no es una propiedad del texto; la construcción del significado es implicada por la transacción. La verdadera transacción es entre el lector y el escritor a través del texto." (Goodman, pp. 86-88). El subrayado es mío.
- (7) Podía suceder lo que Deveraux define como contratransferencia en psicoanálisis: "Es la contratransferencia la suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante el que la hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades inconscientes, deseos y fantasías, por lo general infantiles." (DEVERAUX, p. 71).
- (8) "Distorsión y angustia: Los estudios de tests proyectivos, de percepción como función de la personalidad, de aprendizaje en estado de ansiedad, así como el escrutinio de los fenómenos de transferencia y contratransferencia indican que la distorsión es específicamente marcada allí donde el material observado moviliza la ansiedad." (Deveraux, p. 72).
- (9) Para comprender este proceso usaré el ejemplo del análisis de un texto, desde su fichado, hasta la asignación de códigos.

09 726/3/6/2/0/1

TRATAMIENTO:
VALORACION:

"Este era un día en mis vacaciones que salimos de paseo a la ciudad de México toda mi familia y, como ahí viven mis abuelitos que nos quieren mucho, nos fuimos a su casa donde pasamos todas las vacaciones; [...] duramos dos semanas [...] Como mi abuelita tiene un perrito muy bonito; nos divertimos jugando con él [...] Un día que platicábamos adentro, [...] estaban abiertas las puertas del corral y como mi abuelita vive cerca de la carretera, [...] nosotros pensamos que [el perrito] quería [pasarla] [...]; cuando lo fuimos a buscar, lo encontramos muerto porque lo habían machucado. [...] Desde entonces quedamos muy tristes y solos, ya no nos podíamos divertir; si nos divertíamos, pero no tanto [...] Se llamaba 'Pinto', [...] era de color blanco con manchas negras y era muy comelón; [...] mis abuelitos quedaron solos [...] Cuando volvimos a ir ya tenían otro perrito y le pusieron 'Chocolate'; [...] nosotros le decíamos 'Cariffo' porque era muy cariñoso y jugamos con él. Y así, con él, también nos divertíamos [...], era de color café."

"EL PERRITO"

Primero fueron fichados todos los textos por grado escolar, en las etapas iniciales del proyecto. La siguiente etapa consistió en el análisis de los textos por grado escolar.

El texto era leído en voz alta por uno de los analistas y se procedía a su clasificación:

Tema: En este ejemplo, el tema general es "animales" y se anotaba en la sección superior izquierda de la ficha. Asimismo, se escribía la clave 04, correspondiente a este tema, debajo del código de identificación.

Subtema: El subtema "animales reales" se consignaba en la sección central superior de la ficha. La clave 015 correspondiente a "reales" se anotaba junto a la clave de tema (04.015).

Tratamiento: En este caso, "narración", se anotaba en la parte superior izquierda, debajo del tema y la clave 08 de esta clase, junto al subtema.

Valoración: "Afectiva (+)" se escribía debajo del tratamiento; la clave 02 correspondiente era consignada junto a la clave de tratamiento.

Motivo: Para este texto "reparación de pérdida", el cual se escribía en la parte superior derecha de la ficha, sobre el código de identificación, y la clave 0452 se ubicaba junto a la clave de valoración.

Así pues, el código del análisis de este texto fue:
04.015.08.02.0452.

5. LOS CONTENIDOS DE LOS TEXTOS INFANTILES

Hasta aquí he expuesto cuatro cuestiones fundamentales:

1. La importancia del conocimiento y dominio del sistema de escritura en nuestra sociedad.
2. La escuela primaria como agente principal de la enseñanza del sistema de escritura.
3. Las variedades lingüísticas que se presentan dentro del contexto escolar, tanto a partir de la formación lingüística de los sujetos participantes como a partir de los usos que se hacen del sistema de escritura en dicho contexto.
4. La descripción de una metodología para analizar textos infantiles escritos en el contexto escolar, productos de la práctica denominada "redacción libre".

Lo que aquí revisaré es el contenido de dichos productos para llegar a una conclusión acerca de lo que los niños comunican a través de la lengua escrita dentro del contexto escolar, según la agrupación social a la que pertenecen, de acuerdo con algunas variables utilizadas para la clasificación de la muestra.

A partir de esta revisión podemos formar una idea de la manera como los niños practican la redacción libre en la escuela primaria mexicana y es posible que surjan de aquí posibles problemas en determinadas agrupaciones sociales.

Estos problemas se refieren al aspecto comunicativo de los textos infantiles, esto es, intentar detectar si realmente los niños entienden a la redacción libre como una práctica de expresión de ideas y sentimientos propios.

Es claro que estos problemas serán analizados en un nivel

macrosocial, no micros social ni mucho menos, individual, debido al tipo de metodología para "extraer" los contenidos de los 4 302 textos infantiles. Recordemos que lo que se consignó de cada uno de ellos fueron los aspectos en común con respecto al resto de los niños, incluso en la categoría de los motivos, que es la más particular.

Para esta investigación he considerado dos tipos de variedades lingüísticas dentro del contexto escolar:

1. Las variedades del usuario (dialectos)
2. Las variedades de usos

Algunos dialectos son más privilegiados que otros y las expresiones lingüísticas no legitimadas son rechazadas en ciertos contextos. En el escolar -un contexto formal- el legitimado es el estándar, propio de los estratos sociales medios y altos, y de zonas urbanas. Esta variedad lingüística es la que oficialmente enseña la escuela.

La formación lingüística propia de los alumnos puede ser muy diferente a la formación lingüística que la escuela pretende enseñar. De aquí surgen dos planteamientos:

1. Es conveniente que los educadores conozcan la formación lingüística de los niños que asisten a la escuela con el objeto de:

- a) Saber si el desarrollo lingüístico de los niños es satisfactorio con respecto al grupo social al que pertenecen (no con respecto al sistema lingüístico "oficial").
 - b) Identificar las diferencias lingüísticas entre los dialectos de los niños y el dialecto oficial.
2. Dar una nueva orientación a la enseñanza de la lengua materna a partir de la cual el objetivo sea el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños y, con ese fundamento enseñar las variedades lingüísticas oficiales.

Las variedades lingüísticas oficiales no se refieren exclusivamente a los dialectos, sino también a ciertos usos del sistema lingüístico, como lo es el escribir. Dentro del contexto escolar la escritura se enseña dentro de un marco formal, el cual llega a limitar la gran diversidad de prácticas de escritura, como la redacción de textos cuyo principal objetivo sea el comunicar significados propios.

Una de estas prácticas es conocida en la escuela como "redacción libre". Esta práctica, de acuerdo con las investigaciones de Rockwell y Ferreiro, es poco común en la escuela primaria mexicana, precisamente porque los usos del sistema de escritura predominantes son formales. ¿Qué expresan los niños por medio de la lengua escrita? ¿Cómo son los textos escolares de los niños? En los grados avanzados de la primaria ¿los niños se han apropiado del sistema de escritura para expresar sus pensamientos?

El sistema de escritura, por otra parte, es un sistema más rígido que el sistema oral, por ello, en muchas ocasiones, se le

ha considerado una lengua no "natural" y, por lo tanto, que requiere de una enseñanza sistemática. Es decir, la lengua materna es aprendida de forma natural, en nuestro contexto más próximo y desde el momento en que nacemos la usamos en forma oral.

Aunado a esto, la lengua escrita es un sistema que responde a las normas lingüísticas del dialecto estándar, por lo tanto, los niños que utilizan un dialecto distinto deben realizar dos aprendizajes: el primero se refiere a las normas lingüísticas del dialecto estándar y el segundo a las normas lingüísticas exclusivas del sistema de escritura. Es probable que estos niños presenten ciertos problemas en la comunicación de significados propios a través de la lengua escrita.

Los contenidos de los textos infantiles que serán analizados más adelante pueden reflejar algunas diferencias en los usos que se hacen de la lengua escrita en el contexto escolar según la agrupación social a la que pertenecen sus autores¹.

Por un lado tenemos los problemas que pueden surgir de las diferencias dialectales; por otro lado están las condiciones del contexto escolar, en el que se desarrollan las diferentes situaciones comunicativas. Una de ellas es el concurso de redacción "Escríbelo", del cual contamos con 4 302 producciones escritas, a las que inicialmente denominaremos "textos".

Para poder determinar si los textos de la muestra realmente comunican significados infantiles es necesario considerar:

1. Que un texto infantil es una construcción semántica que expresa significados creados por un niño -su autor-, que

logra ser comprensible para cualquier lector y cuya función primordial es comunicar².

2. Que los problemas de comunicación -para los fines del presente trabajo- se presentan por la formalidad en dos sistemas:

a) En el de escritura, dadas sus normas propiamente lingüísticas. Si un texto no logra comunicar algo a su lector debido a problemas de construcción semántica, deja de ser texto, pues no logra cumplir con las condiciones lingüísticas mínimas. Esto es un problema del dominio lingüístico del sistema de escritura, su monitor lingüístico no es dominado aún por el niño.

b) En el sistema social del contexto de situación³. Cuando un niño no logra comunicar significados propios en un texto escrito y prefiere recurrir a la reproducción de contenidos, puede ser un reflejo de un problema de dominio de las normas sociales del contexto, lo cual sucede cuando éste es ajeno al autor del texto; en este caso, el niño busca ser aceptado en esa situación comunicativa al expresar significados que de antemano sabe que serán aprobados.

Partiré de una descripción de la situación comunicativa del concurso de redacción "Escríbelo" para poder definir si se trata de una situación formal o rígida o, por el contrario, de una situación informal o flexible.

Posteriormente describiré la estructura de la presentación

de los análisis de las frecuencias de los contenidos de los textos infantiles por agrupación social.

5.1. La situación del concurso de redacción "Escribelo"

¿Cómo "seleccionar" la situación para analizar los contenidos de los textos infantiles?, fue la primera pregunta que me surgió al enfrentarme con los primeros resultados que obtuve de la investigación sobre el orden de frecuencias de los contenidos de los textos de acuerdo con las agrupaciones sociales. Principalmente, distinguí dos niveles generales de situación: uno microsocia y otro macrosocia.

Esto es determinante porque es el punto de partida para seleccionar una metodología de interpretación del contenido de los textos. Si hubiese escogido el nivel microsocia, habría diseñado un estudio etnográfico, para lo cual habría sido necesario:

1. Escoger una muestra de la muestra de textos que representara algunos tipos de situación muy particulares.
2. Escoger un número reducido de escuelas para realizar observaciones de las prácticas de lengua escrita que se llevan a cabo en forma cotidiana, centrando la atención en la prácticas de redacción libre.

Sin embargo, esto implicaría desaprovechar la característica básica de la muestra, esto es, que representa al 60 % de los niños inscritos en los grados de 3o. a 6o. de primaria en la República Mexicana durante el año de 1982.

De ahí que la metodología sea el diseño de un análisis macrosocial que parta de los resultados existentes; por lo tanto, la situación que se considera es la genérica para toda la muestra, o sea, las características del concurso de redacción y las características generales de las prácticas de lengua escrita que se llevan a cabo en la escuela primaria descritas en el apartado 2.2. del presente documento.

No se descarta la posibilidad de continuar otros proyectos en el nivel macrosocial que complementen y profundicen este estudio.

Así pues, el concurso de redacción es entendido aquí como una situación comunicativa con las siguientes particularidades.

1. El objetivo del concurso expresado por Avila fue cerrar el circuito de comunicación entre los educadores y los niños, en el que estos últimos expresaran sus ideas, intereses y pensamientos que pudieran reflejar el tipo de lenguaje que utilizan y su visión de mundo particular.
2. El marco dentro del que se realiza el acto comunicativo es, esencialmente, la institución escolar en donde quedan involucradas todas sus estructuras: desde la Secretaría de Educación Pública hasta la situación más concreta en donde se produjeron los textos, es decir, la vida cotidiana en el aula.
3. Los emisores del mensaje son los niños y los receptores los lectores de los textos. Cada uno de los primeros transmitió mensajes que pueden tener algunos aspectos en común según la

agrupación social a la que pertenezca.

Los receptores somos de dos clases:

- a) Los jueces del concurso (maestros, directivos de la educación primaria y personalidades de la cultura mexicana)
- b) Investigadores.

Los primeros juzgaron los textos; los segundos los interpretamos fuera del contexto escolar.

4. El medio de transmisión fueron redacciones libres.

Los cuatro puntos anteriores pueden ser organizados de acuerdo con las tres dimensiones de la situación conceptualizadas por Halliday: el campo (la actividad social en curso), el tenor (las relaciones interpersonales) y el modo (el canal simbólico). Ampliaré con más detalle cada uno de ellos.

El campo. Puede decirse que la acción principal y común para todos los textos fue participar en un concurso de redacción a nivel nacional.

El objetivo fue que los niños se expresaran libre y espontáneamente, sin ninguna traba, en un ambiente agradable y estimulados por el maestro -esto de acuerdo con las bases del concurso-; los niños buscaron la manera de agradar a los jueces del concurso. Tal y como afirma Halliday, "lo que se dice es estrategia de lo que se hace".

Por lo tanto, los contenidos de los textos son los "asuntos" de la situación, los "campos de segundo orden". En este caso, el

lenguaje juega el papel central de la acción, porque es lo que se va a juzgar. Es decir, la función del lenguaje para los niños es ganar un concurso por medio de un texto libre.

El tenor. En esta acción, los niños son concursantes y las autoridades escolares y de las letras y la cultura mexicanas son los jueces. En realidad, cada niño conoce directamente sólo a unos cuantos de los participantes y los demás son sólo una representación abstracta; como no se trata de una situación que pueda llegar a perjudicarlo, no puede sentirse presionado por ellos, en cambio, sí puede sentirse presionado por el maestro, quien es la única autoridad escolar que en ese momento se encuentra presente. Otro tipo de presiones sociales pueden existir de manera implícita.

Por otro lado, el niño desconoce que su texto será analizado por investigadores y que no existirá un ganador, sino la publicación de un libro representativo de todos los textos participantes, el cual muy probablemente jamás llegará a sus manos.

Existe otra relación entre aquellos que convocan al concurso y los maestros, a través de la convocatoria. También se trata de una relación abstracta, porque en este caso, una institución (la Comisión Intersecretarial para la Defensa del Idioma Español) indica a todos los maestros los objetivos y las bases del concurso. La reacción de cada uno de ellos ante los conceptos y las recomendaciones de la convocatoria es desconocida por nosotros, pero es determinante para la ambientación de la situación concreta que creará para que los niños redacten sus

textos. Asimismo, estos reaccionarán de otras formas no registradas por nosotros.

Por ello, el maestro es un enlace sumamente importante entre los emisores y los receptores finales.

Las principales relaciones quedan representadas en el Esquema 1.

La mayor parte de las relaciones son indirectas e impersonales; la única relación directa en la producción del mensaje es la del maestro y sus alumnos, por ello es la más determinante. En general puede decirse que se trata de una situación comunicativa formal, sistemática, pero con ciertas condiciones explícitas que la caracterizan como flexible, encaminada a crear una ambientación agradable para el emisor.

El modo. El canal de comunicación es la lengua escrita en su modalidad de redacción libre dentro del contexto escolar. En esta situación, el modo es el núcleo en el que se centran todos sus participantes.

El modo es claramente definido en la convocatoria del concurso: "escribir es pensar. Y redactar bien es pensar con claridad y orden; es, además, una vía para la expresión de sentimientos". Más adelante: "El tema es libre porque se pretende favorecer la espontaneidad, gracia e imaginación de los niños, más que obtener perfección en los trabajos."

También se indica que el tema podrá ser sugerido por el maestro ("El lugar donde vivo", "Esto me pasó a mí", "Me gusta", "Mañana", "Cuando era chiquito", "Yo soy", "Había una vez" y otros).

Comisión Intersecretarial
para la Defensa del Idioma
Español

SEP

Investigadores

Personalidades de las
letras y la cultura
mexicanas

Delegados generales

Directores federales

Supervisores Supervisores

Director

Director

Director

Maestro Maestro Maestro

Maestro Maestro Maestro

Maestro Maestro

Niños Niños Niños

Niños Niños Niños

Niños Niños

Esquema 1. Las relaciones sociales del concurso de redacción
"Escríbelo".

5.2. Objetivos de la interpretación de los contenidos de los textos infantiles

El objetivo al cual llegaré más adelante corresponde a una perspectiva sociológica de las prácticas lingüísticas en el contexto escolar y, a partir de ello, intentaré interpretar los resultados obtenidos de los cruces de variables entre las agrupaciones sociales de la muestra y las categorías temáticas del análisis de contenido.

El problema está en que la lengua formal se constituye como un sistema lingüístico ajeno a los grupos sociales que no tienen

contacto con contextos formales. Aún así, sabemos que si la lengua escrita es presentada a los niños como un medio de expresión formal esto no es un obstáculo para que ellos se apropien de ella. Los niños tienen que encontrarse en un contexto que les permita comprender la utilidad de la escritura, no limitada a contextos formales.

Por lo tanto, bajo esta perspectiva, considero más determinante el dominio sobre las condiciones del contexto para dar lugar a una expresión escrita satisfactoria.

Objetivo general: Conocer el tipo de significados que expresan los niños de 3o. a 6o. grados de primaria, por medio de textos escritos producidos en la práctica escolar conocida como redacción libre.

Objetivos particulares

1. Identificar los contenidos más frecuentes expresados por los niños en sus textos escritos, de acuerdo con la agrupación social a la que pertenecen.
2. Identificar aquellos contenidos escolares que tienden a ser expresados por los niños a través de los textos con el objeto de obtener aceptación en el contexto.
4. Identificar a los niños de los grupos sociales que recurren con más frecuencia a los tipos de contenidos clasificados en el objetivo particular anterior.

5. Analizar la frecuencia de las producciones escritas no consideradas como redacción libre de acuerdo con las agrupaciones sociales a las que pertenecen.

A modo de hipótesis planteo las siguientes:

1. Tanto la familiaridad con un medio de expresión dado como el conocimiento y la familiaridad con el contexto de situación -aunque ambos sean formales- son factores que influyen en gran medida en el proceso de apropiación de ese medio de expresión.
2. Para el caso del sistema de escritura en la escuela, los niños que han logrado identificar sus normas lingüísticas y las normas sociales de dicho contexto, al grado de manipularlos para sus propios fines, son los niños que tienen la capacidad de crear significados propios a través de textos escritos.
3. Es más difícil para los niños de estratos bajos y de zonas rurales dominar el sistema de escritura dentro del contexto escolar, debido a que éste último prácticamente es el único de su tipo en el que participan (contexto formal). Los aprendizajes obtenidos de la escuela tienen menos aplicaciones en el resto de sus prácticas culturales que en las prácticas de los niños de estratos sociales medios y altos y de zonas urbanas.

5.3. Análisis para la interpretación de los contenidos de los textos infantiles

A partir del planteamiento de los objetivos particulares, describo a continuación los tipos de análisis que utilizaré para interpretar los contenidos de los textos infantiles.

Debo aclarar que los resultados en los que me basaré corresponden a los análisis de la totalidad de los textos descritos en el apartado 4.2.5 que incluyen los cruces de variables siguientes:

Tema		Nivel socioeconómico
Subtema	con	Zona
Motivo		Tipo de escuela

Esto debido a que son los que se refieren exclusivamente a los significados de los textos y a que toman en cuenta a la totalidad de la muestra.

Los subgrupos sociales son los siguientes:

- | | | |
|-------------------------|-----------|--------------------|
| 1. Nivel socioeconómico | 2. Zona | 3. Tipo de escuela |
| a) Alto | a) Urbana | a) Oficial |
| b) Medio | b) Rural | b) Particular |
| c) Bajo | | |

Contenidos más frecuentes por subgrupo social

Como fue explicado en el cuarto capítulo, para el análisis de contenido de los textos, utilizamos tres categorías temáticas: el tema, el subtema y el motivo. Se obtuvieron 13 clases de temas, 68 de subtemas y 388 de motivos.

Para presentar los contenidos más frecuentes expresados por los niños de cada subgrupo social, tomaré en cuenta:

- a) Todos los temas arriba del 50 % acumulado.
- b) Todos los subtemas arriba del 50 % acumulado.
- c) Todos los motivos arriba del 50 % acumulado.

Inicialmente revisaré los contenidos en el total de la muestra y posteriormente, los contenidos por cada agrupación social.

Contenidos escolares expresados por los niños

A lo largo de la lectura de toda la muestra, pude percibir que algunos niños se inclinaron por escribir contenidos referentes a las festividades y valores que se resaltan en la escuela.

Para identificar este tipo de contenidos he extraído una lista de motivos que reflejan dichos temas estereotipo de la escuela. En la sección de la presentación de los resultados daré a conocer la frecuencia con que los niños acudieron a ellos por subgrupo social:

1. Placer por la primavera
2. Renacimiento de naturaleza por primavera
3. Naturaleza placentera
4. Gusto por el día del niño
5. Gusto por el día de la madre
6. Celebración de festividades nacionales
7. Descripción placentera de la comunidad
8. Descripción crítica y placentera de la comunidad
9. Recursos de la comunidad
10. Carencia de recursos en la comunidad
11. Exaltación de la vida en la comunidad
12. Apología de la limpieza y el orden
13. Prevención y cuidados para la salud
14. Condena a la contaminación ambiental
15. Placer por actividades escolares
16. Colaboración en la escuela
17. Estudio como medio para la superación
18. Amor y respeto por símbolos patrios
19. Amor a México

Producciones escritas no consideradas redacción libre

Este tipo de producciones pueden ser de dos clases:

1. Las formas que no llegan a ser un texto por no tener la organización mínima para ser comprendidas por un lector, por no constituir una unidad semántica. Estas formas han sido registradas como:

- a) Enunciados sueltos
- b) Texto desestructurado
- c) ilegible

2. Los textos que no son producción infantil, que no son creados por los niños, sino por un sujeto externo y que sólo son una reproducción exacta. Estos textos son las copias.

De ambos tipos se identificarán las frecuencias de acuerdo con los subgrupos sociales.

NOTAS

- (1) Nivel socioeconómico, zona y tipo de escuela, por tratarse de las que incluyen al total de la muestra.
- (2) De hecho, un texto puede tener problemas ortográficos e incluso, de organización sintáctica y, sin embargo, ser comprendido; un texto simplemente debe lograr transmitir algún significado. El problema más grave que se puede presentar se refiere al significado; se trata de la capacidad de producir ideas propias.
- (3) En este caso, el monitor social de la lengua escrita es parte del sistema social del contexto de situación.

5.4. Los contenidos más frecuentes

5.4.1. Los contenidos más frecuentes en el total de la muestra

1. Los temas más frecuentes

De los 13 temas desarrollados por los niños, los más frecuentes fueron los que se especifican en la Tabla 1: Espacio social, Fantasías, Espacio geográfico y Aspiraciones, puesto que acumularon el 53.9% del total de la muestra.

De muy alta frecuencia también se consideran Recreación (9.5%) y Animales (8.5%).

Podemos observar que Espacio social acumula casi a la cuarta parte de la muestra con el 22.0%; el resto de los temas más frecuentes, en cambio, tienen porcentajes muy similares (11.3%, 10.6% y 10.0%) y a partir de ellos, el descenso es gradual.

En cuanto al tipo de temas, los más frecuentes indican que los niños coincidieron en hablar de su medio ambiente, tanto social como físico y en sus proyecciones más subjetivas (fantasías) o menos subjetivas (aspiraciones), en tanto aspectos inexistentes en el tiempo presente y en el espacio inmediato.

Recreación y Animales son aspectos que interesan particularmente a los niños, en comparación con los intereses de los adultos; en los textos pudimos observar que los niños encuentran placer al comunicar lo que hacen durante sus ratos libres, más allá de sus obligaciones familiares y escolares, y sobre los animales, que para los niños son compañeros muy especiales y llegan a identificarse con ellos de diversas maneras.

2. Los subtemas más frecuentes

Los subtemas más frecuentes con respecto al total de la muestra son los especificados en la Tabla 2. Ocupa el primer lugar Naturaleza, que acumula al 9.3% del total. Este subtema pertenece al tema Espacio geográfico, el cual ocupó el tercer rango de frecuencia.

De Espacio social, entre los subtemas más frecuentes están Familia (5.7%), Escuela (5.6%) y Comunidad (4.65%) en los cinco primeros rangos.

En el cuarto está Animales reales, lo que quiere decir que en general, los niños escribieron más de sus mascotas que de los animales en los cuentos (Animales reales personificados), de los cuales hay un 3.0% de textos en la muestra.

Aventuras, Versión de cuento tradicional y Fantasías afectivas pertenecen al segundo tema más frecuente, no obstante, su frecuencia no es muy alta (3.4%, 2.9% y 2.8%, respectivamente).

De Aspiraciones, sólo se encuentra Profesión u oficio entre los subtemas más frecuentes; el resto de los textos con subtemas de este tipo están por debajo del 1.7%.

Llama la atención que en el sexto rango se encuentre el subtema Festividades establecidas con el 4.25% del total de la muestra, el cual forma parte de un tema que no alcanzó los rangos más altos, aunque sí considerado de alta frecuencia.

En cambio, del tema Recreación, también considerado de los más frecuentes, no existe ningún subtema de entre los que acumulan al 50.0% de la muestra. Esto significa que los

contenidos acerca de él son muy diversos y que ninguno de ellos fue predominante.

3. Los motivos más frecuentes

En la Tabla 3 se encuentra la lista de los motivos que acumularon al 50.15% del total de la muestra, que suman 63 de 388. Se encontraron además, 51 textos (1.18%) con contenidos únicos, es decir, un motivo por texto; hay 46 casos de motivos para dos textos cada uno, 32 de 3 textos, 37 de 4, 32 de 5, 23 de 6, 17 de 7, 12 de 8, 9 de 9, 18 de 10, 12 de 11, 12 de 12, 11 de 13, 7 de 14 y 6 de 15. Todos ellos acumularon el 41.1% del total de la muestra, textos que no acudieron a los motivos más frecuentes y que, por tanto, no formarán parte de nuestro análisis. En pocas palabras, los textos libres resultaron ser muy particulares en los contenidos que desarrollaron.

La cuarta parte de los textos se encuentra agrupada en los primeros 18 motivos.

El 25% restante del 50.0% de textos que acudieron a los motivos más frecuentes se encuentra distribuido en 45 motivos, que en general giran en torno a los temas y subtemas más frecuentes.

Para obtener una idea general sobre los motivos más frecuentes, es decir, aquellos que agrupan al 50.0% del total de la muestra, los integraré en la siguiente clasificación. La integración se hace de acuerdo con la semejanza temática que guardan estos 63 motivos más frecuentes.

a) Motivos sobre recreación: 8.75%

b) Sobre naturaleza: 8.25%

- c) Motivos valorativos, en donde se incluyó Aprendizaje positivo por experiencia negativa: 3.68%
- d) Búsqueda por mejorar la situación personal, dentro del que se clasificó Estudio como medio para la superación: 3.46%
- e) Sobre festividades: 3.26%
- f) Sobre animales: 2.92%
- g) Sobre la comunidad: 2.91%
- h) Sobre la escuela: 2.37%
- i) Expresión de gustos y/o ambiciones: 1.98%
- j) Motivos directamente relacionados con fantasías: 1.96%
- k) Manifestaciones de amor a la madre: 1.7%
- l) Valoración de la amistad: 1.5%
- ll) Sobre profesión como medio para mejorar: 1.32%
- m) Rutina cotidiana: 0.98%
- n) Interés intelectual: 0.95%
- ñ) Motivos sobre sueños: 0.88%
- o) Sobre satisfacción de necesidades materiales, intelectuales y recreativas: 0.84%
- p) Frustración de deseos: 0.63%
- q) Accidente y cuidados: 0.56%
- r) Motivo subyacente no detectado: 0.48%
- s) Sobre recuerdos: 0.4%

En esta clasificación de los motivos más frecuentes los primeros dos porcentajes son muy altos, y corresponden a 376 y a 355 textos, respectivamente, un número muy elevado.

En los motivos surgió una posición explícita en los niños: la valorativa, la cual alcanzó el 3.7% del total, que corresponde

a 158 textos. El tema de Valores no figuró en los rangos más altos, puesto que los textos clasificados así hablaron en forma abstracta de cuestiones como el amor, la amistad, la justicia, entre otras y la mayoría de los niños comunicaron los valores por medio de sus fantasías y sus recuerdos, su experiencia propia, o a través de sus aspiraciones. Algunos lo hicieron en forma más explícita que otros; no de todos fue posible detectar un núcleo valorativo dentro del contenido, aunque, sin duda, existe.

También resultó interesante descubrir que los niños utilizaron la redacción libre para proyectar su deseo de conseguir lo mejor para sí mismos, la necesidad de superación. Explícitamente se encontró este aspecto en 149 textos.

4. Resumen de los contenidos más frecuentes en el total de la muestra

En realidad, en esta primera aproximación descriptiva de los contenidos de los textos infantiles ha quedado constatado que, en general, esta experiencia sirvió a los niños para comunicar, con mayor frecuencia, lo que más les gusta (la naturaleza, la recreación, las fiestas establecidas, los animales y los amigos), aspectos normativos (deseo de un mundo mejor, condena a la contaminación, aprendizaje positivo por experiencia negativa, cumplimiento de normas), su preocupación por lograr una seguridad tanto para sí mismos como para su familia (por medio del estudio, de la profesión o de una planeación racional de su bienestar), la expresión de su concepción sobre su entorno inmediato (la comunidad, la familia, la escuela, sus actividades cotidianas,

tanto en su casa como en la escuela) y la recurrencia a la fantasía como diversión y como medio de expresión de su forma de pensar.

5.4.2. Los contenidos más frecuentes en relación con las agrupaciones sociales

Para hacer un análisis descriptivo de los contenidos más frecuentes por agrupación social, podría seguir la dinámica utilizada para revisar los contenidos más frecuentes en toda la muestra, pero resultaría interminable.

Por ello he optado por presentar un sólo cuadro de temas, otro de subtemas y otro de motivos con la especificación de todas las agrupaciones sociales:

1. De nivel socioeconómico: alto, medio y bajo
2. De zona: urbana y rural
3. De tipo de escuela: oficial y particular

En estos cuadros también se especifica el porcentaje de frecuencias de textos que acudieron a los contenidos que acumularon al primer 50.0% de cada agrupación social. Los porcentajes de las frecuencias corresponden a los totales de cada una de ellas, no al total de la muestra.

Es necesario, por lo tanto, revisar una vez más los cuadros 3, 4 y 5 localizados en el capítulo 4 de este documento. En ellos se puede apreciar el total de textos por subgrupo social. Así pues, tenemos lo siguiente:

1. Nivel socioeconómico:

- a) Alto, 206 textos (NA)
- b) Medio, 2570 (NM)
- c) Bajo, 1449 (NB)

2. Zona:

- a) Urbana, 3378 (ZU)
- b) Rural, 924 (ZR)

3. Tipo de escuela:

- a) Oficial, 2401 (EO)
- b) Particular, 1901 (EP)

1. Los temas más frecuentes por agrupación social

En la Tabla 4 están los temas que cada subgrupo de niños desarrolló en sus textos con más frecuencia. El orden de los temas se hizo según el número de coincidencias de temas entre las agrupaciones.

Espacio social fue uno de los temas más frecuentes en todas ellas y ocupó el primer rango, excepto en NA, en donde se ubicó en el segundo. En cuanto a los porcentajes, el más alto se encuentra en ZU (27.2%) y el más bajo en NA (16.0%). Tanto en NM, NB, ZU, ZR y EO este tema acumula cerca de la cuarta parte de su total de textos correspondientes. En cambio, en EP y en NA reúne menos del 20.0%.

Fantasías es el segundo tema en el que casi todos los subgrupos coincidieron, aunque no en la misma medida. La diferencia más contrastante es entre NA y ZR: en el primer caso, Fantasías cubre la cuarta parte de este nivel y se encuentra en

el primer rango de frecuencia, en cambio, en ZR no figuró entre los temas que acumulan al primer 50.0% de su total. En el resto de los subgrupos los porcentajes fueron del 8.4% (EP) al 13.6% (ZU y EO).

Aspiraciones fue un tema muy frecuente en NM, NB y EP con porcentajes de alrededor del 10.0%. En ZR, aunque no forma parte del 50.0% más frecuente, resultó tener un alto porcentaje (15.3%). Este tema no predominó en NA, ZU y EO.

Recreación forma parte del grupo de temas más frecuentes de NA, NB y ZU, aunque también tiene un alto porcentaje en EO (10.7%). En NB y en ZU alcanzó una frecuencia similar (12.4% y 11.0%, respectivamente) y en NA un 15.5% de su total.

Espacio geográfico predominó en NM (11.6%), EP (12.8%) y ZR, en donde cubrió al 21.5% de su total. En los tres casos ocupa el segundo lugar de frecuencia, en cambio no está presente en NA, NB, ZU y EO.

Finalmente, Animales fue predominante sólo en ZU y en EO con porcentajes del 9.4% y del 10.75%, respectivamente.

Los textos del primer 50.0% acumulado de cada subgrupo social se distribuyeron en 4 temas, excepto en NA y en ZR en los que se distribuyeron en 3. En efecto, estos dos últimos son las agrupaciones más pequeñas, aunque su diferencia entre sí es muy grande (206 en NA y 924 en ZR). Cabe mencionar que, siendo estrictos, ZR sólo desarrolló 2 temas y EO 3, puesto que sus porcentajes acumulados rebasan al 50.0%.

En cuanto al tipo de temas, NA desarrollo con más frecuencia Fantasías, Espacio social y Recreación; NM y EP casi en el mismo orden, Espacio social, Espacio geográfico, Fantasías y

Aspiraciones; NB, Espacio social, Aspiraciones, Recreación y Espacio geográfico; ZR, Espacio social, Espacio geográfico y -fuera del 50.0% tomado en cuenta- Aspiraciones, y ZU, Espacio social, Aspiraciones, Recreación y Fantasías.

Si comparamos esta tabla con la primera que contiene los totales de los temas para toda la muestra, agregamos Recreación y Animales y podemos observar que los temas de la Tabla 1 son similares sólo a los correspondientes a NM y a EP, aunque en ordenamientos distintos. Con ello quiero hacer notar que efectivamente existen particularidades propias de cada agrupación social y que sería erróneo pensar que los totales de toda la muestra nos dan una visión fehaciente de lo que sucedió en cada agrupación. No obstante, aun cuando existen diferencias, fue posible encontrar 6 temas que englobaron al 50.0% más frecuente de cada subgrupo.

2. Los subtemas más frecuentes por agrupación social

La Tabla 5 está organizada de la misma forma que la Tabla 4, sólo que ésta contiene las frecuencias y los rangos correspondientes a los subtemas por agrupación social. En ella observamos, a primera vista, una mayor disparidad entre los datos por subtema, lo que significa que aquí empiezan a surgir más particularidades.

Nivel socioeconómico

En general puede decirse que en NA predominaron los subtemas sobre Fantasías (Aventuras, Animales reales personificados, Versión de cuento tradicional, Fantasías afectivas y Ciencia

ficción) y Recreación (Vacaciones y Viaje); les siguen los subtemas sobre Animales y, en menor medida, 3 subtemas de Espacio social (Familia, Escuela y Comunidad); también se presentaron contenidos sobre Primera infancia, Amenazas personales y Sueños Ambivalentes. El porcentaje más alto fue de Aventuras (7.8%) y los más bajos de Familia, Escuela, Comunidad, Primera infancia, Amenazas personales y Sueños ambivalentes (2.4%).

En NM el subtema en el primer rango de frecuencia fue Naturaleza; también predominaron los subtemas de Espacio social (Familia, Escuela y Comunidad); entre los rangos más altos están Animales reales y Festividades establecidas, y en los más bajos, Profesión u oficio, Animales reales personificados y Fantasías afectivas. El porcentaje más alto perteneció a Naturaleza (10.3%) y el más bajo a Fantasías afectivas (2.7%).

En NB Naturaleza también fue el subtema más frecuente y en los cuatro primeros rangos se localizaron los subtemas predominantes de Espacio social y Animales reales. Los niños de NB también escribieron con frecuencia de paseos y vacaciones; de Aventuras, Versión de cuento tradicional, Animales reales personificados y de Profesión u oficio. Estos dos últimos subtemas, al igual que vacaciones, obtuvieron el porcentaje más bajo (2.8%) y el más alto le correspondió a Naturaleza (8.8%). De Aspiraciones los niños de NB presentaron la misma frecuencia de textos sobre Desarrollo personal que sobre Aventuras (3.1%).

Los subtemas en los que coincidieron los tres subgrupos fueron, principalmente, los de Espacio social; son más similares entre sí NB y NM, sin embargo, en este último no predominaron subtemas sobre Recreación. Mientras que en NA encontramos

porcentajes más altos sobre Fantasías y Recreación, en NM y NE los porcentajes más altos correspondieron a los subtemas más frecuentes en el total de la muestra.

Zona

De acuerdo con la zona, los subtemas de mayor frecuencia en ZU fueron Naturaleza, Animales reales, Festividades establecidas y los propios de Espacio social. Finalmente, el resto de los subtemas estuvieron relacionados con Fantasías. El porcentaje más alto fue de Naturaleza (6.3%) y el más bajo de Versión de cuento tradicional y de Animales reales personificados (3.35%). En realidad, la diversidad de subtemas en ZU es muy pobre si consideramos que se trata de la agrupación más grande.

El 50.0% del total de ZR se acumuló en los subtemas de Naturaleza, de Espacio social, de Animales reales y en 2 de Aspiraciones: Profesión u oficio y Desarrollo personal. Naturaleza acumuló el 20.2% del total de ZR, siendo el porcentaje más alto, y el más bajo fue de 3.1% propio de Profesión u oficio. La diversidad temática en este subgrupo social fue mucho menor que la de la zona urbana.

Por otra parte, no se encuentran presentes entre los subtemas más frecuentes de ZR los referentes a Recreación o Fantasías. En ZU tampoco predominaron en gran medida, sin embargo sí están presentes entre los más frecuentes. Aunque los subtemas en los primeros rangos de ambas agrupaciones son similares, los porcentajes son más altos en ZR con respecto a ZU, sobre todo Naturaleza y Escuela, ésta última con 8.7%. En el caso de ZR claramente predominan los subtemas relacionados con el entorno

inmediato de los niños y con aspiraciones, en mayor medida que en los niños de escuela urbana.

Tipo de escuela

Los mismos subtemas más frecuentes de ZR (Naturaleza, los de Espacio social y Animales reales) lo son en EO; en esta agrupación también predominan subtemas sobre Fantasías y uno de Recreación. Naturaleza que, en este caso, acumuló el 7.5% de su total y Vacaciones el 3.75%, el porcentaje más bajo en este 50.0%.

En EP predominaron Naturaleza, Festividades establecidas, Familia, Escuela y Animales reales. Comunidad ocupó el octavo rango en frecuencia junto con Aventuras, Juego y Deseos afectivos, estos últimos presentes sólo en EP al igual que Sueños felices. De Aspiraciones también escribieron los niños sobre Profesión u oficio. Su porcentaje acumulado más alto fue el de Naturaleza (11.6%) y el más bajo el de Viaje (2.1%).

Los subtemas en los que coinciden estas dos agrupaciones fueron Naturaleza, Familia y Escuela; Comunidad ocupó uno de los porcentajes más bajos de entre los más frecuentes de EP. En este subgrupo encontramos más diferencias temáticas con respecto a EO y, por lo tanto, que los contenidos propios del total de la muestra. Por ejemplo, la presencia de Festividades establecidas, de Sueños felices, de Deseos afectivos y de Juego. Por su parte, las particularidades de EO fueron Paseo y Fantasías afectivas, principalmente; su orden de frecuencias es más similar al del total de la muestra.

3. Los motivos más frecuentes

Para el análisis de los motivos más frecuentes por subgrupos sociales tomaré como referencia la Tabla 6, la cual contiene los 63 motivos considerados en la Tabla 3 correspondientes al 50.0% acumulado del total de la muestra, más su especificación por subgrupo social. De cada uno de ellos se anotó el porcentaje de textos en cada motivo, de acuerdo con el total de cada agrupación social; asimismo se indican los rangos de frecuencia, también por subgrupo.

La Tabla 6A contiene el resto de los motivos más frecuentes que forman parte del 50.0% acumulado por agrupación social, pero que no figuraron entre los motivos más frecuentes en el total de la muestra.

Con el objeto de sintetizar esta descripción, he condensado los 114 motivos de las Tablas 6 y 6A en la clasificación que presento en la Tabla 6B. Quisiera aclarar que esta clasificación puede parecer muy similar a los subtemas, no obstante recordemos que los motivos apuntan hacia el sentido profundo del contenido: un texto que puede ser clasificado dentro de Espacio social/Familia, por ejemplo, puede corresponder a Placer por recreación compartida, dentro de motivos sobre recreación.

Nivel socioeconómico

En NA predominaron motivos sobre recreación (9.71%), motivos directamente relacionados con fantasías (8.74%), motivos valorativos (6.8%), motivos sobre valoración de la amistad

(4.85%), sobre afectos y experiencias positivas (3.88%), sobre experiencias pasadas (2.9%), sobre la comunidad (1.94%), sobre fiestas (1.47%), sobre sueños (1.46%) y el resto son motivos más particulares, como Protección al débil, Sentimiento religioso, Obtención de objeto valioso, cada uno de ellos con el 1.46% y, con menor frecuencia (0.97%), motivos sobre la naturaleza, sobre animales, sobre gustos y ambiciones, rutina cotidiana, sobre satisfacción de necesidades, Frustración de deseos, sobre accidente y cuidados, la vivienda, la escuela y cambios en el crecimiento del niño.

El tipo de motivos más frecuentes en NM son los relativos a naturaleza (9.46%), a recreación (7.98%), en el mismo rango, a festividades establecidas y a animales (2.96%), motivos sobre búsqueda para mejorar la situación personal (2.92%), motivos valorativos (2.81%), sobre la comunidad (2.69%), sobre gustos y/o ambiciones (2.37%), manifestaciones de amor a la madre (2.29%), sobre la escuela (2.1%). Aunque el orden de frecuencias es diferente, estos 21 contenidos coinciden con los motivos más frecuentes de acuerdo con el total de la muestra, a excepción de los motivos sobre afectos o experiencias positivas, de los cuales hay un 0.43% de textos.

En NB, como en los 5 motivos más frecuentes, también existen particularidades. Los motivos más frecuentes fueron sobre recreación (9.53%), sobre naturaleza (8.75%), sobre búsqueda para mejorar la situación personal (4.83%), motivos valorativos (3.86%), motivos sobre la escuela (3.03%), sobre animales (2.83%), sobre la comunidad (2.48%), sobre festividades establecidas (2.13%), sobre satisfacción de necesidades

materiales, recreativas o intelectuales (1.66%) y en el último rango (0.48%), dos motivos muy particulares: solución ingeniosa y rebeldía ante pautas normativas. En NB son especiales estos dos últimos motivos así como los relacionados con el trabajo, con los padres y el porcentaje relativamente alto de los motivos sobre búsqueda para mejorar la situación personal.

Nuevamente, en este recorrido por los contenidos desarrollados por los textos clasificados de acuerdo con su nivel socioeconómico, observamos una mayor tendencia en los niños de nivel alto por escribir sobre recreación, fantasías, valores, afectos, recuerdos y en menor medida contenidos más comunes con los más frecuentes en toda la muestra. Los niños de nivel medio, por su parte, suelen escribir sobre la temática más común en temas, subtemas y motivos (naturaleza, recreación, la comunidad, festividades, etc.) Finalmente, los niños de nivel bajo, además de desarrollar algunos de los contenidos más comunes -sobre todo, recreación, naturaleza, desarrollo personal, valores y la escuela- también escribieron sobre el trabajo y sobre rebeldía ante pautas normativas.

Zona

Según la clasificación de la muestra por zonas, ZU presentó el siguiente orden de frecuencias: motivos sobre recreación (9.26%), sobre naturaleza (5.18%), sobre festividades establecidas (4.42%), motivos valorativos (3.46%), sobre animales (2.98%), sobre gustos y ambiciones (2.67%), sobre búsqueda para mejorar la situación personal (2.63%) y ZU tiene muchas

similitudes con los motivos de la Tabla 3, a diferencia que se trata del subgrupo que presenta mayor cantidad de motivos, siendo los más particulares los 4 últimos.

De ZR los motivos más frecuentes fueron sobre naturaleza (19.37%), sobre búsqueda para mejorar la situación personal (6.17%), en el mismo rango, motivos sobre la comunidad y sobre la escuela (5.41%), motivos valorativos (3.84%), motivos sobre recreación (3.57%), sobre gustos y/o ambiciones (2.06%) y sobre satisfacción de necesidades materiales, intelectuales y recreativas (1.84%)

En relación con ZU, la diversidad de contenidos de ZR es muy pobre. Aun así, el tipo de contenidos no es muy distinto, sobre todo porque ambos subgrupos coinciden con los contenidos más frecuentes en toda la muestra; las particularidades están en las frecuencias. Por ejemplo, las propias de los contenidos sobre naturaleza, desarrollo personal y la comunidad, son considerablemente más altos en ZR que en ZU, en especial, el primero de ellos. En cambio, los contenidos relacionados con recreación fueron mucho más frecuentes en la ciudad que en el campo.

Tipo de escuela

En EO predominaron los motivos sobre recreación (9.74%), sobre naturaleza (6.62%), motivos valorativos (4.25%), motivos sobre la comunidad (3.54%), sobre animales (2.79%), sobre la escuela (2.72%), sobre búsqueda para mejorar la situación personal (2.67%), sobre gustos y/o ambiciones (2.37%) y motivos relacionados con fantasías (2.0%),

Los motivos más frecuentes en EP fueron sobre la naturaleza (10.94%), sobre recreación (8.48%), sobre festividades establecidas (5.36%), sobre búsqueda para mejorar la situación personal (4.52%), los motivos valorativos (3.26%), manifestaciones de amor a la madre (2.72%) y motivos sobre sueños (1.95%),

Aunque existen coincidencias entre los contenidos de los textos de ambos tipos de escuela, las diferencias por tipos de contenidos son muy variadas: hubo mayor acumulación de textos de EP que contienen motivos sobre naturaleza, festividades establecidas y manifestaciones de amor a la madre; en cambio, los porcentajes de EO que rebasan a los de EP no son muy significativos. Tal es el caso de los motivos sobre recreación, motivos valorativos, motivos sobre la escuela, la comunidad y rutina cotidiana. Por otra parte, ambos subgrupos presentan ciertos contenidos particulares, como sueños, frustración de deseos, amor a los padres, sentimiento religioso y obtención de objeto valiosos en EP y accidentes y cuidados, gusto por el trabajo, alianza para vencer al enemigo y sensibilidad ante la belleza en EO.

Resumen de los contenidos más frecuentes por agrupación social

En general, sobre los motivos desarrollados por los niños en sus textos de acuerdo con las clasificaciones por nivel socioeconómico, zona y tipo de escuela, puede decirse lo siguiente:

1. Variedad de contenidos por agrupación social: la variedad de contenidos se refiere a la cantidad de motivos presentes en el 50.0% más frecuente de cada agrupación social. Aunque cada población es diferente (estoy hablando del total de cada subgrupo social), en los resultados de la Tabla 6B se encuentra lo siguiente:

Por nivel socioeconómico, NA presentó 22 tipos de motivos, **NM** 21 y **NB** 20.

Por zona, en **ZU** hubo 26 tipos de motivos y en **ZR** 13.

Por tipo de escuela, tanto **EO** como **EP** presentaron 23 tipos de motivos en su 50.0% más frecuente.

Sin duda alguna, la diferencia más significativa se presentó en las agrupaciones por zona.

2. Si se considera que los contenidos más comunes son los propios del total de la muestra descritos en la Tabla 3, se concluye:

a) Que los grupos sociales más similares al común de la muestra son, en primer lugar, **NM**, en segundo lugar **EO** y **EP** y en tercer lugar, **ZU**. Los textos de estos tres últimos subgrupos, además de haber desarrollado los contenidos más comunes, también desarrollaron otros más particulares dentro de su 50.0% más frecuente.

b) Que tanto los textos de **ZR** como los de **NB** en sus contenidos más frecuentes son similares a algunos de los más frecuentes de la Tabla 3; en un porcentaje menor, existen contenidos particulares de estos dos subgrupos y similares entre sí, pero distintos a los de las demás agrupaciones sociales.

c) Que NA coincide en un 33% de sus contenidos más frecuentes con algunos de los predominantes en el total de la muestra; sin embargo, su orden de frecuencias es muy particular y diferente no sólo a los rangos de la Tabla 3, sino también a los del resto de las agrupaciones sociales. Asimismo existe variedad temática en sus contenidos menos frecuentes (su 17% restante), los cuales también suelen ser particulares.

3. Los motivos más frecuentes en todas las agrupaciones sociales, salvo en NA, giran en torno a aspectos sobre recreación, naturaleza, comunidad, festividades, aspectos valorativos y aspiraciones. Específicamente, en NB y ZR predominan contenidos sobre búsqueda para mejorar la situación personal. En NA son de mayor frecuencia motivos sobre recreación, motivos directamente relacionados con fantasías, motivos valorativos y los relacionados con afectos y experiencias positivas.

4. El análisis descriptivo de los motivos por agrupación social nos lleva a afirmar:

a) Que existen pocas diferencias significativas en los contenidos de los textos infantiles clasificados por el tipo de escuela (oficial/particular) y que los contenidos presentes en ambos subgrupos pueden considerarse representativos del total de la muestra, puesto que, además de encontrar en ellos las especificaciones de los contenidos más frecuentes, en general es posible

detectar los contenidos más particulares de aquellos que predominaron en el 50.0% más frecuente del resto de las agrupaciones sociales, con ligeras salvedades.

- b) De acuerdo con el nivel socioeconómico, los textos de los niños de nivel medio y de nivel bajo tienen algunas similitudes en sus contenidos más frecuentes; los primeros se acercan más al común de todos los niños, mientras que los segundos presentan ciertas particularidades, como lo es la expresión de su deseo por mejorar su situación económica, la cual se presenta en distintas modalidades y de manera muy frecuente.

El caso del nivel alto es aún más especial, pues los contenidos expresados por los niños en mejores condiciones económicas son considerablemente distintos a los expresados por los otros niños y se orientan a aspectos positivos, recreativos fantásticos. Entre los textos más frecuentes de este nivel no se observa un predominio de manifestación de problemas o de deseos por mejorar la situación personal.

- c) Finalmente, con respecto a la clasificación de la muestra por zonas, las diferencias son aún más marcadas que en las dos anteriores. Los niños de las zonas urbanas forman el grupo más numeroso; los contenidos de sus textos son sumamente variados y coinciden en gran medida con los considerados comunes. Sin embargo, no reflejan los contenidos de los textos de los niños del campo, puesto que casi la cuarta parte de ellos escribieron sobre la

naturaleza, su entorno inmediato; en segundo lugar, un alto porcentaje manifestó sus deseos por mejorar su situación problemática, aún con mayor frecuencia que los niños de nivel socioeconómico bajo. En los textos libres de zona rural no predominaron los contenidos fantásticos, no obstante, la redacción libre para estos niños sirvió para comunicar contenidos sobre recreación, contenidos valorativos y contenidos afectivos.

5.5. Los contenidos escolares en los textos infantiles

En el tercer apartado de este capítulo (5.3.) esquematicé los tres tipos de análisis para llegar a una interpretación de los contenidos de los textos infantiles. El primero de ellos se refiere a la presentación de los contenidos más frecuentes en los textos infantiles por agrupación social.

El segundo análisis, mismo que desarrollaré en este apartado, se refiere a la revisión de los contenidos típicamente escolares presentes en los textos infantiles. He extraído una lista de los motivos que reflejan estos estereotipos de la escuela, los cuales serán revisados según la frecuencia con la que aparecen en las agrupaciones sociales por nivel socioeconómico, zona y tipo de escuela. El análisis de los datos en esta sección no es exclusivamente descriptivo, sino interpretativo.

Entre la literatura revisada en los primeros tres capítulos de este documento he retomado algunas ideas del artículo de Elsie Rockwell "De huellas, bardas y veredas". En él la autora dedica el quinto inciso a la reflexión sobre la transmisión de concepciones del mundo en el contexto escolar, específicamente en la escuela primaria mexicana. A estas concepciones ya me he referido en el apartado 2.2.1.1. como "contenidos oficiales" y que Rockwell ha considerado dentro de una de las dimensiones formativas de la escuela: los contenidos que se transmiten, tal y como ya se ha dicho aquí, pueden ser explícitos o implícitos, programados o no-intencionales.

Una de las funciones primordiales de la escuela es la formación de ciudadanos, la educación cívica y moral de los

niños, la cual se lleva a cabo en ciertas actividades cotidianas, como los consejos con ciertos contenidos subyacentes, o bien en actividades explícitamente organizadas para ello, como los homenajes a la bandera, las ceremonias, los discursos que, de acuerdo con Rockwell

"...contienen referencias al ideal de una infancia definida en términos escolares, al amor a la patria y a la unidad nacional, y elogios a la limpieza y al orden; todo ello es reminiscencia de una época posrevolucionaria en la que la escuela primaria, en particular la rural, fue profundamente transformadora de la sociedad civil." (Rockwell, 1986, p. 26)

Asimismo, en la escuela también se transmiten oficialmente ciertas concepciones del mundo social, como las nacionalistas y populistas de la época posrevolucionaria, la exaltación de héroes y acontecimientos nacionales sobresalientes, o bien, la concepción de la estructura social basada en la "comunidad". Según Rockwell a partir de ella se estudian los diversos temas de las ciencias sociales y es entendida como un "microcosmos" representativo de "la sociedad":

"La comunidad se presenta como una unidad social funcional en la que existen personas con diferentes oficios, dependientes unos de otros, capaces de resolver los problemas locales. Nunca se advierte la desintegración o diferenciación interna de la 'comunidad', ni su articulación con el resto de la sociedad mexicana. La concepción transmitida a los alumnos en clase refuerza y refleja aquella que la institución escolar proyecta hacia la población atendida, especialmente en las zonas rurales, la cual supone que habitantes y padres integran una comunidad unitaria que debe apoyar el proceso de escolarización." (Rockwell, 1986, p.28).

Es posible analizar hasta qué punto estos contenidos escolares fueron significativos en los textos libres infantiles. A modo de supuesto he señalado que el grado de recurrencia a los contenidos escolares en la redacción libre indica la intención de

obtener aceptación en el contexto en el que fueron producidos; esta actitud también puede indicar cierta dificultad por parte del emisor para comunicar contenidos propios, puesto que es posible que no domine por completo las normas sociales del contexto al haber preferido expresar contenidos oficiales que, de antemano, sabe que serán aprobados, además de ser los usualmente expresados por medio del lenguaje formal, identificado irremediabilmente con la lengua escrita.

Por el contrario, quien sabe manejar las normas sociales del contexto sabe cómo comunicar contenidos propios a través de sistemas formales de expresión.

5.5.1. Los contenidos escolares en el total de la muestra

Los contenidos evidentemente escolares detectados en los textos infantiles se encuentran en la Tabla 7, la cual también contiene el número correspondiente de textos para cada uno de ellos, así como sus porcentajes con respecto al total de la muestra.

En esta tabla podemos observar que el porcentaje total es de 16.76%, es decir, 721 textos de la muestra.

Placer por la primavera fue el más frecuente de todos y si se le reúne con Renacimiento de naturaleza por primavera, nos da un total de 217 textos, es decir, un 5.04% de todos los textos de la muestra.

En segundo lugar se encontró Descripción placentera de la comunidad con el 2.09%; le siguió Naturaleza placentera (1.63%), Gusto por día del niño (1.49%), Estudio como medio para la superación (1.37%), Celebración de festividades

nacionales (0.93%), Placer por actividades escolares (0.91%), Condena a la contaminación ambiental (0.51%), Recursos de la comunidad (0.42%), Gusto por día de la madre (0.42%), Apología a la limpieza y el orden (0.4%), Descripción crítica y placentera de la comunidad (0.4%), Prevención y cuidados para la salud (0.33%), Carencia de recursos en la comunidad (0.3%), Amor a México (0.16%), Exaltación de la vida en la comunidad (0.14%), Colaboración en la escuela (0.12%) y Amor y respeto por símbolos patrios (0.12%).

Como podemos apreciar, todos estos motivos se relacionan con Festividades establecidas (Placer por la primavera, Gusto por el día del niño, Gusto por el día de la madre y Celebración de festividades nacionales), la comunidad (Descripción placentera de la comunidad, Recursos de la comunidad, Descripción crítica y placentera de la comunidad, Carencia de recursos en la comunidad y Exaltación de la vida en la comunidad), la escuela (Placer por actividades escolares y Colaboración en la escuela) y su función sustantiva (Estudio como medio para la superación), recomendaciones sobre la salud y la limpieza (Apología de la limpieza y el orden, Prevención y cuidados para la salud y Condena a la contaminación ambiental) y, finalmente, el amor a la patria (Amor a México y Amor y respeto por símbolos patrios).

Si globalizamos los porcentajes de acuerdo con esta clasificación, obtenemos lo siguiente:

1. Sobre festividades establecidas, 7.88%
2. Sobre la comunidad, 3.05%
3. Sobre la escuela, 2.4%:

- a) Actividades escolares, 1.03%
- b) Estudio como medio para la superación, 1.37%)
- 4. Recomendaciones sobre la salud, la limpieza y el orden, 1.24%
- 5. Amor a la patria, 0.28%
- 6. Naturaleza placentera, 1.63%

En general, puede afirmarse que de los contenidos escolares presentes en los textos infantiles, los más frecuentes fueron sobre festividades establecidas: el 21 de marzo, el 30 de abril, el 5 de mayo o el 10 de mayo. Esto es lógico debido a que los textos fueron escritos durante estas épocas del año. Así que nos queda la pregunta de si se habría presentado una cantidad tan elevada si los textos hubieran sido escritos, por ejemplo, en noviembre.

De los motivos sobre comunidad, la frecuencia más elevada correspondió a Descripción placentera de la comunidad y el resto se presentó en rangos más bajos. En cierta forma esto demuestra lo que afirma Rockwell sobre la unidad armónica que se concibe de ella; en cambio, sólo 17 niños adaptaron una posición más crítica y otros 13 escribieron sobre la carencia de recursos en el lugar donde viven.

Sobre la escuela los niños escribieron positivamente de sus actividades en ella. Destaca también el motivo sobre Estudio como medio para la superación, el cual es una de las creencias más enraizadas, no sólo en la escuela, sino en el resto de nuestras instituciones sociales.

Las recomendaciones sobre el cuidado de la salud, las críticas a la contaminación ambiental (tareas, trabajos o composiciones muy comunes en la escuela primaria) y la exaltación

del orden y de la limpieza no fueron muy comunes con respecto a los anteriores, no obstante, salvo Prevención y cuidados para la salud, sí llegaron a formar parte del 50.0% más frecuente en el total de la muestra.

Finalmente, sólo se encontraron dos motivos relacionados con el amor a la patria y acumularon tan solo a 11 textos de toda la muestra, lo cual quiere decir que estos valores no suelen ser parte de los contenidos infantiles en la redacción libre dentro del contexto de la escuela primaria.

5.5.2. Los contenidos escolares por agrupación social

Ahora podemos pasar a revisar los contenidos escolares presentes en cada una de las agrupaciones sociales.

En la Tabla 8 se puede observar este desglose, el cual indica la frecuencia y el porcentaje acumulado por cada uno de estos motivos, de acuerdo con el total de textos de cada subgrupo.

Si observamos el porcentaje total de cada uno de ellos, nos damos una idea del grado de recurrencia a estos motivos. Según el nivel socioeconómico, en el nivel medio se encuentra el más alto porcentaje (18.5%), le sigue el nivel bajo (15.72%) con un 2.78% de diferencia entre ambos y, finalmente, el nivel alto, con sólo el 2.44% de su total. Como puede observarse, la diferencia de este nivel con respecto al medio y al bajo es muy grande.

La diferencia es aún más significativa entre la zona urbana (12.83%) y la zona rural (31.15%); el porcentaje de esta última rebasa a la cuarta parte de su población y se confirma lo dicho

por Rockwell acerca del predominio de estos contenidos en las escuelas rurales; de hecho es la agrupación que acumuló el más alto porcentaje de este tipo de motivos.

Finalmente fue más frecuente encontrar textos sobre contenidos escolares en las escuelas particulares (19.46%) que en las escuelas oficiales (14.61%), cuya diferencia es de un 4.85%.

Paso ahora a revisar los contenidos escolares más frecuentes por agrupación social.

Nivel socioeconómico

En la Tabla 8A a primera vista se advierte que tanto el nivel medio como el bajo presentan todas las clases de contenidos escolares, caso contrario al nivel alto, en donde sólo encontramos una muy baja frecuencia (festividades establecidas y comunidad), en total, 5 textos.

Si comparamos los porcentajes del nivel medio y del bajo en cada uno de estos contenidos, observamos que en 5 de 7 el nivel bajo acumuló mayores porcentajes: en comunidad, 3.59%; en estudio como medio para la superación, 1.86%; en Naturaleza placentera, (1.79%), y en limpieza salud y orden, 1.72%. Por su parte, el nivel medio sólo superó en porcentajes al nivel bajo en Festividades establecidas (9.96%) y en Amor a la patria (0.39%), con solo un texto en el nivel bajo.

No obstante, recordemos que el nivel medio, con respecto al bajo y al alto, fue el subgrupo que acumuló el mayor porcentaje de contenidos escolares (18.5% contra 15.7% y 2.44%).

Zona

Todos los contenidos escolares fueron expresados por los niños de ZU; por su parte, en la zona rural no se abarcó la totalidad de los contenidos escolares, puesto que no hubo textos referentes al amor a la patria.

Todos los contenidos escolares son más frecuentes en la zona rural que en la urbana: en festividades establecidas la supera por un 9.12%; en la comunidad, por 4.0%; en Estudio como medio para la superación por 1.97%; en Naturaleza placentera por 1.1%, y en limpieza, salud y orden, por 1.32%.

Todos los porcentajes de la zona rural son muy altos, sobre todo los referentes a festividades establecidas (15.04%) y a la comunidad (6.49%). Esta última acumuló el más alto porcentaje con respecto al resto de las agrupaciones sociales.

Tipo de escuela

En ambos tipos de escuela se desarrollaron todos los contenidos escolares aquí tomados en cuenta y si comparamos sus porcentajes respectivos, podemos observar que las diferencias que más llaman la atención son las de festividades establecidas, la comunidad y actividades escolares.

En festividades establecidas encontramos un alto porcentaje en las escuelas particulares (12.62%), el cual rebasa al de las oficiales por un 8.5%. En los contenidos sobre la comunidad y sobre actividades escolares son las oficiales las de frecuencia más alta, aunque no por diferencias como las de festividades nacionales.

En el resto de los contenidos, las diferencias no son

significativas. De los 7 contenidos escolares, en 5 existe una mayor frecuencia, muy ligera, en las escuelas oficiales. Los dos casos restantes son Festividades establecidas ya comentado y Estudio como medio para la superación, el cual es más frecuente en las escuelas particulares por un 0.16%.

Resumen de los contenidos escolares más frecuentes

1. Puede decirse que el porcentaje de los contenidos escolares más evidentes en el total de la muestra de los textos infantiles es significativo, pues constituye el 16.8% de los 4302 textos, es decir, 721.
2. Los contenidos escolares más frecuentes se refieren a Festividades establecidas (la primavera, el 30 de abril, el 10 de mayo o el 5 de mayo) y a Descripción placentera de la comunidad. De menor frecuencia son los contenidos sobre la escuela, y son muy poco significativos los contenidos sobre recomendaciones de limpieza, orden y salud y casi inexistentes los contenidos de amor a la patria.
3. Las diferencias más significativas entre los subgrupos sociales se presentaron en las dos zonas; en la rural al 31.15% de su población se refirió a contenidos escolares, la mitad de los cuales se refirieron a Festividades establecidas; otro porcentaje elevado correspondió a contenidos sobre la comunidad. En la zona urbana el porcentaje total de contenidos escolares fue de 12.8%, de

los cuales, también casi la mitad fueron Festividades establecidas.

4. Aunque el nivel socioeconómico medio presentó el mayor porcentaje de contenidos escolares (18.5%), el nivel bajo presentó mayores porcentajes en la mayoría de cada uno de ellos; una de las excepciones fue Festividades establecidas, cuyo porcentaje en el nivel medio fue muy elevado (9.96%).

En cambio, en el nivel alto sólo 5 textos se refirieron a contenidos escolares, 4 de ellos a la comunidad.

5. La diferencia menos significativa entre las agrupaciones sociales fue la de tipo de escuela. El porcentaje más elevado fue de las escuelas particulares (19.46%), en las cuales existió un alto porcentaje de contenidos sobre Festividades establecidas (12.6%). De las escuelas oficiales -cuyo porcentaje total fue del 14.6%- la frecuencia más elevada correspondió a contenidos sobre la comunidad (4.37%), seguida muy de cerca por Festividades nacionales (4.1%).

5.6. Producciones escritas no consideradas redacción libre

Las producciones escritas que no llegan a constituir un texto infantil serán analizadas en este apartado. Tal y como especifiqué en el apartado 5.3.1., estas producciones fueron clasificadas como Enunciados sueltos, Texto desestructurado, Ilegible y Copia.

Los Enunciados sueltos son listados de oraciones, sin conexión coherente de significados; los textos desestructurados son un conjunto de palabras independientes entre sí, sin relación semántica, y los textos ilegibles, o bien, son grafías independientes, es decir, no forman palabras, o son grafías irreconocibles.

Las copias, por su parte, aunque sí son textos, no son producciones infantiles, sino reproducciones de textos escritos en otros libros, generalmente escolares o de cuentos.

Según el concepto de redacción libre que he adoptado, los enunciados sueltos, los textos desestructurados y los textos ilegibles no reúnen la condición mínima para ser textos, puesto que carecen de un núcleo semántico, aunque hayan sido producidos por los niños. Las copias sí son textos en un sentido estricto, puesto que hay significado, no obstante no son textos infantiles dado que su autor no fue un niño, sino otro sujeto.

La redacción libre es la práctica de creación de significados propios expresados y comunicados a través de la lengua escrita. En este caso, los textos infantiles son el producto final de esa práctica.

He expresado a modo de supuestos que los grupos sociales en donde se presente una mayor frecuencia de enunciados sueltos,

textos desestructurados y textos ilegibles son aquellos en donde existe un menor grado de apropiación del sistema de escritura, un menor dominio sobre sus reglas lingüísticas para crear un texto.

Y la mayor frecuencia de copias puede indicar dificultad para crear producciones propias. Este problema responde a las normas sociales que condicionan la situación comunicativa, más que a las normas lingüísticas de la escritura. Por desgracia no contamos con datos de lo que ocurrió en cada situación comunicativa dentro del aula. ¿Qué llevó a los niños a copiar?, ¿qué los limitó a reproducir significados en lugar de expresar sus propios pensamientos? Sin duda alguna, cada situación fue muy particular, no obstante, de alguna u otra forma, en cada una de ellas hubo un obstáculo, implícito o explícito, que llevó a los niños a escribir otros textos.

5.6.1. Las producciones escritas no consideradas redacción libre en el total de la muestra

Los resultados generales de todas estas producciones se encuentran en la Tabla 9. Como se puede observar, el caso más frecuente fue el de la copia, con 274 textos que representan al 6.5% del total de la muestra. El 2.2% restante está distribuido en las producciones escritas no consideradas textos, lo cual significa que, en general, los niños de 3o. a 6o. grados de primaria en México tienen un dominio satisfactorio de las normas lingüísticas del sistema de escritura. Esto también queda demostrado con el hecho de que más de la mitad de ese 2.2% (el 1.6%) corresponde a enunciados sueltos, que, a pesar de no ser textos, sí llegan a constituir construcciones semánticas. Por su

parte, los textos desestructurados fueron 24 (0.56%) y los ilegibles sólo 5 (0.12%).

En total, de 4302 producciones escritas infantiles, 374 no fueron textos, es decir, el 8.7% del total de la muestra, del cual, el 6.5% fueron copias.

5.6.2. Las producciones escritas no consideradas redacción libre en cada agrupación social

Pasemos ahora a la Tabla 10 en donde se especifican las frecuencias y los porcentajes correspondientes a las copias y a los no-textos en cada subgrupo social.

De acuerdo con el nivel socioeconómico, el alto sólo presentó copias y ningún no-texto, no obstante el porcentaje que acumuló fue muy alto (9.71%). En el nivel medio, el 5.25% de sus textos fueron copias y el 1.94% restante no-textos. Y en el nivel bajo hubo un 7.04% de copias y un 3.17% de no-textos. Es decir, el mayor porcentaje de copias fue del nivel alto y el mayor porcentaje de no-textos fue del nivel bajo, el cual presentó mayor porcentaje de copias que el nivel medio.

Así que, la globalización de las producciones escritas no consideradas redacción libre, de acuerdo con el nivel socioeconómico, al nivel bajo le corresponde el porcentaje más alto (10.21%), al nivel alto el intermedio (9.71%) y al nivel medio el más bajo (7.19%). Es decir, hubo mayores problemas de dominio de las normas sociales del contexto en el nivel alto y mayores problemas de dominio de las normas lingüísticas de la lengua escrita en el nivel bajo.

Según la zona de las escuelas participantes, las diferencias son mucho más marcadas: mientras que la urbana acumuló un 6.77% de producciones escritas no consideradas redacción libre, la rural llegó al 15.69% de su total, es decir, 145 producciones escritas, lo cual es un problema considerable. No sólo eso, casi la mitad de ellas (6.8%) fueron no-textos y el 8.9% fueron copias. Esto indica que los problemas sociales del contexto en la práctica de redacción libre en las zonas rurales no son mucho mayores que los problemas del dominio lingüístico del sistema de escritura.

Por el contrario, en las zonas urbanas sólo el 0.97% de este tipo de producciones resultaron ser no-textos, y el 5.8%, copias.

Finalmente, según el tipo de escuela, en las escuelas particulares hubo un porcentaje más alto de copias y de no-textos que en las escuelas oficiales (7.31% y 2.52%, respectivamente); en estas últimas, el total de copias fue de 139 textos, es decir, de 5.79%, y el correspondiente a los no-textos fue de 1.99%.

Aunque las diferencias no son muy significativas, hay más problemas de normas sociales del contexto y del dominio de las normas lingüísticas de la escritura en el tipo de escuela particular que en el oficial.

Específicamente, sobre los no-textos, en la Tabla 11 se desglosan los tres tipos -enunciados sueltos, textos desestructurados e ilegibles- según las frecuencias en cada agrupación social.

Las diferencias entre los niveles socioeconómicos medio y bajo, indican que el porcentaje de los tres casos es mayor en el

segundo: 2.0% de enunciados sueltos. 0.9% de textos desestructurados y 0.23% de ilegibles, contra 1.48% de enunciados sueltos, 0.43% de textos desestructurados y 0.04% de ilegibles en el nivel medio. Es decir, existe mayor dificultad para escribir textos en los niños de nivel bajo.

Un alto número de niños de zona rural escribieron enunciados sueltos (5.52%) y muy pocos textos desestructurados (0.87%) y textos ilegibles (0.43%). Pero en los tres casos superaron los porcentajes de la zona urbana, la cual presentó el mismo porcentaje, poco significativo, de enunciados sueltos y de textos desestructurados (0.47%), y sólo un texto ilegible. Es probable que los problemas que se presentaron en las zonas rurales se debieron a la falta de práctica en la producción de textos, pues la mayor parte de los no-textos fueron enunciados sueltos.

Esta misma situación, pero aún más marcada, se dio en las escuelas particulares, en donde del 2.52% del total de no-textos, el 89.6% fueron enunciados sueltos (el 2.26% del total de textos de escuelas particulares) y el resto, textos desestructurados e ilegibles. En ambos casos, las escuelas oficiales presentaron un mayor porcentaje que las particulares, siendo más significativo el propio de los textos desestructurados, un total de 21 (0.87%); la diferencia en los textos ilegibles es casi imperceptible. En esta agrupación, sólo el 1.0% fueron enunciados sueltos.

Todo esto significa que en las escuelas oficiales puede existir mayor problema en el dominio de las normas lingüísticas de la escritura que en las particulares, en donde quizás

predomine la falta de uso del sistema de escritura, del cual se tienen cierto conocimiento sobre sus bases lingüísticas.

Resumen de las producciones escritas no consideradas redacción libre

1. El número de producciones escritas no consideradas redacción libre en el concurso de redacción "Escríbelo" se eleva a 374 (8.7%), del cual 278 fueron copias. Esto significa que los principales problemas en la comunicación escrita dentro del contexto escolar pueden deberse a problemas sociales en la situación comunicativa, más que a los problemas de dominio de las normas lingüísticas del sistema de escritura.
2. Las diferencias más significativas entre las agrupaciones sociales se localizaron entre la zona rural y la zona urbana. La rural acumuló un 15.7% de éstas, de las cuales el 8.87% fueron copias y el 5.52% enunciados sueltos. En este subgrupo existen problema en el dominio del monitor social y del monitor lingüístico de la lengua escrita, aunque tiene mayor peso el primero.
3. De acuerdo con el nivel socioeconómico, en el nivel alto se encontró el mayor porcentaje de copias con respecto a su total, no obstante, en el nivel bajo, además de presentarse un alto porcentaje de copias, también se detectó el más alto porcentaje de no-textos en relación con los otros dos niveles.

4. Según el tipo de escuela, en el particular se encontró un mayor porcentaje de copias, y se detectó que los problemas en el dominio de las normas lingüísticas de la escritura se presentaron en las escuelas oficiales, al haber un número significativo de textos desestructurados.

5.7. Resumen del análisis de frecuencias de los contenidos de los textos infantiles

Aquí voy a permitirme resumir los tres tipos de análisis de las frecuencias de los contenidos en los textos de los niños en las dos últimas tablas. Quizás caiga en el riesgo de pecar de reduccionista al resumir los resultados de la siguiente manera.

En la primera parte de este último capítulo hablé de dos tipos de formalidad: la propia del sistema lingüístico de la lengua escrita y la propia de los aspectos sociales de la misma (tanto del contexto como de aquel que se refiere a lo que representa la lengua escrita socialmente).

Lo que intenté buscar fueron problemas de comunicación de contenidos propios a través de la lengua escrita, los cuales pudieron ser obstaculizados por la excesiva formalidad en uno de estos aspectos. El exceso de formalidad repercute en el dominio del sistema de escritura.

Por el tratamiento que he hecho hasta el momento de los resultados obtenidos, tanto los contenidos escolares como las copias son indicadores de problemas del dominio del monitor social de la escritura.

Por su parte, los no-textos (enunciados sueltos, textos desestructurados y textos ilegibles) son indicadores de los problemas del dominio del monitor lingüístico de la escritura.

De ahí que la clasificación de todas las producciones escritas (textos y no-textos) que se puede extraer del análisis de los resultados sea la siguiente:

1. Contenidos infantiles
2. Contenidos escolares
3. Copias
4. No-textos

Los contenidos infantiles representan al grupo de niños que no presentaron problemas en la comunicación de significados propios.

Los contenidos escolares y las copias son muestra del grupo de niños que sí saben escribir, pero que, por alguna razón que desconocemos proveniente de la situación comunicativa, no lograron construir ideas propias por medio de la lengua escrita, sobre todo los que copiaron.

Los no-textos representan a los niños que no pueden escribir por no dominar aún la escritura.

En la Tabla 12 se resumen todos los casos de las producciones escritas en el total de la muestra, de acuerdo con dicha clasificación. Como podemos observar, el 74.5% de los niños usaron satisfactoriamente la redacción libre, es decir las tres cuartas partes del total. El 23.3% de los niños se vieron limitados por el contexto, del cual, el 72.1% expresó contenidos escolares (16.8% del total de la muestra). En cambio, sólo un 2.2% de todos los concursantes presentó problemas en el dominio del sistema de escritura.

En la Tabla 13 se encuentra la misma clasificación de las producciones escritas desglosadas por agrupación social. Revisaré cada una de ellas.

Nivel socioeconómico

De los tres subgrupos, los niños de nivel alto presentaron el mayor porcentaje de contenidos infantiles (87.9%); les siguen los niños de nivel medio con más del 10.0% de diferencia (74.35%) y, casi con el mismo porcentaje, los niños de nivel bajo (74.1%).

Los textos con problemas de comunicación debido al contexto social fueron más frecuentes en el nivel medio, con cerca de la cuarta parte de su población, que en los textos de nivel bajo (22.7%) y que en los de nivel alto, en donde el porcentaje es mucho más reducido (12.1%). No obstante, paradójicamente, fue en este subgrupo en donde se presentó el porcentaje más alto de copias (9.7%), mientras que, tanto en el nivel medio como en el bajo, el porcentaje de contenidos escolares fue mucho mayor.

Los no-textos no existieron en el nivel alto y fueron un poco más frecuentes en el nivel bajo (3.2%) que en el medio (1.9%).

Zona

El 80.4% de los niños de zonas urbanas no tuvieron problema en la expresión de significados propios por medio de la lengua escrita. En donde hay graves problemas es en las zonas rurales, en donde tan sólo un poco más de la mitad de los niños escribieron contenidos infantiles (53.15%)

En este subgrupo social fueron mucho más significativos los problemas del contexto social (40.05%) que los problemas de dominio del sistema de escritura (6.8%). Aun así, estos últimos fueron más frecuentes que los de los textos de las zonas urbanas, entre los cuales tan solo el 1.0% fueron no-textos. El 18.6% de los niños de las ciudades presentaron problemas de expresión

debido al contexto.

Falta especificar que más de la cuarta parte de los textos de zonas rurales tratan contenidos escolares, situación muy contrastante con los textos de las zonas urbanas, los cuales recurrieron a estos significados en un 12.8%. Las copias también fueron más frecuentes en las zonas rurales (8.9%) que en las zonas urbanas (5.8%).

Tipo de escuela

En los textos de las escuelas oficiales encontramos más contenidos infantiles (77.6%) que en las particulares (70.7%). En estas últimas un poco más de la cuarta parte de los niños tuvo problemas para expresarse espontáneamente en el contexto escolar; en cambio, en las escuelas oficiales esta situación se presentó en la quinta parte de su total correspondiente.

Específicamente, un alto número de textos de las escuelas particulares contienen significados escolares (19.5%) y un menor porcentaje fueron copias (7.3%). Ambos tipos de producciones fueron más frecuentes en estas escuelas que en las oficiales (14.6% de contenidos escolares y 5.8% de copias).

Finalmente, casi el mismo porcentaje de producciones escritas en ambos tipos de escuelas fueron no-textos (2.0% en las oficiales y 2.5% en las particulares).

Es decir, los niños de nivel socioeconómico alto, los niños de zonas urbanas y los niños de escuelas oficiales resultaron ser los que presentaron menores problemas de expresión espontánea por medio de la lengua escrita, en comparación con los demás subgrupos correspondientes. Esto, debido a la cantidad de

contenidos infantiles que en sus textos pudimos encontrar.

Los subgrupos que presentaron mayor problema debido al contexto fueron el nivel socioeconómico medio, el tipo de escuela particular y la zona rural, ésta última en mucho mayor grado.

Casi todos los subgrupos sociales tuvieron alrededor del 2.0% de no-textos. Los únicos subgrupos que rebasaron el 2.5% fueron el nivel bajo y, sobre todo, la zona rural.

CONCLUSIONES

A partir de una revisión descriptiva de los mensajes de los niños a través de sus textos escritos hemos podido asomarnos a uno de los usos de la redacción libre en la escuela primaria.

Cabe destacar que ha sido sumamente difícil presentar una idea general de lo que dijeron los niños a través de sus textos, puesto que la población incluida en la muestra fue muy numerosa y muy heterogénea; de hecho la clasificación de todos los niños de acuerdo con las tres variables sociales (nivel socioeconómico, zona y tipo de escuela), difícilmente lograron describir las condiciones particulares de cada niño concursante. Recordemos, además, que aquí sólo he presentado los contenidos más frecuentes, por lo que aún falta revisar con detalle lo que pasó con el 50 % de textos que no figuraron dentro de este trabajo. No olvidemos que entre ellos pudieran encontrarse los contenidos más sorprendentes, quizás aún más imaginativos y que entre lo menos frecuente puede encontrarse lo más original.

No obstante, todas las variables de clasificación, tanto las sociales como las de los contenidos de los textos, ayudaron a encontrar los puntos en común y las diferencias de los textos.

El objetivo primero era conocer el tipo de significados que expresan los niños de tercero a sexto grados de primaria, de acuerdo con la agrupación social a la que pertenecen.

¿Qué tipo de significados? Propios o ajenos, infantiles o no infantiles. Este objetivo se cubrió sólo en una parte por dos razones.

La primera se refiere a la clasificación de los textos consistió precisamente en distinguir aquellos que fueron **textos infantiles** de los que por alguna razón no lo fueron: los que sí fueron textos, pero no infantiles (copias); y los que no fueron textos, aunque sí producciones de los niños (no textos).

Hubo también, significados que no lograron superar el contexto, es decir, los textos con cierta temática escolar. En este intento de detectar contenidos externos a los autores, deseaba identificar en qué medida los niños de cada agrupación social habían preferido expresar significados que de antemano sabían que serían aceptados en el ambiente en el que se encontraban.

Sin embargo, al identificar sólo la temática escolar, no se cubrió toda la gama de significados que fueron escritos para ser aceptados, puesto que este detalle sólo puede ser descubierto en la intención de cada niño según sus condiciones particulares.

Una segunda razón es una inquietud que no me fue posible resolver, incluso en la parte teórica del trabajo. Esta es la apropiación de los significados adultos por parte de los niños. ¿Por qué esta preocupación y qué relación guarda con el objetivo general del análisis de los contenidos de los textos infantiles?

Un estudio acerca de los valores adultos en contraste con los valores infantiles nos puede ayudar a definir con mayor precisión en las clases de las categorías temáticas los contenidos infantiles, de los que no lo son, y de los contenidos que son ya una apropiación de los niños, pero que son eminentemente adultos.

El relacionar estos contenidos con el medio de expresión y

el contexto de situación en distintas edades de los niños puede arrojar datos sumamente interesantes.

Por ejemplo, el concepto de escuela, qué variantes tendría expresado en una conversación infantil en un parque, o en una composición escrita por los mismos niños en la escuela dentro de las actividades oficiales. Si el concepto no varía en gran medida, significa que estos niños ya se han apropiado de ese concepto y que no experimentan trabas ni por las exigencias del medio de expresión ni del contexto de situación.

Todo ello con el objeto de entender con mayor detalle el papel que juega la lengua escrita en el medio escolar para la apropiación de valores adultos; para ello se intentaría ubicar a la escritura como parte del contexto, en la dimensión denominada por Halliday "modo".

La lengua escrita como agente socializador es uno de los objetos de estudio de la sociolingüística y se relaciona directamente con la sociología de la educación. Desde un punto de vista funcional, la sociolingüística aporta al campo de la educación conceptos para explicar los usos que se hacen de la lengua en determinados contextos.

Específicamente, dentro de la escuela, qué tanto son los problemas de comprensión de las normas lingüísticas de la escritura o la comprensión de las normas de los usos de la lengua escrita, los que provocan los mayores obstáculos para que los niños se apropien de este medio de expresión.

De acuerdo con los datos que aquí he presentado, podemos suponer que el problema se encuentra en el tipo de usos de la escritura que predominan en la escuela los que provocan la falta

de confianza en los niños para expresarse creativa y espontáneamente. Digo esto porque casi el 75.0% de los textos de la muestra presentaron significados que pueden ser considerados infantiles. Aproximadamente un 23.0% fueron reproducción de contenidos externos.

En cambio, sólo el 2.2% fueron producciones escritas que reflejaron una falta de dominio del sistema de escritura.

Se confirmó con estos datos, además, que es en las zonas rurales en donde mayores problemas de expresión escrita propia se presentaron, al encontrar tan sólo un 53.0% de contenidos infantiles y un 39.0% de reproducción de contenidos. La diferencia con las zonas urbanas es muy contrastante, puesto que en ellas se encontró un 80.4% de textos con contenidos infantiles y un 18.6% de reproducción de significados.

En la comparación de estas agrupaciones es claro ver, desde un enfoque funcional, que los niños de las zonas rurales no usan cotidianamente la lengua escrita, mientras que para los niños de las ciudades, ésta forma parte de sus vidas.

Es una necesidad tomar en cuenta las diferencias lingüísticas entre los grupos sociales que asisten a la escuela, las cuales pueden ser analizadas a la luz de los estudios sociales sobre las variedades lingüísticas.

A lo largo del trabajo tomé en cuenta dos tipos de variedades lingüísticas: las del usuario y las del uso. Para entender el papel que juega la redacción libre en la escuela primaria, se analizaron con mayor detenimiento los usos generales que se hacen de la lengua escrita en ese contexto (Capítulo 2).

Para planificar la enseñanza de la escritura a un nivel

masivo es indispensable partir de las variedades lingüísticas de los usuarios. Tanto en el capítulo 1 como en el capítulo 3 se intentó demostrar que las normas de la escritura corresponden al dialecto estándar, a lo que se entiende como "norma culta" y que esto representa un problema para aquellos cuyo dialecto difiere de él.

Tal es el caso de las zonas rurales y de las zonas marginadas de las ciudades, quienes en el momento de escribir deben "traducir" de su dialecto al estándar, y de ahí seguir las normas de la escritura; además este problema se acentúa cuando la frecuencia del uso de la escritura para contenidos abstractos y racionales es muy pobre en sus contextos cotidianos no escolares.

Precisamente es aquí en donde las variedades dialectales y las variedades de uso son un mismo problema que deben ser conocidas por todos los involucrados en la enseñanza de la lengua escrita.

Las discusiones pedagógicas han generado un gran número de métodos didácticos para la alfabetización. Sin embargo, pudiera ser que esta preocupación permanente no sea el único aspecto a considerar para garantizar un aprendizaje y un desarrollo de la expresión escrita satisfactorios.

A mi modo de ver, dos elementos deben ser rescatados en la escuela: el primero es el concepto de texto y el segundo, es la práctica en la producción de textos, en una palabra, usar la lengua en sus distintas modalidades para poder crear un discurso propio.

El texto es la unidad de intercambio de significados en el proceso de comunicación, el producto de la práctica verbal, sea

oral o sea escrita. El texto escrito es algo nuevo para los niños y sólo por medio de su uso constante, libre y creativo, en otras palabras, por medio de una interacción más estrecha entre el sujeto y el objeto, se hará posible la apropiación del sistema de escritura.

La capacidad de estructurar un texto por medio de la lengua escrita --lo que muy al principio llamé post-alfabetización-- ha sido poco estudiado. Las investigaciones acerca de los primeros pasos en el aprendizaje de la lengua escrita han cobrado un enorme interés en el ámbito pedagógico, no obstante, se ha descuidado lo que sobrevendrá en las etapas posteriores a la alfabetización.

¿Qué es aprender a escribir? es la pregunta que ha estado presente a lo largo de este trabajo. Muy al principio hice la diferenciación entre alfabetización y post-alfabetización y he asumido que escribir es la capacidad de producir un texto propio, aunque éste sea simple.

En el escribir intervienen una serie de procesos cognoscitivos que no son exclusivamente lingüísticos; poco se sabe de ellos y sobre su relación con la estructura del discurso. Por tanto, mucho menos encontraremos conceptos claros sobre la manera como estas cuestiones puedan ser aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. El centro de estos estudios debiera ser los procesos cognoscitivos, lingüísticos y sociales que intervienen en la construcción del discurso. Una vez logrados conceptos integrados al respecto, el educador podrá crear estrategias más objetivas para la enseñanza del uso de la lengua escrita.

En este uso intervienen el lenguaje como sistema, la capacidad argumental, la posibilidad de crear, el grado de abstracción al que ha llegado el autor del texto, su situación social; en fin, en la construcción del texto escrito se combinan una multiplicidad de procesos de los cuales se han estudiado algunos aspectos por separado.

Lo que aquí estoy sugiriendo concretamente es que es indispensable el trabajo conjunto de psicolingüistas, sociolingüistas y pedagogos del lenguaje, todos ellos centrados en la enseñanza de la escritura en el contexto escolar.

Los estudios de la escuela psicogenética han logrado avanzar en el conocimiento sobre los primeros pasos de los niños en el aprendizaje de la escritura, así como en conceptos sobre la representación lingüística del sistema lingüístico (Por ejemplo, de qué manera puede trabajar la ortografía en la transformación del significado desde la lógica infantil).

Yo propongo que los estudios ahora se amplíen al desarrollo de la capacidad de redactar, lo cual es sumamente complejo aun para los doctos en lingüística y esto se observa en todos los niveles educativos -primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores.

Al lingüista le toca analizar el lenguaje de los niños por un lado, y el lenguaje que se pretende enseñar, por el otro; conocer sus diferencias y similitudes.

Al pedagogo le corresponde conocer los resultados de las investigaciones lingüísticas y, a partir de ellos y de sus conocimientos sobre el proceso educativo en cada contexto, planificar la enseñanza del lenguaje y elaborar materiales claros

y sencillos para ser difundidos a gran escala.

Al maestro le interesa el desarrollo de los usos del lenguaje escrito, lo cual no se limita sólo al escribir, sino también al leer. Dificilmente será posible "resumir una narración" si no se comprende el texto. Redactar y leer son capacidades muy relacionadas, y la primera no es posible sin la segunda.

Se trata pues, de desarrollar los usos de la escritura en forma sistemática.

En la redacción libre infantil estamos solicitando a los niños que se expresen, que nos comuniquen algo, pero no podemos tampoco exigirles que lo hagan a la perfección si en la escuela no les proporcionamos los elementos indispensables para ello. En las primeras producciones escritas de los niños observaremos problemas de dominio de las normas lingüísticas y será muy difícil que ya posean un estilo propio.

Posteriormente lograrán dominar no sólo estos aspectos lingüísticos, sino también los del contexto. Descubrirán por sí mismos que escribir también puede ser un juego y encontrarán en ella un medio para desarrollar su propia imaginación, sin importar si sus ideas son divertidas o aburridas, atrevidas o absurdas y no sólo eso, que lo mismo se puede decir de múltiples maneras. Dice Hurtado: "escribir es aprender a desconfiar del contexto".

TABLA 1: TEMAS MAS FRECUENTES EN EL TOTAL DE LA MUESTRA

RANGO	TEMA	FREC	%
1	ESPACIO SOCIAL	947	22.0%
2	FANTASIAS	487	11.3%
3	ESPACIO GEOGRAFICO	454	10.6%
4	ASPIRACIONES	432	10.0%
		2311	53.9%

TABLA 2: SUBTEMAS MAS FRECUENTES EN EL TOTAL DE LA MUESTRA

RANGO	SUBTEMA	FREC	%
1	NATURALEZA	400	9.3%
2	FAMILIA	245	5.7%
3	ESCUELA	239	5.6%
4	ANIMALES REALES	237	5.5%
5	COMUNIDAD	200	4.7%
6	FESTIVIDADES ESTABLECIDAS	183	4.3%
7	AVENTURAS	145	3.4%
8	ANIMALES PERSONIFICADOS	131	3.0%
8	PROFESION U OFICIO	129	3.0%
9	CUENTO TRADICIONAL	123	2.9%
10	FANTASIAS AFECTIVAS	119	2.8%
		2151	50.1%

 TABLA 3: MOTIVOS MAS FRECUENTES EN EL TOTAL DE LA MUESTRA

MOTIVOS	FREC	%
PLACER POR LA PRIMAVERA	378	8.79%
PLACER POR RECREACION COMPARTIDA	161	3.74%
DESCRIPCION PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	107	2.49%
EXPRESION DE GUSTOS Y/O AMBICIONES	90	2.09%
ACTIVIDADES PLACENTERAS	85	1.98%
NATURALEZA PLACENTERA	73	1.70%
GUSTO POR DIA DEL NINO	70	1.63%
ESTUDIO COMO MEDIO PARA LA SUPERACION	64	1.49%
RENACIMIENTO DE NATURALEZA POR PRIMAVERA	59	1.37%
AFFECTO Y COMPANIA ANIMAL	56	1.30%
GUSTO POR MEDIO AMBIENTE	54	1.26%
APRENDIZAJE POSITIVO POR EXPERIENCIA NEGATIVA	47	1.09%
VACACIONES COMO FUENTE DE PLACER	46	1.07%
RUTINA COTIDIANA	45	1.05%
INTERES INTELLECTUAL	42	0.98%
SATISFACCION DE NECESIDADES RECREATIVAS	41	0.95%
FESTIVIDADES NACIONALES (CELEBRACION DE)	40	0.93%
PLACER POR ACTIVIDADES ESCOLARES	40	0.93%
RETRIBUCION AL AFFECTO MATERNO	39	0.91%
SUENO COMO REALIZACION DE DESEOS CONCIENTES Y/O ASPIRACIONES	39	0.91%
PROFESION COMO FACTOR DE AYUDA AL PROJIMO	39	0.91%
AMOR A LA MADRE	34	0.79%
DESEO Y PLANIFIC. DE BIENESTAR MATERIAL, LABORAL Y/O FAMILIAR	34	0.79%
PLACER POR NATURALEZA Y JUEGO	32	0.74%
PROTECCION Y/O VALORACION DE LA VEJEZ	32	0.74%
LUGAR RECREATIVO COMO ESPACIO DE PLACER	30	0.70%
FRUSTRACION DE DESEOS	28	0.65%
DESEO DE UN MUNDO MEJOR	27	0.63%
ENCUENTROS AFORTUNADOS Y SORPRESIVOS	27	0.63%
ANIMAL COMO FUENTE DE PELIGRO	26	0.60%
PLACER POR OBSERVACION DE ANIMALES	26	0.60%
ACCIDENTE Y CUIDADOS	24	0.56%
HEROE SALVADOR	24	0.56%
BIENES ESCOLARES	24	0.56%
PROFESION COMO SATISFACTOR DE NECES. FAMILIARES	23	0.53%
AMISTAD COMO RELACION PRECIADA Y CUIDADA	23	0.53%
AMISTAD COMO COMUNICACION Y CONVIVENCIA	23	0.53%
CONDENA A LA CONTAMINACION AMBIENTAL	22	0.51%
SUENO COMO FUENTE DE PLACER	22	0.51%
OBSERVACION Y CUIDADO DE PLANTAS	21	0.49%
AMOR A LOS ANIMALES	20	0.46%
MOTIVO SUBYACENTE NO DETECTADO	20	0.46%
RECONOCIMIENTO A LA LABOR DEL MAESTRO	20	0.46%
AMOR A LA ESCUELA	19	0.44%
SATISFACCION DE NECESIDADES MATERIALES Y RECREATIVAS	19	0.44%
SUPERACION PERSONAL	19	0.44%
AMISTAD COMO AYUDA RECIPROCA	19	0.44%
GUSTO POR SITIO TURISTICO	18	0.42%
RECURSOS DE LA COMUNIDAD	18	0.42%
PLACER POR NAVIDAD	18	0.42%
GUSTO POR DIA DE LA MADRE	18	0.42%
RECUERDOS PLACENTEROS	17	0.40%
SATISFACCION DE NECESIDADES RECREATIVAS E INTELCTUALES	17	0.40%
APOLOGIA DE LA LIMPIEZA Y EL ORDEN	17	0.40%
GUSTO POR MAR Y PLAYA	17	0.40%
PERSONAJE(S) PERSECUTORIO(S)	17	0.40%
FANTASIA COMO FUENTE DE PLACER Y DIVERSION	17	0.40%
DESCRIPCION CRITICA Y PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	17	0.40%
PROGRAMACION DE ACTIVIDADES RECREATIVAS	16	0.37%
DEMOSTRACIONES DE AFFECTO AL NINO	16	0.37%
SUENO COMO FUENTE DE PLACER Y ANGUSTIA	16	0.37%
CUMPLIMIENTO DE NORMAS	16	0.37%

TABLA 4: TEMAS MAS FRECUENTES POR AGRUPACION SOCIAL

TEMAS	NIVEL SOCIOECONOMICO						ZONA				TIPO DE ESCUELA			
	ALTO		MEDIO		BAJO		URBANA		RURAL		OFICIAL		PARTICULAR	
	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%
ESPACIO SOCIAL	2	16.0	1	23.3	1	21.3	1	20.6	1	27.2	1	24.2	1	19.2
FANTASIAS	1	24.3	3	10.6	4	10.6	2	13.6	0	0.0	2	13.6	4	8.4
ASPIRACIONES	0	0.0	4	9.3	2	12.8	0	0.0	3	15.3	0	0.0	3	11.0
RECREACION	3	15.5	0	0.0	3	12.4	3	11.0	0	0.0	4	10.7	0	0.0
ESPACIO GEOGRAFICO	0	0.0	2	11.6	0	0.0	0	0.0	2	21.5	0	0.0	2	12.8
ANIMALES	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	9.4	4	0.0	3	10.7	0	0.0
TOTAL		55.8		54.8		57.1		54.6		64.0		59.2		51.4

TABLA 5: SUBTEMAS MAS FRECUENTES POR AGRUPACION SOCIAL

SUBTEMAS	NIVEL SOCIOECONOMICO						ZONA				TIPO DE ESCUELA			
	ALTO		MEDIO		BAJO		URBANA		RURAL		OFICIAL		PARTICULAR	
	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%	RANGO	%
NATURALEZA			1	10.3	1	8.8	1	6.3	1	20.2	1	7.5	1	11.6
FAMILIA	8	2.4	3	6.2	2	5.4	3	5.9	4	4.9	5	5.2	3	6.3
ESCUELA	8	2.4	2	6.3	4	5.0	5	4.7	2	8.7	4	6.1	4	4.9
ANIMALES REALES	5	3.9	5	5.6	3	5.4	2	6.1	6	3.3	2	6.6	5	4.2
COMUNIDAD	8	2.4	6	4.8	4	5.0	6	4.2	3	6.3	3	6.6	8	2.2
FESTIVIDADES ESTABLECIDAS			4	6.0			4	5.1					2	7.3
AVENTURAS	1	7.8	9	3.1	6	3.1	7	4.1			6	4.3	8	2.2
ANIMALES PERSONIFICADOS	5	3.9	8	3.2	8	2.8	9	3.3			7	4.2		
PROFESION U OFICIO			7	3.4	8	2.8			7	3.1			7	2.9
VERSION DE CUENTO TRADIC.	3	5.3	7	3.0	7	3.0			9	3.3				
FANTASIAS AFECTIVAS	4	4.4	10	2.7			8	3.4			8	3.9		
PASEO					5	4.4								
VACACIONES	7	2.9			8	2.8					9	3.7		
VIAJE	2	7.3											9	2.1
JUEGO													8	2.2
SUENOS FELICES													6	3.4
DESARROLLO PERSONAL					6	3.1								
PRIMERA INFANCIA	4	4.4												
CIENCIA FICCION	6	3.4												
AMENAZAS PERSONALES	8	2.4												
SUENOS AMBIVALENTES	8	2.4												
DESEOS AFECTIVOS													8	2.2

TABLE b: MOTIVOS MAS FRECUENTES POR AGUPACION SOCIAL

MOTIVO	NIVEL SOCIOECONOMICO						ZONA		TIPO DE ESCUELA					
	ALTO	MEDIO	BAJO	URBANA	RURAL	OFICIAL	PARTICULAR							
	RANGO	% RANGO	% RANGO	% RANGO	% RANGO	% RANGO	% RANGO	% RANGO	% RANGO					
PLACER POR LA PRIMAVERA	109	0.49%	1.4. 71%	3	2.48%	6	1.63%	1	11.47%	6	1.79%	1	6.21%	
PLACER POR RECREACION COMPARTIDA	5	0.97%	4	2.14%	1	3.33%	2	2.78%	9	1.41%	2	2.87%	4	2.00%
DESCRIPCION PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	5	0.97%	3	2.30%	4	2.00%	5	1.72%	2	3.45%	1	3.94%	12	0.94%
EXPRESION DE GUSTOS Y/O AMBICIONES	96	0.49%	2	2.37%	8	1.50%	2	1.95%	6	2.06%	4	2.37%	7	1.47%
ACTIVIDADES PLACENTERAS	4	1.46%	14	1.01%	2	3.04%	4	1.87%	11	1.08%	3	2.62%	18	0.53%
NATURALEZA PLACENTERA	216	0.00%	6	1.71%	6	1.79%	7	1.39%	5	2.49%	5	1.87%	8	1.32%
GUSTO POR DIA DE NIÑO	13	0.00%	5	1.93%	10	1.17%	3	1.83%	10	0.97%	7	1.00%	7	1.47%
ESTUDIO COMO MEDIO PARA LA SUPERACION	J32	0.00%	11	1.17%	5	1.86%	14	0.95%	4	2.92%	8	1.29%	7	1.32%
RENACIMIENTO DE NATURALEZA POR PRIMAVERA	193	0.00%	11	1.17%	6	1.79%	19	0.74%	3	3.35%	13	1.00%	5	1.68%
APECTO Y COMPANIA ANIMAL	43	0.49%	10	1.21%	9	1.38%	9	1.27%	10	1.19%	7	1.54%	12	0.89%
GUSTO POR MEDIO AMBIENTE	63	0.00%	14	1.01%	9	1.38%	17	0.83%	6	2.06%	9	1.25%	12	0.89%
APPENDIZAJE POSITIVO POR EXPERIENCIA NEGATIVA	1	4.37%	16	0.93%	17	0.09%	17	0.09%	17	0.09%	19	0.74%	7	1.17%
VACACIONES COMO FUENTE DE PLACER	1	4.37%	16	0.93%	16	0.69%	9	1.27%	76	0.22%	14	0.96%	10	1.16%
RUTINA COTIDIANA	5	0.97%	13	1.05%	13	0.90%	14	0.95%	11	1.08%	11	1.17%	15	0.74%
INTERES INTELLECTUAL	69	0.49%	12	1.09%	15	0.76%	12	1.07%	38	0.54%	21	0.67%	8	1.32%
FESTIVIDADES NACIONALES (CELEBRACION DE)	268	0.00%	7	1.56%	19	0.00%	10	1.15%	141	0.11%	3	0.00%	3	2.10%
SATISFACCION DE NECESIDADES RECREATIVAS	243	0.00%	8	1.36%	66	0.35%	10	1.15%	113	0.11%	19	0.75%	10	1.16%
PLACER POR ACTIVIDADES ESCOLARES	240	0.00%	16	0.93%	11	1.04%	20	0.71%	8	1.62%	10	1.21%	18	0.53%
RETRIBUCION AL APECTO MATERNO	209	0.00%	9	1.28%	56	0.41%	13	1.01%	42	0.54%	72	0.37%	6	1.58%
SUEÑO COMO REALIZACION DE DESEOS Y/O ASPIRACIONES	92	0.49%	8	1.36%	118	0.21%	11	1.12%	107	0.11%	103	0.29%	5	1.68%
AMOR A LA MADRE	24	1.00%	16	0.11%	16	0.55%	16	0.66%	31	0.54%	19	0.75%	18	0.53%
PROFESION COMO FACTOR DE AYUDA AL PROJIMO	127	0.00%	15	0.97%	17	0.62%	16	0.86%	41	0.54%	16	0.87%	16	0.68%
DESEO Y PLANIFIC. DE BIENESTAR	144	0.00%	73	0.31%	7	1.65%	25	0.56%	9	1.41%	15	0.92%	18	0.53%
PLACER POR NATURALEZA Y JUEGO	141	0.00%	19	0.74%	13	0.90%	22	0.65%	11	1.08%	18	0.79%	16	0.68%
PROTECCION Y/O VALORACION DE LA VEJEZ	137	0.00%	202	0.12%	5	1.86%	15	0.89%	0.00%	12	1.12%	150	0.16%	
LUGAR RECREATIVO COMO ESPACIO DE PLACER	24	1.49%	24	0.51%	16	0.69%	19	0.74%	68	0.32%	19	0.75%	18	0.53%
FRUSTRACION DE DESEOS	5	0.97%	17	0.89%	164	0.14%	18	0.77%	139	0.11%	113	0.25%	11	1.10%
DESEO DE UN MUNDO MEJOR	4	1.46%	18	0.78%	87	0.28%	19	0.74%	84	0.22%	25	0.50%	14	0.79%
ANIMAL COMO FUENTE DE PELIGRO	207	0.00%	24	0.51%	13	0.90%	24	0.59%	31	0.65%	19	0.75%	20	0.42%
ENCUENTROS APORTUNADOS Y SORPRESIVOS	88	0.49%	20	0.70%	19	0.48%	23	0.62%	34	0.54%	21	0.67%	18	0.53%
PLACER POR OBSERVACION DE ANIMALES	101	0.49%	27	0.39%	13	0.90%	23	0.62%	64	0.32%	19	0.75%	76	0.32%
ACCIDENTE Y CUIDADOS	392	0.00%	21	0.66%	19	0.48%	164	0.18%	7	1.95%	66	0.37%	14	0.79%
BIENES ESCOLARES	2	3.40%	64	0.35%	18	0.55%	22	0.65%	102	0.22%	24	0.54%	17	0.58%
HEROE SALVADOR	281	0.00%	9	0.21%	9	0.21%	23	0.65%	90	0.22%	20	0.54%	20	0.50%
AMISTAD COMO COMUNICACION Y CONVIVENCIA	5	0.97%	20	0.70%	173	0.14%	21	0.68%	0.00%	0.00%	24	0.54%	18	0.53%
AMISTAD COMO RELACION PRECIADA Y CUIDADA	129	0.00%	59	0.35%	12	0.97%	32	0.36%	10	1.19%	27	0.42%	10	0.68%
PROFESION COMO SATISFACTOR DE NECES. FAMILIARES	164	0.00%	24	0.51%	67	0.35%	26	0.53%	44	0.43%	25	0.50%	18	0.53%
CONDENA A LA CONTAMINACION AMBIENTAL	108	0.49%	20	0.70%	108	0.21%	22	0.65%	0.00%	425	0.25%	13	0.84%	
SUEÑO COMO FUENTE DE PLACER	137	0.00%	27	0.39%	15	0.76%	24	0.59%	135	0.20%	92	0.12%	120	0.21%
OBSERVACION Y CUIDADO DE PLANTAS	5	0.97%	126	0.23%	14	0.83%	31	0.38%	14	0.76%	23	0.56%	75	0.32%
MOTIVO SUBVACANTE NO DETECTADO	197	0.00%	23	0.56%	69	0.35%	27	0.50%	58	0.32%	25	0.50%	20	0.42%
AMOR A LOS ANIMALES	201	0.00%	24	0.51%	19	0.48%	78	0.33%	12	0.97%	27	0.42%	18	0.53%
RECONOCIMIENTO A LA LABOR DEL MAESTRO	AMOR A LA ESCUELA	5	0.97%	67	0.35%	17	0.51%	40	0.11%	21	0.54%	13	0.79%	
AMISTAD COMO AYUDA RECIPROCA	3	1.94%	26	0.43%	93	0.28%	26	0.53%	152	0.11%	25	0.50%	68	0.37%
SUPERACION PERSONAL	259	0.00%	27	0.39%	17	0.62%	108	0.27%	11	1.08%	26	0.46%	20	0.42%
SATISFACCION DE NECES. MATERIALES Y RECREATIVAS	379	0.00%	157	0.19%	12	0.97%	10	0.27%	11	1.08%	22	0.62%	131	0.21%
GUSTO POR DIA DE LA MADRE	120	0.00%	20	0.70%	0.00%	0.00%	27	0.50%	120	0.11%	24	0.54%	95	0.26%
GUSTO POR DIA DE NIÑO	3	1.94%	26	0.43%	138	0.21%	26	0.53%	129	0.11%	112	0.25%	17	0.58%
PLACER POR NAVIDAD	322	0.00%	26	0.43%	19	0.48%	27	0.50%	164	0.11%	27	0.42%	20	0.42%
RECURSOS DE LA COMUNIDAD	82	0.49%	26	0.43%	58	0.41%	138	0.21%	10	1.19%	10	0.29%	17	0.58%
DESCRIP. CRITICA Y PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	53	0.49%	27	0.39%	60	0.41%	79	0.33%	32	0.65%	25	0.50%	93	0.26%
FANTASIA COMO FUENTE DE PLACER Y DIVERSION	5	0.97%	26	0.43%	94	0.28%	28	0.57%	129	0.11%	112	0.25%	17	0.58%
GUSTO POR MAR Y PLAYA	390	0.00%	107	0.23%	15	0.76%	27	0.50%	0.00%	0.00%	23	0.58%	142	0.16%
APOLUGA DE LA LIMPIEZA I EL ORDEN	220	0.00%	83	0.27%	16	0.69%	121	0.24%	12	0.97%	24	0.54%	121	0.21%
PERSONAJE(S) PERSECUTORIO(S)	72	0.49%	24	0.51%	131	0.21%	27	0.50%	0.00%	0.00%	25	0.50%	97	0.26%
RECURSOS ACERTADOS	5	0.97%	73	0.39%	73	0.35%	27	0.50%	0.00%	0.00%	27	0.47%	203	0.22%
SATISFACCION DE NECES. RECREATIVAS E INTELLECT.	5	0.97%	27	0.39%	77	0.35%	31	0.38%	50	0.43%	123	0.25%	17	0.58%
CUMPLIMIENTO DE NORMAS	188	0.00%	26	0.43%	79	0.35%	61	0.33%	35	0.54%	27	0.42%	79	0.32%
DEMOSTRACIONES DE APECTO AL NIÑO	4	1.46%	125	0.23%	19	0.48%	31	0.38%	96	0.32%	91	0.29%	19	0.47%
PROGRAMACION DE ACTIVIDADES RECREATIVAS	56	0.49%	26	0.43%	81	0.28%	30	0.41%	86	0.22%	27	0.42%	89	0.32%
SUEÑO COMO FUENTE DE PLACER Y ANGSTIA	74	0.49%	26	0.43%	101	0.28%	28	0.42%	101	0.09%	145	0.21%	17	0.58%
	33.50%		49.32%		43.12%		46.43%		45.87%		43.32%		47.75%	

TABLA 6A: MOTIVOS MAS FRECUENTES
POR AGRUPACION SOCIAL

		NIVEL SOCIOECONOMICO			
ALTO		RAN	%	MEDIO	RAN %
AMOR COMO FACTOR DE SOBREVIVENCIA	3	1.94%		INTERES POR LAS ESTACIONES DEL AÑO	26 0.47%
IMPRESION ANTE AVENTURA INTERPLANETARIA	3	1.94%		EXPERIENCIAS NEGATIVAS O MOLESTAS	26 0.43%
EVOCACION DE AFECTO Y PLACER	3	1.94%		TERRORES COMO FUENTE DE DIVERSION	26 0.43%
SENTIMIENTO RELIGIOSO	4	1.46%		EXPERIENCIAS POSITIVAS Y/O NEGATIVAS	27 0.39%
SUEÑO COMO REFLEJO DE MIEDOS	4	1.46%		EXPERIENCIAS NUEVAS	27 0.39%
PROTECCION AL DEBIL	4	1.46%			
OBTENCION DE OBJETO VALIOSO	4	1.46%			
CENCIA Y TECNOLOGIA COMO AMENAZA SOCIAL	5	0.97%			
SOLUCION MAGICA	5	0.97%		SATISFACCION DE NECESIDADES MATERIALES	16 0.69%
VIDA ANIMAL	5	0.97%		SUPERACION SOCIAL	16 0.69%
SATISFACCION POR TRAVESURAS	5	0.97%		PREVENCION Y CUIDADOS PARA LA SALUD	16 0.69%
MOLESTIAS Y/O PELIGROS EN LA COMUNIDAD	5	0.97%		DESEO DE RETRIBUCION A LOS PADRES	17 0.62%
INTERES POR RELACION DE PAREJA	5	0.97%		DESEO DE RETRIBUCION A LOS PADRES	18 0.55%
RECUERDOS PLACENTEROS Y DOLOROSOS	5	0.97%		UTILIDAD DE LA FLORA	18 0.55%
DESCRIPCION DE LA VIVIENDA	5	0.97%		CARENCIA DE RECURSOS EN LA COMUNIDAD	19 0.48%
PLACER AFECTIVO Y SENSORIALES	5	0.97%		SOLUCION MAGICA	19 0.48%
PLACER POR EL DEPORTE	5	0.97%		PLACER POR EL TRABAJO	19 0.48%
CALAMIDADES SUFRIDAS EN EXCURSION	5	0.97%		REBELDIA ANTE PAUTAS NORMATIVAS	19 0.48%
EXPERIENCIAS NUEVAS	5	0.97%		IMPRESION ANTE ACCIDENTE EN EL JUEGO	19 0.48%
CAMBIO DESFAVORABLE POR CRECIMIENTO DEL NINO	5	0.97%		RUTINA ESCOLAR	19 0.48%
				AMOR Y RECONOCIMIENTO A LOS PADRES	19 0.48%
				EXALTACION DE TRABAJO CAMPESINO	19 0.48%
				SOLUCION INGENUOSA	19 0.48%
Z O N A					
URBANA		RAN	%	RURAL	RAN %
EXPERIENCIAS NUEVAS	29	0.44%		EXALTACION DEL TRABAJO CAMPESINO	14 0.76%
PROTECCION AL DEBIL	30	0.41%		SATISFACCION DE NECESIDADES MATERIALES	14 0.76%
SATISFACCION POR TRAVESURAS	30	0.41%		CARENCIA DE RECURSOS EN LA COMUNIDAD	14 0.76%
AVENTURA PELIGROSA Y RESCATE	30	0.41%		SUPERACION SOCIAL	14 0.76%
EVOCACION DE AFECTO Y PLACER	30	0.41%		DESEO DE RETRIBUCION A LOS PADRES	15 0.87%
EXPERIENCIAS POSITIVAS Y/O NEGATIVAS	31	0.38%		RUTINA ESCOLAR	13 0.87%
EXPERIENCIAS NEGATIVAS O MOLESTAS	31	0.38%		PREVENCION Y CUIDADOS PARA LA SALUD	13 0.87%
PLACER POR EL DEPORTE	32	0.36%			
ALIANZA PARA VENCER AL ENEMIGO	32	0.36%			
CONVIVENCIA FAMILIAR	32	0.36%			
IMPRESION ANTE ACCIDENTE EN EL JUEGO	32	0.36%			
TERRORES COMO FUENTE DE DIVERSION	32	0.36%			
OBTENCION DE OBJETO VALIOSO	32	0.36%			
PLACER SENSORIAL	32	0.36%			
ROLES FAMILIARES TRADICIONALES	32	0.36%			
INTERES POR LAS ESTACIONES DEL AÑO	32	0.36%			
ENCUENTRO AMIGOSO	32	0.36%			
TIPO DE ESCUELA					
OFICIAL		RAN	%	PARTICULAR	RAN %
AVENTURA PELIGROSA Y RESCATE	24	0.54%		DESEO DE RETRIBUCION A LOS PADRES	17 0.58%
EXPERIENCIAS POSITIVAS Y/O NEGATIVAS	25	0.50%		TERRORES COMO FUENTE DE DIVERSION	18 0.53%
SOLUCION INGENUOSA	26	0.46%		SUEÑO COMO REFLEJO DE MIEDOS	18 0.53%
SOLUCION MAGICA	26	0.46%		RECUERDOS PLACENTEROS Y DOLOROSOS	18 0.53%
CONVIVENCIA FAMILIAR	26	0.46%		OBTENCION DE OBJETO VALIOSO	19 0.47%
SANCION COMO MEDIO NORMATIVO	27	0.42%		PREVENCION Y CUIDADOS PARA LA SALUD	19 0.47%
SATISFACCION DE NECESIDADES INTELLECTUALES	27	0.42%		PLACER POR JUEGO CON MUÑECAS	19 0.47%
RUTINA ESCOLAR	27	0.42%		SUPERACION SOCIAL	20 0.42%
PLACER POR EL TRABAJO	27	0.42%		ROLES FAMILIARES TRADICIONALES	20 0.42%
PROFESION COMO SATISFACTOR DE NECES. MATERIALES	27	0.42%		REACCION ANTE EL CLIMA	20 0.42%
ALIANZA PARA VENCER AL ENEMIGO	27	0.42%		SATISFACCION POR TRAVESURAS	20 0.42%
SENSIBILIDAD ANTE LA BELLEZA	27	0.42%		SENTIMIENTO RELIGIOSO	20 0.42%
IMPRESION ANTE ACCIDENTE EN EL JUEGO	27	0.42%		VIVIENDA COMO SIMBOLO DE BIENESTAR Y CONVIVENCIA	20 0.42%
				EVOCACION FANTASIOSA	20 0.42%
				JUQUETE COMO SATISFACTOR DE NECESIDADES AFECTIVAS	20 0.42%
				AMOR Y RECONOCIMIENTO A LOS PADRES	20 0.42%
				INTERES POR LAS ESTACIONES DEL AÑO	20 0.42%

TABLA 6B: CONTENIDOS MAS FRECUENTES
POR AGRUPACION SOCIAL

TIPO DE MOTIVOS	NIVEL SOCIOECONOMICO						ZONA				TIPO DE ESCUELA			
	ALTO		MEDIO		BAJO		URBANA		RURAL		OFICIAL		PARTIC.	
	RAN	%	RAN	%	RAN	%	RAN	%	RAN	%	RAN	%	RAN	%
MOTIVOS SOBRE RECREACION	1	9.71	2	7.98	1	9.53	1	9.26	5	3.57	1	9.74	2	8.48
MOTIVOS SOBRE LA NATURALEZA	10	0.97	1	9.46	2	8.75	2	5.18	1	19.37	2	6.62	1	10.94
MOTIVOS VALORATIVOS	3	6.80	5	2.81	4	3.86	4	3.46	4	3.84	3	4.25	5	3.26
BUSQUEDA POR MEJORAR LA SITUACION PERSONAL			4	2.92	3	4.83	7	2.63	2	6.17	7	2.67	4	4.52
MOTIVOS SOBRE FESTIVIDADES ESTABLECIDAS	8	1.47	3	2.96	8	2.13	3	4.42			10	1.75	3	5.36
MOTIVOS SOBRE ANIMALES	10	0.97	3	2.96	6	2.83	5	2.98	8	1.19	5	2.79	12	1.37
MOTIVOS SOBRE LA COMUNIDAD	7	1.94	6	2.69	7	2.48	11	1.72	3	5.41	4	3.54	11	1.47
MOTIVOS SOBRE LA ESCUELA	10	0.97	9	2.10	5	3.03	14	1.19	3	5.41	6	2.72	10	1.85
MOTIVOS SOBRE GUSTOS Y-O ANBICIONES	10	0.97	7	2.37	10	1.59	6	2.67	6	2.06	8	2.37	9	1.89
MOTIVOS RELACIONADOS CON FANTASIAS	2	8.74	11	1.56	11	1.51	8	2.36			9	2.00	8	1.90
MANIFESTACIONES DE AMOR A LA MADRE			8	2.29	17	0.55	9	1.87			17	0.46	6	2.72
VALORACION DE LA AMISTAD	4	4.85	10	1.83			10	1.83			12	1.66	17	0.95
PROFESION COMO MEDIO PARA MEJORAR			15	0.97	10	1.59	13	1.22	8	1.19	11	1.71	13	1.36
RUTINA COTIDIANA	10	0.97	14	1.05	15	0.90	18	0.95	9	1.08	13	1.17	19	0.74
INTERES INTELECTUAL			13	1.09	16	0.76	16	1.07			15	0.67	14	1.32
MOTIVOS SOBRE SUEÑOS	9	1.46	12	1.13			15	1.12					7	1.95
SATISFACCION DE NECESIDADES	10	0.97	18	0.39	8	1.66	22	0.38	7	1.84	14	1.04	20	0.58
FRUSTRACION DE DISEÑOS	10	0.97	16	0.89			19	0.77					15	1.10
MOTIVOS SOBRE ACCIDENTES Y CUIDADOS	10	0.97	18	0.39	12	1.38	17	0.98			13	1.17		
RECUERDOS O EXPERIENCIAS PASADAS	6	2.91	18	0.39			12	1.32			16	0.50	21	0.53
AFECTOS O EXPERIENCIAS POSITIVAS	5	3.68	17	0.43			19	0.77						
AFECTOS O EXPERIENCIAS NEGATIVAS							22	0.38						
MANIFESTACION DE AMOR A LOS PADRES					13	1.10			10	0.87			16	1.00
GUSTO POR EL TRABAJO					14	0.96			11	0.76				
MOTIVOS SOBRE LA FAMILIA							20	0.72			18	0.42	18	0.84
PROTECCION AL ACCIDENTE Y CUIDADOS	9	1.46					21	0.41						
SENTIMIENTO RELIGIOSO	9	1.46											23	0.42
OBTENCION DE OBJETO VALIOSO	9	1.46											22	0.47
SOLUCION INGENUOSA					18	0.48					17	0.46		
ALIANZA PARA VENCER AL ENEMIGO							23	0.36			18	0.42		
DESCRIPCION DE LA VIVIENDA	10	0.97												
CAMBIO DESFAVORABLE POR CRECIMIENTO	10	0.97												
REBELDIA ANTE REGLAS NORMATIVAS					18	0.48								
SENSIBILIDAD ANTE LA BELLEZA											18	0.42		

TABLA 7: MOTIVOS ESCOLARES EN EL TOTAL DE LA MUESTRA

MOTIVOS ESCOLARES	FREC	%
PLACER POR LA PRIMAVERA	161	3.74%
DESCRIPCION PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	90	2.09%
NATURALEZA PLACENTERA	70	1.63%
GUSTO POR DIA DEL NINO	64	1.49%
ESTUDIO COMO MEDIO PARA LA SUPERACION	59	1.37%
RENACIMIENTO DE NATURALEZA POR PRIMAVERA	56	1.30%
FESTIVIDADES NACIONALES (CELEBRACION DE)	40	0.93%
PLACER POR ACTIVIDADES ESCOLARES	39	0.91%
CONDENA A LA CONTAMINACION AMBIENTAL	22	0.51%
RECURSOS DE LA COMUNIDAD	18	0.42%
GUSTO POR DIA DE LA MADRE	18	0.42%
APOLOGIA DE LA LIMPIEZA Y EL ORDEN	17	0.40%
DESCRIP. CRITICA Y PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	17	0.40%
PREVENCION Y CUIDADOS PARA LA SALUD	14	0.33%
CARENCIA DE RECURSOS EN LA COMUNIDAD	13	0.30%
AMOR A MEXICO	7	0.16%
EXALTACION DE LA VIDA EN LA COMUNIDAD	6	0.14%
COLABORACION EN LA ESCUELA	5	0.12%
AMOR Y RESPETO POR SIMBOLOS PATRIOS	5	0.12%
	721	16.76%

TABLA 8: MOTIVOS ESCOLARES
POR AGRUPACION SOCIAL

MOTIVOS ESCOLARES	NIVEL SOCIOECONOMICO						ZONA		TIPO DE ESCUELA						
	ALTO		MEDIO		BAJO		URBANA	RURAL	OFICIAL	PARTICULAR					
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%					
PLACER POR LA PRIMAVERA	1	0.49	121	4.71	36	2.48	55	1.63	106	11.47	43	1.79	118	6.21	
DESCRIPCION PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	2	0.97	59	2.30	29	2.00	58	1.72	32	3.46	73	3.04	17	0.89	
NATURALEZA PLACENTERA			44	1.71	26	1.79	47	1.39	23	2.49	45	1.87	25	1.32	
GUSTO POR DIA DEL NINO			47	1.83	17	1.17	64	1.89			19	0.79	45	2.37	
ESTUDIO COMO MEDIO PARA LA SUPERACION			30	1.17	27	1.86	32	0.95	27	2.92	31	1.29	28	1.47	
RENACIMIENTO DE NATURALEZA POR PRIMAVERA			30	1.17	26	1.79	25	0.74	31	3.35	24	1.00	32	1.68	
FESTIVIDADES NACIONALES (CELEBRACION DE)			40	1.56			39	1.15		1	0.11		40	2.10	
PLACER POR ACTIVIDADES ESCOLARES			24	0.93	15	1.04	24	0.71	15	1.62	29	1.21	10	0.53	
CONDENA A LA CONTAMINACION AMBIENTAL			13	0.51	5	0.35	18	0.53	4	0.43	12	0.50	10	0.53	
RECURSOS DE LA COMUNIDAD	1	0.49	11	0.43	6	0.41	7	0.21	11	1.19	7	0.29	11	0.58	
GUSTO POR DIA DE LA MADRE			18	0.70			17	0.50		1	0.11	13	0.54	5	0.26
APOLOGIA DE LA LIMPIEZA Y EL ORDEN			7	0.27	10	0.69	8	0.24	9	0.97	13	0.54	4	0.21	
DESCRIP. CRITICA Y PLACENTERA DE LA COMUNIDAD	1	0.49	10	0.39	6	0.41	11	0.33	6	0.65	12	0.50	5	0.26	
PREVENCION Y CUIDADOS PARA LA SALUD			3	0.12	10	0.69	6	0.18	8	0.87	5	0.21	9	0.47	
CARENCIA DE RECURSOS EN LA COMUNIDAD			6	0.23	7	0.48	6	0.18	7	0.76	7	0.29	6	0.32	
AMOR A MEXICO			6	0.23			7	0.21		2	0.08		5	0.26	
EXALTACION DE LA VIDA EN LA COMUNIDAD			4	0.28	2	0.06	4	0.06	4	0.43	6	0.25	5	0.26	
COLABORACION EN LA ESCUELA			2	0.08	3	0.21	2	0.06	3	0.32	5	0.21			
AMOR Y RESPETO POR SIMBOLOS PATRIOS			4	0.16	1	0.07	5	0.15			5	0.21			
T O T A L	5	2.44	475	18.5	228	15.72	433	12.83	288	31.15	351	14.61	370	19.46	

TABLA 8A: CONTENIDOS ESCOLARES
POR AGRUPACION SOCIAL

CONTENIDOS ESCOLARES	NIVEL SOCIOECONOMICO						ZONA		TIPO DE ESCUELA					
	ALTO		MEDIO		BAJO		URBANA	RURAL	OFICIAL	PARTICULAR				
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%				
FESTIVIDADES ESTABLECIDAS	1	0.49	256	9.96	79	5.45	200	5.92	139	15.04	99	4.12	240	12.62
LA COMUNIDAD	4	1.95	86	3.35	52	3.59	84	2.49	60	6.49	105	4.37	39	2.05
ACTIVIDADES ESCOLARES			26	1.01	18	1.24	26	0.77	18	1.95	35	1.42	10	0.53
ESTUDIO COMO MEDIO PARA LA SUPERACION			30	1.17	27	1.86	32	0.95	27	2.92	31	1.29	28	1.47
LIMPIEZA, ORDEN, SALUD			23	0.89	25	1.72	32	0.95	21	2.27	30	1.25	23	1.21
AMOR A LA PATRIA			10	0.39	1	0.07	12	0.35			7	0.29	5	0.26
NATURALEZA PLACENTERA			44	1.71	26	1.79	47	1.39	23	2.49	45	1.87	25	1.32
T O T A L	5	2.44	475	18.48	228	15.72	433	12.82	288	31.16	352	14.61	370	19.46

TABLA 9: PRODUCCIONES ESCRITAS NO CONSIDERADAS REDACCION LIBRE EN EL TOTAL DE LA MUESTRA

PRODUCCION ESCRITA	FREC	%
COPIA	278	6.5%
ENUNCIADOS SUELTOS	67	1.6%
TEXTO DESESTRUCTURADO	24	0.6%
ILEGIBLE	5	0.1%
T O T A L	374	8.7%

TABLA 10: PRODUCCIONES ESCRITAS NO CONSIDERADAS REDACCION LIBRE

PRODUCCION ESCRITA	NIVEL SOCIOECONOMICO			ZONA		TIPO DE ESCUELA								
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%				
COPIA	20	9.71	135	5.25	102	7.04	196	5.80	82	8.87	139	5.79	139	7.31
NO-TEXTOS			50	1.94	46	3.17	33	0.97	63	6.82	48	1.99	48	2.52
T O T A L	20	9.71	185	7.19	148	10.21	229	6.77	145	15.69	187	7.78	187	9.83

TABLA 11: PRODUCCIONES ESCRITAS NO CONSIDERADAS TEXTOS

NO - TEXTOS	MEDIO		BAJO		ZONA		TIPO DE ESCUELA					
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%		
ENUNCIADOS SUELTOS	38	1.48	29	2.00	16	0.47	51	5.52	24	1.00	43	2.26
TEXTO DESESTRUCTURADO	11	0.43	13	0.90	16	0.47	8	0.87	21	0.87	3	0.16
ILEGIBLE	1	0.04	4	0.28	1	0.03	4	0.43	3	0.12	2	0.11
T O T A L	50	1.95	46	3.18	33	0.97	63	6.82	48	1.99	48	2.53

TABLA 12: RESUMEN DE LOS ANALISIS DE LOS CONTENIDOS
EN EL TOTAL DE LA MUESTRA

TIPO DE PRODUCCIONES	FREC	%
CONTENIDOS INFANTILES	3207	74.5%
CONTENIDOS ESCOLARES	721	16.8%
COPIAS	278	6.5%
NO-TEXTOS	96	2.2%
TOTAL	4302	100.0%

TABLA 13: RESUMEN DE LOS ANALISIS POR AGRUPACION SOCIAL

PRODUCCIONES	ALTO	MEDIO	BAJO	URBANA	RURAL	OFIC.	PART.
CONTENIDOS INFANTILES	87.9	74.3	74.1	80.4	53.1	77.6	70.7
CONTENIDOS ESCOLARES	2.4	18.5	15.7	12.8	31.1	14.6	19.5
COPIAS	9.7	5.2	7.0	5.8	8.9	5.8	7.3
NO-TEXTOS		1.9	3.2	1.0	6.8	2.0	2.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA, Lucero y José Acosta. "Latencia de la expresividad", en las Memorias del Primer Coloquio Nacional sobre Didáctica Universitaria de la lengua escrita. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1976. Pp. 101-107.
- ANDERSON, Alonzo B. y William H. Teale. "La lecto-escritura como práctica cultural", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1984. Pp. 271-295.
- APPLE, Michael. "Analizando la hegemonía", en Ideology and curriculum. (London, Routledge & Kegan Paul), 1979. Pp. 1-25. Tr. de Martha Teobaldo, [Manuscrito].
- AVILA, Raúl (1984a). "Para que nos comprendan los niños", en Revista de Computación 010, T. 4, No. 5. México, pp. 18-22.
- , (1984b). "Ortografía y estrato social". Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Santo Domingo, 1984.
- , (1985a). "Las palabras de los niños; tercer grado de primaria". Ponencia presentada en el 45o. Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá, 1985.
- , (1985b). "El análisis de textos infantiles por computadora: resultados y posibilidades", en las Memorias del Segundo Simposio Internacional "La computación y la educación infantil". México, 1985. Pp. 8.1-8.9.
- , (1986a). "Sólo para tus oídos", en L.F. Lara y F. Garrido (eds.), Escritura y alfabetización. México, Ediciones El Ermitaño, 1986. Pp. 11-38.
- , (1986b). "Léxico infantil de México: palabras, tipos y vocablos". Ponencia presentada en el 11 Congreso Internacional del Español de América. México, 1986.
- BERNSTEIN, Basil. "Social class, language and socialization", en P. P. Giglioli (ed.), Language and social context. London, Penguin Books, 1973. Pp. 357-374.
- , Class, codes and control I. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. 266 p.
- , "Códigos elaborados y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en P. L. Garvin y Y. Lastra de Suárez (comps.), Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, UNAM (Lecturas Universitarias), 1984. Pp. 357-374.

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. "La escritura del lenguaje dominguero", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1984. Pp. 247-270.
- CAZDEN, Courtney. "La lengua escrita en contextos escolares", en ibidem. Pp. 207-229.
- COMISION DEL IDIOMA ESPAÑOL. Subcomisión Editorial, Subcomisión de Educación. Así escriben los niños de México. México, 1982. 271 p.
- COMISION INTERSECRETARIAL PARA LA DEFENSA DEL IDIOMA ESPAÑOL. Subcomisión Editorial, Subcomisión de Educación. Convocatoria del concurso de redacción "Escribelo". México, 17 de febrero de 1982. 8 p.
- COSERIU, Eugenio. Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid, Gredos, 1967. 323 p.
- DESROSIERS, Raquel. La creatividad verbal en los niños. Barcelona, Oikos-tau, 1978. 211 p.
- DEVERAUX, George. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, Siglo XXI, 1985. 410 p.
- DORRA, Raúl. "La función represiva de la lengua escrita", en las Memorias del Primer Coloquio sobre Didáctica Universitaria de la Lengua escrita. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1976. Pp. 41-49.
- DUCROT, Oswald y Tzvetan Todorov. Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México, Siglo XXI, 1972. 421 p.
- EGGLESTON, John. Sociología del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1980.
- FERREIRO, Emilia. "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad", Cuadernos de Investigaciones Educativas, No. 4. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1983. 234 p.
- "La práctica del dictado en el primer año escolar", Cuadernos de Investigaciones Educativas, No. 15. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1984. 73 p.
- FERREIRO, Emilia, Laura Navarro, Sofía Vernon, et al. "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", Cuadernos de Investigaciones Educativas, No. 10. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1983. 234 p.
- HALLIDAY, M. A. K. El lenguaje como semiótica social; la interpretación social del lenguaje. México, FCE, 1982. 372 p.

- HURTADO, Alfredo. Teoría lingüística y adquisición del lenguaje. México, SEP, OEA, 1982. 124 p.
- JIMENEZ-OTTALENGO, Regina y Georgina Paulin-Siade. "Sociolingüística de la interacción", Cuadernos de Investigación Social, No. 11. México, IIS, UNAM, 1895. 89 p.
- KRESS, Gunther. "Los valores sociales del habla y la escritura", en R. Fowler, E. Hodge et al., Lenguaje y control. México, FCE, 1983. Pp. 65-88.
- LABOV, William. "The logic of non-standard english", en P. P. Giglioli (ed.), Language and social context. London, Penguin Books, 1973. Pp. 179-216.
- LOPEZ, Aralia y Elsa Pallavicini. "Análisis de contenido de textos infantiles: tercer grado de primaria". Manuscrito.
- PECHEUX, Michel. Análisis automático del discurso. Madrid, Gredos, 1969.
- ROCKWELL, Elsie. "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1984. Pp. 296-320.
- , "De huellas, bardas y veredas", en E. Rockwell y R. Mercado, La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1986. Pp. 9-34.
- RODRIGUEZ Rojo, Elsa, "Lenguaje y educación", en Perfiles educativos, No. 34 (Oct.-Dic. de 1986). México, CISE, UNAM. Pp. 3-21.
- ROGERS, Sinclair (ed.) They don't speak our language; essays on the language world of children and adolescents. London, Edward Arnold (Publishers), 1976. 127 p.
- ROSENBLAT, Angel. El fetichismo de la letra. Caracas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 1963. 90 p.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística general. México, Ediciones Nuevaomar, 1982. 319 p.
- VYGOTSKY, Lev (1934). Pensamiento y lenguaje. México, Editorial Alfa y Omega. 219p.
- , El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Critica, 1979. 223p.

ANEXO I

TEMAS Y SUBTEMAS

<p>1 ACCIDENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 PERSONALES 2 SOCIALES 12 AJENOS 	<p>9 ESPACIO SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> 9 AMIGOS 33 COMUNIDAD 40 ESCUELA 82 ESCUELA/AMIGOS 42 FAMILIA 51 VIVIENDA 43 FAMILIA/AMIGOS 44 FAMILIA/COMUNIDAD 45 FAMILIA/ESCUELA 46 FAMILIA/ESCUELA/AMIGOS 61 PAIS 83 ACTIVIDADES LABORALES 49 ESCUELA/COMUNIDAD 50 MEDIOS DE TRANSPORTE 10 PERSONAJES POPULARES
<p>2 AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> 6 PERSONALES 7 SOBRENATURALES 8 SOCIALES 	<p>16 RECREACION</p> <ul style="list-style-type: none"> 41 EXCURSION 53 JUEGO 63 PASEO 79 VACACIONES 81 VIAJE 87 DEPORTE 85 MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION
<p>3 EL SER HUMANO</p> <ul style="list-style-type: none"> 14 CARACTERISTICAS PERSONALES 19 CARACTERISTICAS DEL SER HUMANO 24 TEMAS Y/O PERSONAJES HISTORICOS 	<p>17 RECUERDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> 29 AUTOBIOGRAFIA 69 PRIMERA INFANCIA 70 RECUERDOS DIVERSOS 76 ANGUSTIOSOS
<p>4 ANIMALES</p> <ul style="list-style-type: none"> 15 REALES 16 REALES PERSONIFICADOS 	<p>18 SUEÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> 77 FELICES 80 AMBIVALENTES
<p>5 ASPIRACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> 17 BIENESTAR PERSONAL 18 BIENESTAR SOCIAL 20 DESARROLLO PERSONAL 21 BIENESTAR FAMILIAR 22 DESARROLLO PERSONAL/TRABAJO 23 PROFESION U OFICIO 36 DESEOS AFECTIVOS 	<p>20 VALORES</p> <ul style="list-style-type: none"> 13 SOCIALES 11 ETICOS 26 ESTETICOS 28 RELIGIOSOS 30 MATERIALES 37 AFECTIVOS 31 VITALES 34 PERSONAS SIGNIFICATIVAS 35 UTILITARIOS
<p>8 ESPACIO GEOGRAFICO</p> <ul style="list-style-type: none"> 38 EDIFICIOS 57 LOCALIDAD 59 NATURALEZA 62 PAIS GEOGRAFICO 78 UNIVERSO 	
<p>10 FANTASIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 AFECTIVAS 27 AVENTURAS 32 CIENCIA FICCION 58 MAGICA 64 PERSONIFICACION 73 VERSION DE CUENTO TRADICIONAL 	
<p>11 FESTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> 47 ESTABLECIDAS 48 PERSONALES 	

MOTIVOS

- 1 ABANDONO MATERNO
- 2 ABANDONO PATERNO
- 3 ABUSO DE CONFIANZA
- 4 AMOR A LA NATURALEZA
- 5 MOTIVO SUBYACENTE NO DETECTADO
- 6 IMPRESION ANTE ACCIDENTE DE TRABAJO
- 7 IMPRESION ANTE ACCIDENTE DE TRANSITO
- 8 IMPRESION ANTE ACCIDENTE DE VACACIONES
- 9 ACCIDENTE POR DESOBEEDIENCIA
- 10 ACCIDENTE Y CUIDADOS
- 11 FELIZ ACEPTACION DE LA IDENTIDAD
- 13 ACCIDENTE POR DISTRACCION
- 14 ACTIVIDADES PLACENTERAS
- 15 ADMIRACION A LOS HERMANOS
- 16 ADECUACION AL SISTEMA CAPITALISTA
- 17 ADMIRACION A FIGURA DE AUTORIDAD
- 18 ADMIRACION A PERSONAJE POPULAR
- 19 AMOR A LOS HERMANOS
- 21 AMBIGUEDAD ENTRE REALIDAD Y FANTASIA
- 22 AGUA COMO LIQUIDO VITAL
- 23 AFECTO Y COMPANIA ANIMAL
- 25 AMOR A LA ESCUELA
- 26 AMOR Y RESPETO POR SIMBOLOS PATRIOS
- 27 IMPORTANCIA DE LA AGRICULTURA
- 29 RESPETO A LA LIBERTAD AJENA
- 32 ALIANZA CONTRA DISCRIMINACION
- 33 ALIANZA CONTRA OTROS
- 34 SENTIMIENTOS CONTRADICTORIOS ANTE LA ESCUELA
- 35 TEMOR A DEJAR LA ESCUELA
- 36 ALIANZA PARA VENCER AL ENEMIGO
- 38 TEMOR POR POSIBLE MUERTE DE UN FAMILIAR
- 39 AMISTAD COMO AYUDA RECIPROCA
- 41 AMISTAD COMO COMUNICACION Y CONVIVENCIA
- 42 AMISTAD COMO RELACION PRECIADA Y CUIDADA
- 43 AMOR A LA FAMILIA
- 44 AMOR A LA COMUNIDAD
- 46 AMOR COMO FACTOR DE SOBREVIVENCIA
- 47 EXPRESION DE GUSTOS Y/O AMBICIONES
- 48 SOLUCION MAGICA
- 50 AMOR A LA MADRE
- 51 AMOR FRATERNAL
- 52 CIENCIA Y TECNOLOGIA COMO AMENAZA SOCIAL
- 53 AMOR Y MIEDO A LAS MUNECA
- 55 ANIMAL COMO FUENTE DE PELIGRO
- 59 AMOR A LOS ANIMALES
- 60 ANIMALES COMO PROYECCION DE NECESIDADES HUMANAS
- 61 ANIMALES EN FAMILIA
- 63 APOYO PATERNO PARA REALIZACION
- 64 ALEGRIA POR EXITO ESCOLAR
- 65 APROVECHAMIENTO DE PRODUCCION ANIMAL
- 66 APOYO FAMILIAR PARA ACTIVIDADES DEPORTIVAS
- 71 BUSQUEDA DE APROBACION MATERNA
- 73 ASUMIR RESPONSABILIDADES LABORALES Y FAMILIARES
- 80 AUTORIDAD ACEPTADA SIN CRITICA
- 81 AUTORITARISMO ESCOLAR
- 82 IMPRESION ANTE AVENTURA INTERPLANETARIA

MOTIVOS

- 83 AVENTURAS
- 84 IMPRESION ANTE AVENTURA CATASTROFICA
- 85 AVENTURA PELIGROSA Y RESCATE
- 86 AYUDAR A LOS ANIMALES
- 88 AYUDAR A LOS POBRES
- 89 AYUDA AL PROJIMO
- 90 AMOR A LA ABUELA
- 91 SENSIBILIDAD ANTE LA BELLEZA
- 92 BENEFICIO SOCIAL/APROBACION SOCIAL
- 95 BIENES ESCOLARES
- 97 BIENESTAR FAMILIAR
- 98 BIENESTAR MATERIAL
- 100 VIDA ANIMAL
- 101 BUSQUEDA DE APROBACION
- 103 CALAMIDADES SUFRIDAS EN EXCURSION
- 104 CAMBIO DESFAVORABLE POR CRECIMIENTO DEL NINO
- 105 CAMBIO DE CIUDAD
- 106 AMOR MATERNAL
- 107 EXALTACION DE TRABAJO CAMPESINO
- 108 CRITICA A LA SUCIEDAD
- 109 CURIOSIDAD
- 110 EXALTACION DE LA VIDA EN LA COMUNIDAD
- 114 CONVIVENCIA FAMILIAR
- 115 AMOR A LA CASA
- 117 COLABORACION EN LA ESCUELA
- 119 DESCRIPCION CRITICA Y PLACENTERA DE LA COMUNIDAD
- 121 CUMPLIMIENTO DE NORMAS
- 122 CONFLICTO ENTRE HERMANOS
- 123 SOLIDARIDAD ANTE PROBLEMAS
- 124 COMPLICIDAD EN EL ROBO PARA SOBREVIVENCIA
- 125 GUSTO POR MEDIO AMBIENTE
- 126 CONFLICTOS EN LA PAREJA POR NACIMIENTO DE HIJOS
- 127 IDENTIFICACION FISICA CONFUSA
- 128 INTERES INTELECTUAL
- 129 COMPRENSION DEL MUNDO QUE NOS RODEA
- 130 VOCACION ARTISTICA
- 132 CONSUELO PATERNO ANTE MADRE AGRESIVA
- 133 CONDENA AL VICIO
- 134 CONDENA A LA CONTAMINACION AMBIENTAL
- 135 CONVIVENCIA CON ANIMALES
- 138 CUIDADO DE ANIMALES PRODUCTIVOS
- 139 CUIDADO DE BIENES PERSONALES
- 140 RECOMPENSA POR CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES
- 141 COTIDIANIDAD AUTOMATIZADA
- 142 CONCIENCIA CRITICA DE LOS ACTOS PROPIOS
- 143 CRITICA AL EGOISMO
- 144 CREACION LITERARIA COMO JUEGO Y EXPRESION
- 145 PROFESION COMO PARA LOGRAR LA INDEPENDENCIA
- 146 CRITICA DEL ABANDONO
- 148 CASA COMO ESPACIO PARA LA CONVIVENCIA Y LA FELICIDAD
- 149 DAR BIENESTAR A LA MADRE
- 153 EXPLOTACION DEL PADRE HACIA EL HIJO
- 154 DESCONFIANZA ENTRE IGUALES
- 155 DESEO DE RETRIBUCION A LOS PADRES
- 156 DESEO DE CAMBIO DE DOMICILIO
- 157 DESCRIPCION PLACENTERA DE LA COMUNIDAD

MOTIVOS

- 158 IMPRESION ANTE VISION DE OBJETOS EXTRATERRESTRES
- 162 DESCRIPCION DE LA VIVIENDA
- 163 DESCRIPCION CRITICA DE LA COMUNIDAD
- 164 DESTRUCCION ECOLOGICA
- 165 DESTRUCCION Y AUTODESTRUCCION
- 168 GUSTO POR DIA DE LA MADRE
- 169 GUSTO POR DIA DEL NINO
- 170 COMPARACION ENTRE LA CIUDAD Y EL PUEBLO
- 171 DISCRIMINACION SEXISTA
- 174 CONDENA A LA SITUACION DE DOMINACION SOCIAL
- 179 RECONOCIMIENTO POR BUENA CONDUCTA
- 184 EMIGRACION POR EMPOBRECIMIENTO
- 185 EMIGRACION POR FALTA DE TRABAJO
- 187 ENCUENTRO CON ANIMALES PERSONIFICADOS
- 188 ENCUENTRO AMOROSO
- 189 ENCUENTRO DE OBJETO VALIOSO
- 190 ENCUENTRO CON PERSONAJES DE LA REALEZA
- 191 ENCUENTRO CON PERSONAJE FANTASTICO
- 192 ENCUENTRO DE OBJETO MAGICO
- 193 PROGRAMACION DE ACTIVIDADES COTIDIANAS
- 194 ENCUENTROS AFORTUNADOS Y SORPRESIVOS
- 195 ENVIDIA
- 196 ESTUDIO COMO MEDIO PARA LA SUPERACION
- 199 ESCUELA COMO PERDIDA DE AFECTO Y PLACER
- 201 EVOCACION DE AFECTO Y PLACER
- 202 FLEXIBILIDAD DE NORMAS
- 203 LUCHA PARA OBTENCION DE OBJETIVOS
- 204 DESEO DE LIBERTAD
- 205 LUCHA PERMANENTE ENTRE BONDAD Y MALDAD
- 206 DESEO Y PLANIFIC. DE BIENESTAR MATERIAL, LABORAL Y/O FAMILIAR
- 207 MIEDO A LA OSCURIDAD
- 208 EXPLOTACION DEL NINO
- 209 EXPERIENCIAS NEGATIVAS O MOLESTIAS
- 210 EXPERIENCIAS NUEVAS
- 211 FALTA DE AGUA
- 212 CONCIENCIA DE TEMPORALIDAD
- 213 HOSPITALIDAD
- 214 FASCINACION POR ESCENA DE MUERTE
- 215 EXALTACION DEL AMOR Y LA AMISTAD
- 216 LUGAR RECREATIVO COMO ESPACIO DE PLACER
- 217 EXPERIENCIAS POSITIVAS Y/O NEGATIVAS
- 218 DEMOSTRACIONES DE AFECTO AL NINO
- 219 FELICIDAD
- 220 GUSTO POR SITIO TURISTICO
- 221 FANTASIA COMO FUENTE DE PLACER Y DIVERSION
- 222 FLEXIBILIDAD ANTE LA RELACION MADRE E HIJO
- 223 FALTA DE PRECAUCIONES
- 224 TRAUMA POR ACCIDENTE
- 225 REACCION ANTE EL CLIMA
- 226 FRUSTRACION DE DESEOS
- 227 FESTIVIDADES NACIONALES (CELEBRACION DE)
- 228 TRISTEZA POR PERDIDA DE JUGUETE
- 229 GUSTO POR TRAVESURAS ANIMALES
- 230 FRUSTRACION POR BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR
- 231 FRUSTRACION POR DESTRUCCION DE OBJETOS PRECIADOS
- 232 TRISTEZA POR PERDIDA DE MASCOTA

MOTIVOS

233 HEROE CONTRA AGRESOR
234 GUSTO POR PELICULAS DE TERROR
235 GUSTO POR MAR Y PLAYA
236 GENEROSIDAD
237 GRATITUD SALVADORA
238 HEROE SALVADOR
239 IDENTIFICACION Y COMPRESION DE LA VIDA ANIMAL
240 IMAGEN PERSONAL DEGRADADA
241 IMPRESION ANTE ESPECTACULOS (ARTISTICOS)
245 INDIFERENCIA ANTE ACCIDENTE
241 SENTIMIENTO RELIGIOSO
255 IRRESPONSABILIDAD ANTE ACCIDENTE
256 APRENDIZAJE FUERA DEL AULA
257 INTERES POR LAS ESTACIONES DEL AÑO
260 JUGUETE COMO SATISFACTOR DE NECESIDADES AFECTIVAS
261 JERARQUIA DE PODER
262 LIBERTAD
263 LECTURA COMO FUENTE DE PLACER
264 MALDAD COMO MOTIVO DE MUERTE
269 MADRE COMPANERA
270 MADRE ASESINA
271 LOCALIDAD PELIGROSA
272 MADRE SATISFACTORA DE NECESIDADES RECREATIVAS
273 MADRE FORMADORA
275 MADRE HOSTIL
276 ADMIRACION A LA MADRE INCORPORADA AL SIST. PRODUC.
278 MADRE REPRESORA
280 MADRE SOBREPOTECTORA
283 CONDENA A LA MENTIRA
284 MALESTAR FAMILIAR POR HACINAMIENTO
285 MALTRATO HUMANO HACIA ANIMAL
287 PREDILECCION POR JUGUETES CON PRESTIGIO
288 PREVENCION Y CUIDADOS PARA LA SALUD
289 MIEDO A LOS PADRES
290 MIEDO A LOS ACCIDENTES
291 MIEDO
292 MATERNIDAD ANIMAL
293 MOLESTIAS Y/O PELIGROS EN LA COMUNIDAD
294 TRISTEZA POR MUERTE DE UN NIÑO
295 MUERTE DE ANIMALES COMO JUEGO
296 MUERTE TRAGICA DE NIÑOS
297 MATAR PARA SOBREVIVIR
300 BIOGRAFIA PERSONAL
301 NATURALEZA COMO FUENTE DE PELIGRO
302 MUERTE POR FENOMENOS NATURALES
303 NATURALEZA PLACENTERA
304 NECESIDAD DE ROBO PARA SUBSISTENCIA
305 NECESIDAD DE CUIDAR LOS BIENES DEL ABUSO AJENO
307 NECESIDAD DE PRESTIGIO SOCIAL
308 APOLOGIA DE LA LIMPIEZA Y EL ORDEN
309 NIÑO INCORPORADO AL SISTEMA PRODUCTIVO
310 NOSTALGIA
313 OBSERVACION Y CUIDADO DE PLANTAS
314 ORGULLO POR TRIUNFOS PERSONALES
315 OBTENCION DE OBJETO VALIOSO
321 PADRE COMPANERO

MOTIVOS

- 322 PADRE COMPANERO Y MADRE AISLADA
- 324 PADRE SALVADOR
- 328 LUGAR RECREATIVO COMO SATISFACTOR DE NECES. SOCS.
- 335 COMUNICACION CON LA NATURALEZA
- 336 APRENDIZAJE POSITIVO POR EXPERIENCIA NEGATIVA
- 342 MADRE RECUPERA A SUS HIJOS
- 344 PERSONAJE(S) PERSECUTORIO(S)
- 348 INTERES POR RELACION DE PAREJA
- 350 PROTECCION ANTE PADRES HOSTILES
- 351 AMOR A MEXICO
- 353 PLACER POR LA PESCA
- 354 PROTECCION AL DEBIL
- 355 PROTECCION AL AMIGO
- 358 PLACER POR ACTIVIDADES ESCOLARES
- 360 PLACER POR EL DEPORTE
- 368 PLACER POR JUEGO CON MUNECA
- 369 PLACER POR JUEGO Y EXPRESION
- 370 PLACER POR LA PRIMAVERA
- 371 PLACER POR LA VIDA
- 373 PLACER POR EL JUEGO
- 374 PLACER POR NAVIDAD
- 375 PLACER POR OBSERVACION DE ANIMALES
- 377 PLACER POR RECONOCIMIENTO
- 378 PLACER POR RECREACION COMPARTIDA
- 379 PLACER POR RECUPERACION DE MASCOTA
- 380 PLACER POR VIAJES MULTIPLES
- 381 VIDA CONCEBIDA COMO PLACER
- 385 PLACERES AFECTIVOS Y SENSORIALES
- 386 PLACER SENSORIAL
- 388 TRABAJO COMO MEDIO PARA SUPERAR LA POBREZA
- 389 CARENCIA DE RECURSOS EN LA ESCUELA
- 390 CARENCIA DE RECURSOS EN LA COMUNIDAD
- 392 PROHIBICION DE TRABAJO INFANTIL
- 395 ANIMALES EN CAUTIVERIO
- 396 PRODUCCION AGRICOLA DE LA REGION
- 397 PLACER POR EL TRABAJO
- 398 PROFESION COMO FACTOR DE AYUDA AL PROJIMO
- 399 PROFESION COMO SATISFACTOR DE NECES. FAMILIARES
- 400 PROFESION COMO SATISFACTOR DE NECES. INTELECTUALES
- 401 PROGRAMACION DE ACTIVIDADES RECREATIVAS
- 402 PROTECCION A LA NATURALEZA
- 403 PROTECCION Y/O VALORACION DE LA VEJEZ
- 404 PADRES PROVEDORES (MADRE Y/O PADRE)
- 405 PLACER POR NATURALEZA Y JUEGO
- 406 PADRES HOSTILES
- 407 PADRE HOSTIL
- 408 PROYECCION DE VINCULOS FAMILIARES EN EL MUNDO ANIMAL
- 409 REALIDAD HOSTIL
- 410 REALIDAD Y FANTASIA HOSTILES
- 411 REBELDIA ANTE ABUSO DE AUTORIDAD
- 412 REBELDIA ANTE PAUTAS NORMATIVAS
- 413 CAMBIO DE CONDUCTA POR SANCION ANTE DESOBEDIENCIA
- 414 RECHAZO A LA ESCUELA
- 415 RADIO COMO FUENTE DE PLACER
- 416 REPARACION POR RECHAZO A LA ESCUELA
- 418 VALORACION DE LA NINEZ

MOTIVOS

- 419 RECUERDOS PLACENTEROS
- 420 RECUERDOS PLACENTEROS Y DOLOROSOS
- 421 VALORACION DE LOS PADRES
- 422 MIEDO POR AUSENCIA DE LOS PADRES
- 423 RECURSOS DE LA COMUNIDAD
- 426 SATISFACCION DE NECESIDADES SOCIALES E INTELECTUALES
- 427 NOSTALGIA POR FAMILIAR MUERTO
- 429 AMOR COMO RECOMPENSA
- 430 RELIGION COMO MEDIO PARA UN MUNDO MEJOR
- 431 RELACION AFECTUOSA CON AUTORIDADES ESCOLARES
- 433 RELACIONES AMISTOSAS
- 435 RELACIONES CONFLICTIVAS CON LA MADRE
- 436 RELACIONES FAMILIARES HOSTILES
- 438 RENACIMIENTO DE NATURALEZA POR PRIMAVERA
- 439 RENCILLAS CON VECINOS
- 440 RENUNCIA MATERNA POR AMOR A LOS HIJOS
- 441 REPARACION POR ACUSACION FALSA
- 445 RECONOCIMIENTO A LA LABOR DEL MAESTRO
- 446 RESPONSABILIDADES COTIDIANAS
- 449 RESPONSABILIDADES FAMILIARES COMPARTIDAS
- 450 ROLES FAMILIARES TRADICIONALES
- 451 RETRIBUCION AL AFECTO MATERNO
- 452 REPARACION DE PERDIDA
- 453 RESPONSABILIDAD ANTE DANO CAUSADO
- 454 DESEO DE REIR
- 455 RISA COMO EXPRESION DE FELICIDAD
- 456 PERDIDA DE HERMANO
- 458 ROL MATERNAL CON MUNECAS
- 459 RUTINA COTIDIANA
- 460 RUTINA ESCOLAR
- 461 REACCION ANORMAL ANTE VIOLENCIA
- 462 SANCION EXCESIVA
- 463 SANCION POR FALTA DE SOLIDARIDAD
- 464 SANCION COMO MEDIO NORMATIVO
- 465 SANCION POR MENTIR
- 466 SANCION INJUSTA
- 467 SANCION POR MALTRATO A LOS ANIMALES
- 468 SANCION POR TRANSGRESION
- 469 SATISFACCION DE NECESIDADES RECREATIVAS
- 470 SATISFACCION DE NECESIDADES AFECTIVAS
- 471 SATISFACCION DE NECESIDADES FAMILIARES
- 472 SATISFACCION DE NECESIDADES SOCIALES
- 473 SATISFACCION DE NECESIDADES INTELECTUALES
- 474 SATISFACCION DE NECESIDADES SOCIALES Y MATERIALES
- 476 SALUDO AFECTUOSO A FAMILIARES
- 477 ALIANZA CONTRA EL ROBO
- 479 SUPERACION PERSONAL
- 480 SERVICIO CIVICO
- 481 COMERCIO COMO REALIZACION PERSONAL
- 482 SENTIMIENTO DE CULPA
- 485 RISA COMO EXPRESION DE SOCIABILIDAD U OBLIGACION SOCIAL
- 486 SOCIABILIZACION POR MEDIO DE JUEGOS
- 487 SOLEDAD DEL PADRE
- 488 SOLIDARIDAD ANTE ADVERSIDAD
- 489 SOLEDAD
- 492 SOLIDARIDAD ANTE EL INVASOR

MOTIVOS

- 493 SOLUCION INGENIOSA
- 494 SOLIDARIDAD ANTE EL RIESGO DE MUERTE
- 495 SOLIDARIDAD ANTE SOLEDAD
- 496 SENTIMIENTO DE SUPERIORIDAD
- 497 SOLIDARIDAD PARA SOBREVIVIR
- 498 SOLIDARIDAD SOCIAL
- 499 SATISFACCION DE NECESIDADES RECREATIVAS E INTELECTUALES
- 500 TERROR COMO FUENTE DE DIVERSION
- 501 SOLUCION INSTITUCIONAL ANTE ACCIDENTE
- 502 SOLUCION MAGICA ANTE DISCRIMINACION SOCIAL
- 503 SOLUCION MAGICA PARA EL BIENESTAR FAMILIAR
- 504 SERVICIO PUBLICO
- 505 SANCION A LA MALDAD
- 506 SOLVENCIA ECONOMICA Y PRESTIGIO SOCIAL A TRAVES DE PROFESION
- 507 SUENO COMO REALIZACION DE DESEOS CONCIENTES Y/O ASPIRACIONES
- 508 TEMOR POR AUSENCIA DE PADRES
- 509 SUENO COMO FUENTE DE PLACER
- 510 SUENO COMO FUENTE DE PLACER Y ANGUSTIA
- 511 REPRESION DE SENSIBILIDAD CREATIVA INFANTIL
- 512 SUPERACION DE CONFLICTO FAMILIAR
- 513 SOBREPROTECCION FAMILIAR
- 514 SUPERACION DE FRUSTRACION AFECTIVA POR CREATIVIDAD PERSONAL
- 515 SATISFACCION DE NECESIDADES MATERIALES
- 516 SUPERACION PERSONAL Y SOCIAL
- 517 SUPREMACIA DEL FUERTE
- 518 IMPRESION ANTE ACCIDENTE EN EL JUEGO
- 519 SUSTO POR AGRESION ANIMAL
- 520 TRISTEZA POR PERDIDA DE SERES QUERIDOS
- 521 SUENO COMO REFLEJO DE MIEDOS
- 522 TORPEZA
- 523 SUPERACION SOCIAL
- 525 TRANSFORMACION DE MALDAD EN BONDAD
- 526 TRISTEZA
- 527 SANCION DE ACCIONES ANIMALES
- 528 SATISFACCION POR TRAVESURAS
- 529 TRISTEZA POR MUERTE DE UN ANIMAL
- 532 REENCUENTRO DEL HIJO
- 533 DESEO DE UN MUNDO MEJOR
- 534 UNION FAMILIAR
- 536 UTILIDAD DE LA FLORA
- 537 VACACIONES COMO FUENTE DE PLACER
- 538 VALENTIA COMO MEDIO PARA LOGRAR APROBACION
- 539 VENGANZA POR CRUELDAD
- 541 IMPRESION ANTE SUCESOS CATASTROFICOS
- 542 VERIFICACION DE INFORMACION
- 543 VIVIENDA COMO SIMBOLO DE BIENESTAR Y CONVIVENCIA
- 544 VISION HUMORISTICA DE LA MUERTE
- 545 VISION DISTINTA DE SUJETO CONOCIDO
- 546 VIDA BUCOLICA
- 547 VISION FATALISTA DE LA REALIDAD
- 548 SATISFACCION DE NECESIDADES MATERIALES Y RECREATIVAS
- 550 TRIUNFO DEL DEBIL
- 552 VOCACION FANTASIOSA
- 553 PROFESION COMO SATISFACTOR DE NECES. MATERIALES
- 556 AMOR Y RECONOCIMIENTO A LOS PADRES
- 557 AMOR AL PADRE

MOTIVOS

558 PADRES PROTECTORES (MADRE Y/O PADRE)
562 PADRE PROVEEDOR DE BIENES DE CONSUMO
563 APARICION DE SERES EXTRANOS